وزارة التعلـــــيم العـــالي والبـــحث العلمـــي

جامـــعة لونيـــسي علـــي "البلـــيدة2"

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعيـــة

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهـــارات القـــرائية لـــذوي صـــعوبات القـــراءة

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي (8-9) سنوات

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في: علم النفس

تخصـــص: الإرشاد والصحة النفسية

إعـــداد الطالب:

بوخيـــار ربيع

إشراف الأستاذ الدكتور:

بوسالم عبد العزيز

السنة الجامعية: 2017-2018

الجمهـــورية الجزائـــرية الديمقـــراطية الشعـــبية

وزارة التعلـــيم العـــالي والبـــحث العلمـــي

جامـــعة لونيـــسي علـــي "البلـــيدة2"

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعيـــة

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهـــارات القـــرائية لـــذوي صـــعوبات القـــراءة

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي (8-9) سنوات

تخصص: الإرشاد والصحة النفسية

إعداد الطالب:

بوخيار ربيع

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب والإسم	الرتبة	الجامعة	الصفة
محي الدين عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2	رئيسا
بوسالم عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2	مشرفا ومقررا
العبزوزي ربيع	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2	عضوا مناقشا
بن عصتمان عبد الله	أستاذ محاضر أ	تيبازة	عضوا مناقشا
مسعودي زهية	أستاذة محاضرة أ	البليدة 2	عضوا مناقشا
العزيز وردة	أستاذة محاضرة أ	خميس مليانة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2017-2018

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما وبعد:

فأنني أشكر الله وافر الشكران الذي أعانني على إتمام هذا العمل، ثم أتوجه بتسجيل أعمق آيات الشكر والعرفان بالجميل إلى أستاذي ومعلمي الفاضل الأستاذ الذكتور بوسالم عبد العزيز على تفضله بالإشراف على هذه الرسالة، الذي منحني الكثير من علمه ووقته وجهده، وكان لرحابة صدره، وسمو خلقه، وأسلوبه المتميز في متابعة الرسالة أكبر الأثر في المساعدة على ظهور هذه الرسالة بهذه الصورة، وأسأل الله العلي القدير أن يجزيه خير الجزاء وأن يكتب صنيعه في ميزان حسناته.

كما لا يفوتني توجيه الشكر كذلك للأساتذة الأفاضل، أعضاء لجنة المناقشة، الذين وافقوا على مناقشة هذه الرسالة وبذلوا جهودا لقراءتها وإبداء ملاحظاتهم العلمية فيها.

وأتوجه بخالص الشكر إلى كل من ساهم في إنجاح بحثي هذا، وأخص بالشكر مدراء ومعلمي المدارس لما أبدوه من تجارب سهل مهمة انجاز البحث، وأغتنم الفرصة لأتقدم بالشكر الجزيل إلى مدير مدرسة بن زواوي محمد ومساعده، لما قدما لي من تسهيلات أثناء تطبيق أدوات الدراسة.

كما لا يسعني إلا وأن أتوجه بالشكر والتقدير إلى هذا الصرح الشامخ جامعة البليدة1 وجامعة العفرون2 علي لونيسي التي تشرفت بالانتساب إليها ممثلة بجميع العاملين فيها، وأخص بالذكر كلية العلوم الإجتماعية ممثلة بعميدها وشعبة علم النفس ممثلة برئيس قسمها جعلهم الله منارات يهتدى بها.

والشكر موصول إلى السادة المحكمين الذين أغدقوا علي بعطاء علمهم وأفادوني بآرائهم العلمية القيمة أثناء تحكيم الدراسة وأخص بالذكر أساتذة علم النفس.

وأتوجه بوافر الشكر والعرفان للأستاذ العبزوزي ربيع الذي مد لي يد العون بوافر علمه وتوجيهاته منذ السنة الأولى من شهادة الليسانس إلى آخر محطة من التعليم من شهادة الدكتوراه، فلقد كان بمثابة الأب الحنون والأخ المثالي والصديق الروحي الأبدي الذي كنت أقتدي به كل لحظة، وأتقبل كل نصائحه، وأسعى دوما جاهدا للعمل بها، وكان يسهر دوما لأجلنا من أجل طلبته الكرام في توضيح كل صغيرة وكبيرة وكل ماهو صعب علينا، وعليه نقدم لسيدنا الفاضل القدير تحية إجلال وتقدير وإخلاص من كل أعماق قلبي.

كما لا أنسى أن أسجل شكري وتقديري إلى جميع أخواتي وأزواجهن وجميع أفراد أسرتي اسلام وأحمد ويوسف وعبير، الذين شاركوني العناء، وساندوني بالدعاء، وشجعوني على مواصلة الدرب والعطاء، فاستحقوا مني كل التقدير والاحترام.

والشكر مسبوق إلى من كانا سبب وجودي فهما نور عيوني، مهجة قلبي، وشمس دربي والديَّ الحبيبين أطال الله عمرهما ومتعهما بالصحة والعافية وأحسن خاتمتهما.

ولا أنسى أن أشكر رفيقة دربي وسندي زوجتي الكريمة الفاضلة وابني براء الذين ضحوا بحقوقهم وتحلوا بالصبر من أجل أن أنجز هذا العمل على أحسن صورة.

وأخيرا أشكر كل من ساهم معي بعلم، أو ذلل لي عقبة، أو أنار لي طريقا، في سبيل خروج عملي هذا إلى حيز الوجود، فجزاهم الله جميعا خير الجزاء، وأثابهم على ما قدموا، كما أسأله سبحانه تعالى أن يجعل عملي كله صالحا، وخالصا لوجهه، وأن يجعلني ممن تعلم العلم وعلمه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

ربيع

إهداء

إلى من يرتعش قلبي لذكراه، إلى من افتقدناه في بداية الطريق

إلى الرجل الشامخ الشهم الصامد الغالي على قلوبنا

إلى جدي الغائب الحاضر في قلوبنا

إلى سيدي بوخيار محمد.

إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة وصنعتها من أوراق الصبر

وطرزتها في ظلام الدهر على سراج الأمل

إلى من كرست حياتها لأجلي وسهرت لتعلمني حرفا ومنحتني حب هذا الوطن

جزاك الله خيرا وأمد في عمرك بالصالحات

إليك أمي العزيزة أهدي هذه الرسالة.

إلى من كلل العرق جبينه وشققت الأيام يديه

إلى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار

إلى والدي العزيز أطال الله بقاءه، وألبسه ثوب الصحة والعافية

ومتعني ببره ورد جميله، أهدي ثمرة من ثمار غرسه.

إلى من كانت السند المعنوي وسهرت لراحتي

زوجتي الفاضلة، أتمنى لك دوام الصحة والعافية

عشت سعيدة ودمت فرحة بجنة النعيم

دمت ذخرا لزوجك وأبنائك.

كما لا أنسى إبني العزيز براء الذي أعتبره

سندي وحبيبي وأخي وصديقي

الذي أتمنى له ولأخته كل النجاح والسداد والفوز في الحياة الدنيوية والأخروية

وأن يجعلهما الله في أعلى درجات العلم.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات القرائية الأكاديمية لذوي صعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء وتطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على 10 تلاميذ ذوي صعوبات القراءة من الجنسين تراوحت أعمارهم بين (8–9) سنة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، بالمدرسة الابتدائية "بن زواوي محمد" ببلدية الشطية بالشلف، وبعد توفر الشروط المنهجية اللازمة في المجموعة التي ستجرى عليها التجربة باختيار التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياس (قبلي – بعدي – تتبعي).

تم تطبيق أدوات الدراسة بعد التأكد من صلاحيتها، وتمثلت هذه الأدوات في مقياس صعوبات القراءة ومقياس صعوبات الانتباه (من إعداد الباحث) ومقياس صعوبات الإدراك البصري ومقياس صعوبات الإدراك الاستماعي لفتحي مصطفى الزيات (2009) واختبار الذكاء لإجلال محمد سري (1988) والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (تم إعداده من طرف الباحث).

وقد قام الباحث بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (spss) للعلوم الاجتماعية، للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة أفراد مجموعة الدراسة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثبت البرنامج جدواه في خفض درجة الصعوبات القرائية عند التلاميذ. وبناءا على النتائج المتوصل إليها تم تقديم مقترحات كآفاق لدراسات أخرى في المستقبل.

قائمة المحتويات

الموضوع	**الصفحة**
إهداء	
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
مقدمة	16
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
1.1. إشكالية الدراسة:	24
2.1. فرضيات الدراسة:	34
3.1. أهمية وأهداف الدراسة:	35
4.1. الضبط الإجرائي للمفاهيم:	39
5.1. الدراسات السابقة:	43
الفصل الثاني: صعوبات القراءة	
تمهيد:	76
1.2. تعريف القراءة:	76
2.2. تطور مفهوم القراءة:	79
3.2. عوامل تطور مفهوم القراءة:	81
4.2. مراحل تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية:	83
5.2. أهمية القراءة:	87
6.2. أهداف القراءة:	98
7.2. أنواع القراءة:	104

8.2. خصائص القراءة في المرحلة الإبتدائية:	109
9.2. العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة:	110
10.2. طرائق تدريس وتلقين القراءة:	117
11.2. طريقة تعليم القراءة للسنة الرابعة إبتدائي:	129
12.2. مهارات القراءة:	131
13.2. صعوبات تعلم القراءة:	152
1.13.2. تعريف صعوبات تعلم القراءة:	152
2.13.2. أشكال وأنماط صعوبات تعلم القراءة:	154
3.13.2. العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة:	157
4.13.2. مظاهر صعوبات التعلم في القراءة:	165
5.13.2. تصنيف صعوبات القراءة:	170
6.14.2. خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة:	172
7.14.2. مؤشرات التنبؤ بصعوبات القراءة:	175
8.14.2. تفسير صعوبات تعلم القراءة:	176
9.14.2. المشاكل الناتجة عن صعوبات تعلم القراءة:	176
10.14.2. وسائل ترغيب التلاميذ في القراءة:	178
11.14.2. الإتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة:	180
ملخص الفصل:	182
الفصل الثالث: البرنامج الإرشادي	
تمهيد:	184
1.3. تعريف البرنامج الإرشادي:	184
2.3. أهداف البرامج الإرشادية:	188
3.3. الحاجة إلى برامج الإرشاد النفسي:	191
4.3. فوائد البرامج الإرشادية:	192
5.3. أسس بناء البرامج الإرشادية:	194
6.3. الخصائص العامة للبرامج الإرشادية:	202
7.3. من يخطط البرامج الإرشادية وينفذها:	206
8.3. أشكال البرامج الإرشادية:	207

9.3. تخطيط البرامج الإرشادية:	210
10.3. الصعوبات التي تواجه تقييم البرنامج الإرشادي:	233
ملخص الفصل:	235
الفصل الرابع: الإرشاد المعرفي السلوكي	
تمهيد	238
1.4. الخلفية التاريخية للإرشاد المعرفي السلوكي:	238
2.4. تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي:	248
3.4. أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:	252
4.4. قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي:	254
5.4. مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:	256
6.4. خصائص الإرشاد المعرفي السلوكي:	259
7.4. مراحل العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:	265
8.4. فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:	268
9.4. الإتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي:	299
10.4. طرق وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي:	313
11.4. بناء الجلسات في الإرشاد المعرفي السلوكي:	315
12.4. استخدامات الإرشاد المعرفي السلوكي:	318
13.4. مواصفات المسترشد الذي يطبق عليه الإرشاد المعرفي السلوكي:	319
14.4. مواصفات المرشد الذي يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي:	319
15.4. الإعتبارات الواجب مراعاتها عند استخدام المنهج المعرفي السلوكي:	321
16.4. المهام التي تقع على عاتق المرشد المعرفي السلوكي:	322
17.4. مضادات إستعمال الإرشاد المعرفي السلوكي:	323
18.4. مميزات وعيوب الإرشاد المعرفي السلوكي:	323
ملخص الفصل:	327
الجانب الميداني	
الفصل الخامس:الأسس المنهجية للدراسة	
تمهيد:	331
1.5. الدراسة الإستطلاعية:	331

2.5. منهج الدراسة:	332
3.5. مجالات الدراسة:	333
1.3.5. المجال المكاني:	334
2.3.5. المجال الزماني:	335
4.5. مجتمع الدراسة:	335
5.5. عينة الدراسة:	335
1.5.5. كيفية المعاينة:	336
2.5.5. خصائص أفراد العينة:	337
6.5. أدوات الدراسة:	338
1.6.5. مقياس صعوبات القراءة:	339
2.6.5. مقياس صعوبات الانتباه:	350
3.6.5. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري:	359
4.6.5. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الإستماعي:	365
5.6.5. اختبار الذكاء:	371
6.6.5. اختبار القراءة:	380
7.6.5. البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:	386
7.5. أدوات تحليل البيانات:	463
8.5. إجراءات الدراسة:	464
9.5. الصعوبات التي واجهت الباحث:	466
ملخص الفصل:	467
الفصل السادس: نتائج متغيرات الدراسة الميدانية	
تمهيد:	469
1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بمتغيرات الدراسة الميدانية:	469
1.1.6 عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج إحالة المعلم:	469
2.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير صعوبات القراءة:	470
3.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير صعوبات الانتباه:	473
4.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير صعوبات الإدراك البصري:	475

5.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير صعوبات الإدراك الاستماعي:	479
6.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير اختبار الذكاء:	482
7.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير اختبار القراءة:	484
2.6. تحليل ومناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:	491
1.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:	491
2.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:	504
3.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:	513
4.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:	521
5.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة:	530
6.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية السادسة:	539
7.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية السابعة:	547
استنتاج عام	559
خاتمة	564
قائمة المراجع	570
الملاحق	596

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل الشكل التصميمي لمجموعة الدراسة والإجراءات التجريبية	333
02	يمثل خصائص أفراد العينة	338
03	يمثل الفقرات المعدلة والمحذوفة من مقياس صعوبات القراءة في ضوء آراء المحكمين	345
04	يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس صعوبات القراءة باستخدام اختبار (T-test)	348
05	يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات القراءة بطريقة ألفا كرونباخ	349
06	يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات القراءة بطريقة التجزئة النصفية	350
07	يمثل الفقرات المعدلة والمحذوفة من مقياس صعوبات الانتباه في ضوء آراء المحكمين	355
08	يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس صعوبات الانتباه باستخدام اختبار (T-test):	357
09	يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الانتباه بطريقة ألفا كرونباخ	358
10	يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الانتباه بطريقة التجزئة النصفية	358
11	يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس صعوبات الإدراك البصري باستخدام اختبار (T-test)	362
12	يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الإدراك البصري بطريقة ألفا كرونباخ	363
13	يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الإدراك البصري بطريقة التجزئة النصفية	364
14	يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة الطرفية ما بين مرتفعي ومنخفضي	368

	الدرجات في مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي باستخدام اختبار (T–test)	
15	يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي بطريقة ألفا كرونباخ	369
16	يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي بطريقة التجزئة النصفية	370
17	يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة الطرفية ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في اختبار الذكاء باستخدام اختبار (T–test)	376
18	يمثل نتائج معامل ثبات اختبار الذكاء بطريقة ألفا كرونباخ	377
19	يمثل تصنيف المستويات العقلية وفقا للدرجة الربيعية	379
20	يمثل توزيع وحدات وجلسات البرنامج الإرشادي	458
21	يمثل العينة المبدئية للدراسة	470
22	يمثل نتائج مقياس تشخيص صعوبات القراءة لدى أفراد العينة	471
23	يمثل نتائج مقياس تشخيص صعوبات الانتباه لدى أفراد العينة	474
24	يمثل نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري لدى أفراد العينة	476
25	يمثل نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي لدى أفراد العينة	480
26	يمثل درجات ذكاء أفراد العينة في اختبار ذكاء الأطفال	483
27	يمثل نتائج اختبار القراءة لدى أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي	485
28	يمثل نتائج اختبار القراءة لدى أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي	487
29	يمثل نتائج اختبار القراءة لدى أفراد العينة بعد مرور فترة شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي	489
30	يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير عدد الأخطاء القرائية	492
31	يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير عدد الأخطاء القرائية والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي	493
32	يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير الحذف	505
33	يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير الحذف والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي	506

	والبعدي	
34	يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير القلب	513
35	يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير القلب والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي	514
36	يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير الإضافة	522
37	يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير الإضافة والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي	523
38	يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير الإبدال	530
39	يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير الإبدال والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي	531
40	يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير الخلط	539
41	يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير الخلط والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي	540
42	يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار القراءة	548
43	يمثل قيم إيتا^2 في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار القراءة.	549

مقدمـــــــــــة

إن الاهتمام بالطفولة أصبح معيارا لرقي الأمم وشاهدا على نضجها ووعيها وليس الاهتمام بغريب على أمة إسلامية منهجها القرآن العظيم الذي يهتم بالإنسان في مراحل حياته جميعها، وبالطفولة في مراحل نموها المختلفة بأبعادها المتعددة المعرفية والاجتماعية والنفسية.

وتعتبر المدرسة بيئة اجتماعية متكاملة لا يقتصر دورها وتأثيرها على تلقين المعارف والمعلومات فحسب، بل هي نظام اجتماعي متكامل يتسع دوره وتأثيره بحيث يتضمن تنمية التلاميذ معرفيا وانفعاليا واجتماعيا، فالمدرسة تسهم بصورة ما في تحديد مسار تكوين الشخصية وتضع أساس شخصية الفرد، وهو الأساس الذي يمكن للخبرات السالفة الذكر أن تنميه وتعززه وتدعمه بقدر ما يتوافر في البيئة المدرسية من مناخ صحي يساعد على نمو الشخصية بقدر ما تنمو الشخصية السوية المنتجة.

وتمثل المرحلة الابتدائية حجر الزاوية في العملية التعليمية فالتلميذ يكتسب من خلالها مختلف المهارات والأنماط السلوكية المتعددة والاتجاهات اللازمة لإعداده وبناء سلوكه ولذا أصبحت المرحلة الابتدائية ذات أهمية كبيرة خاصة فيما يتعلق بنمو التلميذ وشخصيته والمشكلات التي يمكن أن يواجهها التلميذ أثناء دراسته، سواء أكانت نفسية أو اجتماعية أو تحصيلية.

ولقد ظهرت في الوقت الحاضر مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمي كأحد المشكلات المرتبطة بعملية التعلم نتيجة لما تواجهه العملية التربوية والتعليمية من تغيرات، وما يعتري المجتمع من تغيرات تؤثر في شكل العلاقات داخل الأسرة والمدرسة.

وتعد القراءة وسيلة اتصال هامة، وتعتبر من مجالات النشاط اللغوي المتميز في حياة الإنسان فهي نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة، كما أنها وسيلة من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره، وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، وتوسيع مدى رؤيته للأشياء.

فهي أساس التعليم بمعناه الواسع، فالقراءة تعد أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم، وإذا تدبرنا الحياة المدرسية في جميع مراحلها تبين لنا أن القراءة إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها، وأنها من بين الشروط الأساسية للنجاح فيها، ولا غرور في ذلك فمعظم المواد التي تدرس في المدرسة إنما تقدم إلى التلاميذ في صيغة مكتوبة.

وأن أن للقراءة مكانة خاصة في حياة التلميذ فهي تمثل أهم العوامل لديه في التفاعل داخل المدرسة وخارجها، إذ أنها وسيلته في الدرس والتحصيل في جميع المواد الدراسية، كما أنها مفتاحه الأساسي للنجاح فيها.

وتعد عاملا مهما في تحصيل المواد الدراسية المختلفة، وأن تعلم القراءة الجيدة، والتمكن من مهاراتها يعد مطلبا من أهم متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل، ليس في مجال اللغة فحسب بل في مجالات العلوم المختلفة التي يستوعبها التلميذ من خلال تفاعله مع المعلم، وقراءة ما تتضمنه المادة الدراسية. وتعتبر القراءة أيضا عاملا مهما في تنمية القدرات العقلية

لدى التلاميذ، وتلبية حاجاتهم وميولهم ورغباتهم، والقراءة وسيلة للاستفادة من تجارب الآخرين، فحين يقرأ التلميذ ويعتاد على القراءة يعطي لفكره امتدادا واسعا على مدى الزمن الماضي. كما أنها تساعد التلاميذ على صقل شخصياتهم بحيث يكونون قادرين على مواكبة العصر بثقة وجرأة. وهي مفتاح العلم، وتنمي فيهم القدرة على تعلم مهارات القراءة، التي تستمر معهم مدى الحياة. ولهذا فإن في تعلم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلميّة في القراءة ينعكس سلبيا عليهم وعلى تحصيلهم.

بالرغم من أهمية القراءة ووظيفتها في حياة الأفراد إلا أننا نلاحظ قلة الإقبال عليها وضعف الناشئة فيها، وتتجلى مظاهر هذا الضعف ومواطن الصعوبة في بعض مواقف النشاط اللغوي، إذ أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر، وكان لديهم ضعف في الطلاقة وفهم المادة المقروءة، وضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة، وضعف في التهجئة وتحليل الحروف والكلمات والأعداد عند القراءة والكتابة.

كما أن صعوبات القراءة تنتج عن البطء في فك رموز الكلمات، ويظهر التلاميذ ذوو صعوبات القراءة بطئا في قراءة الكلمات البسيطة، إذ تظهر العديد من المؤشرات الدالة على وجود صعوبات القراءة لدى التلاميذ، فهم متأخرون بمهارة القراءة، بشكل واضح، مقارنة بأقرانهم، ولا توجد لديهم أي مشكلات فسيولوجية تتعلق بالسمع أو البصر أو القدرات العقلية، ويغلب عليهم التردد والتكرار في الأصوات، وعدم القدرة على تركيب الكلمات واستخدام المعاني المناسبة في حديثهم. وتظهر صعوبات القراءة لدى التلاميذ على أنماط مختلفة مثل: الضعف في الإدراك، والتمييز البصري وضعف الاستيعاب والإدراك السمعي.

وأن هناك العديد من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لديهم مشكلات في تعلم مهارات القراءة والمتمثلة بشكل رئيسي في المكونين الرئيسين للقراءة وهما: تعرف الكلمة، والفهم القرائي. ويندرج تحت هذين المكونين مجموعة من المهارات كالنطق والمزاوجة بين الحرف والصوت، أو الترميز. وتظهر هذه المهارات واضحة في تطبيقات الخط والإملاء والتعبير والنشيد. لأن التطور اللغوي بما فيه القراءة لا ينسجم لديهم مع مراحل تطوره الطبيعية، كما أن سرعتهم وكفاءتهم لا تصل إلى سرعة وكفاءة الطلبة العاديين في اكتساب الجوانب اللغوية المختلفة.

وكلما تم الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وتشخيص هذه الصعوبات لديهم في وقت مبكر، تيسرت ظروف أفضل لمساعدتهم، فقابلية الأطفال ذوي الصعوبات القرائية لإجراء أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل وباضطراد مع التأخر في الكشف عنهم. كما أن الكشف المبكر يؤثر تأثيرا إيجابيا على فاعلية البرامج والأنشطة والخطط المعدة لهم، يضاف إلى ذلك أن عدم الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال في تقديم الخدمات والبرامج والاستراتيجيات الملائمة لهم قد يؤدي إلى ظهور مشكلات نفسية حادة لديهم جراء الإحباطات المتكررة التي يقعون تحت وطأتها، يكون لها آثار خطيرة على شخصياتهم وقد تؤدي لديهم في نهاية المطاف إلى ترك المدرسة.

ويحتاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة إلى برامج خاصة لتعلم القراءة وتنمية مهاراتها والكتابة والتهجئة، حيث إن البرامج التربوية التقليدية ليست دائما فعالة مع هؤلاء التلاميذ، ويفضل عند التعامل مع هؤلاء التلاميذ، وجود برنامج لغوي منسق، يعتمد على التدريس المباشر للغة المكتوبة، ويفضل أن يتدرج التدريس بطريقة تسلسلية تراكمية، كما يفضل أن يكون هناك تدريس للقواعد التي تنظم اللغة المكتوبة.

وفي ضوء ما سبق وانطلاقا من كل هذه التساؤلات والفرضيات التي وضعناها من جهة والمعطيات النظرية التي اعتمدنا عليها من جهة أخرى، يحاول الباحث من خلال الدراسة الحالية تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمدينة الشطية ولاية الشلف نظرا لنقص البرامج الإرشادية النوعية المقدمة لهؤلاء التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الإبتدائي. وقد إنصب إهتمامنا على هذه الفئة من أطفال ذوي صعوبات القراءة وذلك لأن القراءة تعتبر عامل مهم في العملية التعليمية، فالتلميذ يكتسب من خلالها مختلف المهارات والأنماط السلوكية المتعددة والاتجاهات اللازمة لإعداده.

ولتحقيق ذلك، فقد تألفت هذه الدراسة من مقدمة وستة فصول وخاتمة.

شمل الفصل الأول، التعريف بالدراسة من حيث مشكلتها وأهميتها ودواعي اختيار موضوعها، وكذا أهدافها وأسئلتها، ومصطلحاتها الإجرائية، ودراساتها السابقة.

واندرج الجانب النظري في ثلاثة فصول، حيث خصص الفصل الثاني لمتغير القراءة وصعوباتها تناول فيه، التعريف بالقراءة، وتطور مفهوم عملية القراءة، وعوامل تطور مفهوم القراءة، ومراحل تعليم القراءة في المدرسة الإبتدائية، وأهمية القراءة، وأهداف القراءة، وأنواع القراءة، وخصائص القراءة، والعوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة، وطرائق تدريس وتلقين القراءة وطريقة تعليم القراءة للسنة الرابعة إبتدائي، وخصائص القارئ الماهر، ومهارات القراءة، وتعريف صعوبات القراءة وأشكال وأنماط صعوبات تعلم القراءة، والعوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة ومظاهر صعوبات تعلم القراءة، وتصنيف صعوبات القراءة، وخصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة، ومؤشرات التنبؤ بصعوبات القراءة، تفسير صعوبات تعلم القراءة، والمشاكل الناتجة عن صعوبات تعلم القراءة، ووسائل ترغيب التلاميذ في القراءة، والإتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة. وقد خصص لمتغير البرنامج الإرشادي الفصل الثالث،

حيث تم إحتوائه على العناصر التالية: تعريف البرنامج الإرشادي، وأهداف البرامج الإرشادية، وفوائد البرامج الإرشادية، وأسس البرامج الإرشادية والخصائص العامة للبرامج الإرشادية، ومن يخطط البرامج الإرشادية وينفذها وأشكال البرامج الإرشادية، إلى جانب بيان تخطيط البرامج الإرشادية، وتوضيح الصعوبات التي تواجه تقييم البرنامج الإرشادي.أما الفصل الرابع فقد تم تخصيصه لدراسة الإرشاد المعرفي السلوكي، وذلك من خلال الخلفية التاريخية للإرشاد المعرفي السلوكي، وتعريف الإرشاد المعرفي السلوكي، وأهداف الإرشاد المعرفي السلوكي، وقواعد الإرشاد المعرفي السلوكي، ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي وخصائص الإرشاد المعرفي السلوكي، ومراحل العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، والاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي، إلى جانب بيان طرق وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي، وبناء الجلسات في الإرشاد المعرفي السلوكي واستخدامات الإرشاد المعرفي السلوكي، ومواصفات المسترشد الذي يطبق عليه الإرشاد المعرفي السلوكي، ومواصفات المرشد الذي يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي، الاعتبارات الواجب مراعاتها عند استخدام المنهج المعرفي السلوكي، والمهام التي تقع على عاتق المرشد المعرفي السلوكي ومضادات استعمال الإرشاد المعرفي السلوكي، والعلاقة بين الإرشاد المعرفي السلوكي والإرشادات الأخرى، وتوضيح مزايا وعيوب الإرشاد المعرفي السلوكي.

أما الجانب التطبيقي الميداني للدراسة فقد اشتمل على فصلين حيث خصص الفصل الخامس للأسس المنهجية لهذا الجانب، فيما تم على مستوى الفصل السادس معالجة البيانات الميدانية عرضا وتحليلا وتفسيرا للنتائج ومناقشتها.

واشتملت الدراسة على خاتمة، تضمنت خلاصة لنتائج الدراسة، وأبرز التوصيات التي خلصت إليها، مع اقتراح مجموعة من البحوث المستقبلية الداعمة والمكملة لهذه الدراسة.

الفصـــــــــل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

1.1. إشكالية الدراسة:

يعتبر ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمها على الإطلاق، ذلك أن القراءة وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والمعلومات، وهي النافذة التي يطل منها على ميادين المعرفة المختلفة، وتزداد أهميتها بالنسبة لتلاميذ العلم لا لكونها مادة يدرسونها فحسب وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها يعتمد أساسا عليها.

إن حب القراءة والبحث والإطلاع من أهم عوامل وأدوات اليقظة العقلية التي يأمل المفكرون في تحقيقها في حياتنا المعاصرة، ليحدث النهوض على كل المستويات وهذا الحب يفرض علينا أن نقف في صف العقل والعلم مواجها ورافضا الخرافة وتعطيل التفكير السليم.

وتساعد القراءة المستمرة الواعية على تنمية قدرات الفرد وتحسين النطق بالألفاظ وزيادة الحصيلة اللغوية لديه كما تنمي ذكائه الذاتي فيقوم برسم أهدافه، والتكيف مع بيئته بطريقة سليمة، ويحل مشاكله وفق معايير منظمة، ويستمتع بالوقت دون تفريط بالواجبات، ويشارك >دائما بالمساهمة الفاعلة في توسيع نطاق الإرث الثقافي، وزيادة نمو الوعي الاجتماعي. ([1])

---

[1] لطيفة حسين الكندري. (2004). **تشجيع القراءة**. ط1. المركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة. الكويت ، ص ص 21-22

عن علي (2009) أن المرحلة الابتدائية تعد أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها عملية اكتساب التلاميذ للمهارات المعرفية والخبرات التعليمية اللازمة لتنمية جوانب شخصيتهم المختلفة العقلية والمعرفية والوجدانية والجسمية، ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ أنماط السلوك والتفكير اللازمة للإنسان ([1])، وهي المرحلة التي يزدهر فيها نمو التلميذ اللغوي ويكتسب مهارات القراءة التي تساعده على الفهم والتعبير. وتعتبر مادة القراءة مادة أساسية في المرحلة الابتدائية، لأنها الجسر الموصل لدراسة المواد الأخرى، ومتى تمكن التلميذ منها، تمكن من تحصيل وفهم المواد الأخرى، وإذا فشل في اكتسابها فسيؤثر سلبا على اتجاهاته نحو المدرسة وعملية التعلم بصفة عامة. ([2])

وعن علي (2011) أن القراءة تعد ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر، بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة. فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، فهي مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد بقية فنون اللغة عناصرها، ويكفي القراءة أهمية أن أول خطاب من الله سبحانه وتعالى إلى رسول العالمين، صلى الله عليه وسلم، قد افتتح بكلمة (اقرأ)، في قوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم" ([3]).

---

[1] علي سعد سالم آل جبار القحطاني. (2009). **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. السعودية. قسم التربية الخاصة، ص 3

[2] علي، المرجع السابق، ص 3

[3] سورة العلق 1-4

ويتفق التربويون في أن مفهوم القراءة كان سهلا يسيرا، وكان يتمثل في البداية في تمكين المتعلم من القدرة إلى التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، من مخارجها الصحيحة من التربويين والتي أثبتت " أن القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف إلى الحروف والكلمات والنطق بها، بل إنها عملية معقدة، تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك، ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة كعنصر ثان من عناصر العملية، ومن ثم أصبح مفهوم القراءة يتمثل في التعرف إلى الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار، ومهما أجاد القارئ في الأداء اللفظي، وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها، فهو غير قارئ ما لم يفهم هو ما يؤديه ([1])، ويفهم عنه غيره ما يتضمنه هذا الأداء. وبذلك أصبح مفهوم القراءة: يعني نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وحدوث ردود فعل بالنسبة لها.

ثم تطور هذا المفهوم نقلا عن علي (2011)، إذ لا فائدة من نطق الرموز وفهمها، ونقدها، وتحليلها والتفاعل معها إذا لم يوظف الإنسان القراءة في حل المشكلات التي تعترضه في حياته من جميع جوانبها، وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه ومجتمعه، وتغير في سلوكه نحو الأفضل، وفي حالة عدم تمكنه من ذلك فإنه لا يعد قارئا.

والإنسان في القراءة، حر الإختيار، يتنقل بين صنوف المعرفة، بل ينشد الإنسان بواسطتها راحة نفسه وغذاء عقله، فالقراءة لها أهميتها للفرد، لأنها تسهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة التعلم في

---

[1] علي، 2011، ص ص 3-4

الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع أن يتقدم في أية ناحية من النواحي، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة. ([1])

ومن هذا المنطلق تعتبر القراءة من أهم أهداف المنظومة التربوية التي تسعى إلى تحقيقها في الطور الأول من التعليم، حيث يسعى المربون إلى جعل الطفل يستوعب الميكانيزمات الأساسية لذلك، ويتم هذا عبر مراحل حيث يبدأ بالتعرف على بعض المفاهيم المتداولة في محيطه الاجتماعي لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة فك الرموز الكتابية.

وعلى هذا ترى بعض الدراسات و منها دراسة(1992) Gombert و Content (1990) و(1992) Le cocq نقلا عن دحال (2005) أن القراءة هي نتاج نوعين من العمليات النوع الأول وهو التعرف على الكلمات، والنوع الثاني يتمثل في عملية الفهم، هاتين العمليتين تعتبران ميكانزمان هامان في عملية تعلم القراءة ([2])، واضطراب أحد الميكانزمين يؤدي إلى اضطراب عملية القراءة وهذا ما يسبب معاناة للطفل بحيث يجد صعوبات في فك الرموز الكتابية أثناء عملية القراءة. ([3])

ومن جهة أخرى أثبت ريد (1999) Reid في دراسته أن القراءة تتطلب مهارات وقدرات ففي سبيل المثال أنت لا يمكنك أن تتعلم القراءة للحروف الأبجدية، ما لم تفهم أن الكلمات التي تسمعها تتضمن أصوات أصغر تسمى مقاطع صوتية، لا يمكن للأذن سماعها لأنك عندما تنطق الكلمة .فهي تتخذ صوتا واحدا و ليس ثلاثة أصوات مثل عندما تنطق كلمة – كرة فهي مقسمة إلى ك/ ر/ ة – لذا في البداية يجب أن يدرك الطفل هذه المقاطع حتى يسهل عليه بعد

---

[1] علي، المرجع السابق، ص 4

[2] دحال، 2005، ص 4

[3] دحال، المرجع السابق، ص 4

ذلك تحليل الكلمات أو الجمل لفهم ما يقرأ ثم تتعمق المهارات فيما بعد حتى تكتمل عملية القراءة الجيدة من فك لرموزها وفهمها. ([1])

وظهر في دراسات أخرى منها دراسة أوتو وآخرون (1981) Otto and others نقلا عن إيمان (2012) أن القراءة عملية معقدة، بحيث لا يمكن تدريسها في وقت واحد، وإنما يجب تعليم المهارات الأساسية للقراءة بنظام، ويؤكدون على أن من واجب المعلم أن لا يعلم المهارات فحسب، بل عليه أيضا أن يتحرى من أن المهارات تمارس وتطبق.

وفي مقابل ذلك دلت دراسة هوساوي (2007) على أن القراءة عملية نمو معقدة تتضمن جملة من المهارات التي يمكن تصنيفها إلى مجموعتين وهما: التعرف على الكلمات، والاستيعاب القرائي.

مثلما أشارت دراسات أخرى منها دراسة سميث (1974) Smith إلى الخطوات التي تشترك في عملية القراءة وهي: استقبال ملائم، وتمييز للأصوات والألفاظ، والربط بين العناصر المختلفة المشتركة في عملية القراءة، وتذكر المشاهد البصرية والسمعية، وفهم المادة واستعمال الحقائق والمفاهيم التي سبق تعلمها والتعبير المؤثر للأفكار التي تشتمل عليها الحقائق الأساسية في موضوع القراءة. ([2])

وقد أشار كلا من مكلونقهلين و ليفايز (1981) Mclonghlin & Levis نقلا عن عبد العزيز (2009) إلى أن عملية القراءة تتضمن عددا من المهارات المتتابعة، وهي مهارات

---

[1] Dr reid lyon. (1999).**devoloping reading skills in young children**, copyright. early child hooel. Comllc.all riohts 1 reserved,p. 23

[2] إيمان بنت طارق صالح ريس. (2012). **أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 2

الاستعداد القرائي ومهارات تمييز الكلمة، ومهارات القراءة الاستيعابية، وأخيرا المهارات التطبيقية للقراءة وتوظيفها في الحياة اليومية. ([1])

وأنها تعتبر نتاج نوعين من العمليات نقلا عن دحال (2005)، النوع الأول وهو التعرف على الكلمات، والنوع الثاني يتمثل في عملية الفهم، هاتين العمليتين تعتبران مكنزمان هامان في عملية تعلم القراءة. وإن اضطراب أحد المكانيزمين يؤدي إلى اضطراب عملية القراءة، هذا ما يسبب معاناة الطفل على مستوى القراءة حيث يجد صعوبات في فك الرموز الكتابية أثناء عملية القراءة. فأي اضطراب على المستوى الأول (التعرف على الكلمات) يؤدي بالأطفال إلى اضطراب يسمى بصعوبات القراءة (dyslescies). أما الاضطراب على المستوى الثاني (الفهم) يؤدي إلى اضطراب يسمى (Hyper Lesciques). فالطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة لا يرجع سببه إلى نقص في الذكاء، ولا مشكل في الوسط الاجتماعي، ولا حتى المدرسي، وإنما يرجع إلى عجز في اكتساب مكنزمات القراءة (التعرف على الكلمات والفهم).([2])

ورد عن صباح (2006) أن صعوبات القراءة تعد من أبرز الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ والتي تشكل عقبة كبيرة من عقبات النجاح المدرسي التي تنعكس نتائجها على جميع المواد الدراسية الأخرى.

وتتمثل صعوبة القراءة في عدم القدرة على اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة أو الخلط بين الأحرف والكلمات مع تكرار المقروء وعدم الالتزام بالترقيم وحذف عدد من الحروف،

---

[1] عبد العزيز بن أحمد السعيد. (1430). **مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم**. رسالة ماجستير غير منشورة في الآداب. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية. قسم التربية الخاصة، ص ص 30-31

[2] دحال، 2005، ص 4

كذلك تتضمن عدم قدرة التلميذ على فهم كل ما يقرؤه، لذلك يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلة في فهم الأسئلة التي تطرح عليهم بشكل مباشر بعد القراءة. ([1])

وتصنف صعوبات القراءة إلى صعوبات قراءة سمعية، وصعوبات قراءة بصرية نقلا عن صباح (2006)، أما صعوبات القراءة السمعية فهي تتميز بعدم قدرة الفرد على إدراك أو فهم الأصوات المتعلقة بالكلمات المنطوقة بشكل صحيح، وعدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف الساكنة والمتحركة وتمييز حروف العلة، كذلك عدم القدرة على ربط صوت الحرف أو الكلمة مع رمزه مما يترتب عليه صعوبة في التهجئة.

وتتضمن مظاهر صعوبات القراءة البصرية عدم القدرة على تسيير الصور المرئية بشكل صحيح، وعدم القدرة على ترجمة رموز اللغة المطبوعة إلى كلمات ذات معنى بشكل مناسب، كذلك رؤية الكلمات والأحرف بشكل عكسي، وتتمثل الصعوبة في القراءة كما ورد في السرطاوي وسيسالم (1988) أن هناك عدد كبير من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لديهم تأخر واضح في مهارات القراءة والذي تمثل في تمييز الحروف، وقراءة الكلمات البسيطة، وحذف بعض الكلمات، التنوين حروف المد بصورة صحيحة، وتمييز اللام الشمسية والقمرية، إبدال بعض الكلمات، تكرار بعض الكلمات، حذف بعض الكلمات، واستخدام أسماء الإشارة بصورة صحيحة. ([2])

---

[1] صباح حسن حمدان العنيزات. (2006). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. أطروحة دكتوراه الفلسفة غير منشورة في التربية الخاصة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان. الأردن. قسم التربية الخاصة، ص ص 1-17

[2] صباح، المرجع السابق، ص ص 1-17

عن بركة (2012) أن صعوبات القراءة تعد من أكثر الموضوعات انتشارا بين الأطفال وقد تتعلق هذه الصعوبات بالقراءة أحيانا وأخرى بالتهجئة. ([1])

وأشار صلاح (2012) أن صعوبات تعلم القراءة تعتبر من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ، باعتبار أن القراءة تمثل الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية، وأن أي فشل مدرسي يرتبط دائما بالفشل في امتلاكها. ([2])

وأثبتت العديد من الدراسات أن العمل على تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة له أثر ايجابي كبير في الارتقاء بمستواهم الأكاديمي والنفسي والإجتماعي حتى يرتفع مستوى التلميذ إلى المستوى العام لزملائه داخل القسم الدراسي، هذا ما أدى بالباحثين إلى القيام بعدة دراسات منها:

وهذا ما تؤكده دراسة هايند Hynd (1995) بقوله: "إن صعوبات القراءة هو اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من التلاميذ".

وأشارت دراسة فتحي الزيات (1998) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة نقلا عن مها (2001) يفتقرون إلى الدافع للقراءة، بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من

---

[1] بركة محمد عوض. (2012). **فاعلية برنامج محسوب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 52

[2] صلاح محمد عميرة علي محمد. (2002). **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. القاهرة. مصر. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ص 1

ناحية، وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ من ضعف فهمهم المادة موضوع القراءة من ناحية أخرى الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سالبة نحو القراءة. ([1])

أما دراسة "يوركي": يفسر دور القراءة في التحصيل الدراسي نقلا عن خالد (2001) بأن الطلاب ذوي المهارات القرائية الضعيفة لا يتمكنون من اختيار النشاط القرائي الملائم للحصول على المعلومات المهمة، ولا يستطيعون تنظيم هذه المعلومات وتوظيفها وبالتالي فإنهم يفشلون في استيعاب مضامين المقروء، كما أن الطلاب ذوي المهارات القرائية الضعيفة يعانون من أمرين غاية في الأهمية هما : سوء الفهم – وطول الوقت المخصص لإنجاز المهمة القرائية.([2])

وبينت نتائج الدراسة التي قام بها السعيدي (2009) والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت والذي طبق على عينة مكونة من (29) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي، أن البرنامج التدريبي كان له فعالية في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير العديد من الدراسات إلى أن الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ([3])، فلقد أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من كيرك وألكنز (1975) لبرامج صعوبات التعلم بأن (60–70%) من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من

---

[1] مها محمد أحمد الشوبكي. (2011). **فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين، ص 5

[2] خالد، 2001، ص 19

[3] أحمد السعيدي. (2009). **برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة.** د ط. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.ص13

صعوبة في القراءة، وأن القراءة هي أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعا لدى ذوي صعوبات التعلم. ([1])

كما بينت نتائج الدراسة التي قام بها الخطابي (2002) نقلا عن سحر (2007) والتي هدفت إلى قياس مدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لمهارات القراءة بمدينة مكة المكرمة كانت نسبة الطلاب الذين بلغوا الحد المطلوب من الإتقان لمهارات مادة القراءة ضعيفة جدا، أما دراسة الشنتوت (1990) فقد كشفت أن هناك ضعفا في تحصيل مواد اللغة العربية ومن بينها القراءة لدى تلاميذ المراحل العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وهذا يتفق مع ما أظهرته دراسة الكثيري (1420) من وجود بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وقد أوصت هذه الدراسة بالاهتمام بترسيخ المهارات الأساسية للقراءة في المراحل الأولى. ([2])

ولقد أشار المعهد الأمريكي للتقييم في عام (2000) نقلا عن حسام (2013) بأن أكثر من ثلث الأطفال في السنة الرابعة وكذلك 68% من الأطفال في سن المدرسة لا يمتلكون المهارات الضرورية التي تساعدهم إلى المستويات الدنيا من اتقان عملية القراءة. وقد بين هوينك Honig (1997) أيضا بأن المقدرة على تفسير الرموز في السنة الأولى تعتبر مؤشرا بنسبة 80–90% على إتقان مهارات الفهم القرائي في السنة الثانية والثالثة ([3])، كما أنها تعتبر مؤشرا بنسبة 40% على إتقان مهارات الفهم القرائي في السنة التاسعة. إضافة إلى ذلك فإن الفشل في

---

[1] السعيدي، 2009، ص 76

[2] سحر بنت ناصر بن عبد الله الشريف. (2007). **دور بيئة الروضة في إكساب الأطفال بعض مهارات الاستعداد للقراءة**. رسالة ماجستير غير منشورة في الآداب. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية. قسم التربية، ص 6

[3] حسام شعبان. (2013). **تأثير تقنية فلاتر كروماجين على المصابين بالديسلكسيا**. مركز عمر للتواصل وتنمية الحواس. المكتبة الرقمية. جامعة المدينة العالمية. ماليزيا ، ص 7

القراءة يزيد مع مرور الوقت كما أنه يخفف من الدافعية للقراءة مما يقلل من رغبة هؤلاء التلاميذ على القراءة ويزيد من مشكلاتهم وبالتالي في الطلاقة اللغوية كذلك تحصيلهم المدرسي. ([1])

وقد أثبتت العديد من الدراسات العلمية التي أجريت في هذا المجال على ضعف التلاميذ في اكتسابهم للمهارات القرائية والتي تعتبر من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية، التي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في دراسته، وهذا ما تؤكده دراسة السحار (2002) نقلا عن نجوى (2009) التي اهتمت بالتعرف على مهارات القراءة، وتناولت الدراسة الهدف من القراءة، وأهمية القراءة، وصعوبة القراءة، ومظاهر الصعوبات القرائية، ومعوقات القراءة، وقامت بتحديد المهارات القرائية التي يجب على الطفل امتلاكها، والعوامل المساعدة في تنمية مهارة القراءة، وتحديد دور كل من الأسرة المنزل ودور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة في تحقيق التربية القرائية. ([2])

ويشير أحمد (2010) أن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغي اكسابها للتلاميذ في الوقت المناسب لأن التأخر في تعلمها يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية. وقد يشعره بالإحباط والفشل والشعور بالنقص حين يواجه معلومات جديدة لم يستعد لها من قبل وعليه فإنه لن يتمكن من التقدم حيث تتراكم المهارات التي لم يفهمها ولم يتعرف عليها لأن كل مهارة تعتمد على الكفاية في المهارات الأساسية السابقة. ([3])

---

[1] حسام، المرجع نفسه، ص 7

[2] نجوى فوزي صالح. (2009). **تصور مقترح لتنمية المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**. مجلة جامعة الخليل للبحوث. الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية. غزة. فلسطين. المجلد 4. العدد 2، ص 260

[3] أحمد رشاد مصطفى الأسطل. (2010). **مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس، ص ص 4-5

وأن تعلم الطفل مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية، ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي والاجتماعي نقلا عن علي (2011)، لذا كان من الضروري الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعف التلاميذ في القراءة، ومظاهر تعثرهم، لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن تستفحل، وتصبح مشكلة تؤدي إلى تشكل هزا لاقتصاد المجتمع، وجهوده التربوية، وثروته البشرية من الأجيال الصاعدة. ([1])

إذ إن البرامج الإرشادية التي يتم إعدادها وتنظيمها على وفق أسس علمية، هي أحد الوسائل المهمة المستخدمة في تحديد المسببات التي تقود إلى حل المشكلات عند التلاميذ ومنها الخلط بين الأصوات المتشابهة وصعوبة في التعرف على الأصوات داخل الكلمة وصعوبة في فك رموز الكلمة وغيرها. إذ تساعد هذه البرامج الإرشادية التلميذ على أن يتخذ لنفسه أهدافا واقعية تتفق مع قدراته واستعداداته، ويذكر الرفاعي (2004) نقلا عن زهير ومحمد (2014) أنها تساعده على تفهم نفسه تفهما سليما وذلك بمعاونته على تقويم نفسه ومعرفة قدراته ونواحي الضعف والقوة لديه ومعاونته على استخدام إمكانياته إلى أقصى حد ممكن. ويعد البرنامج المعرفي السلوكي من أكثر الإرشادات النفسية استخداما في إرشاد كثير من الاضطربات والمشكلات النفسية عند التلميذ إذ يقوم على إعادة تشكيل بنيته من خلال مجموعة من المبادئ والإجراءات، التي تقوم على العوامل المعرفية التي تؤثر في السلوك، ومن ثم تغييرها سيترتب عليه بلا شك تغيير سلوك التلميذ. ([2])

---

[1] علي، 2011، ص ص 2-4

[2] زهير يحيى المعاضيدي و محمد قيدار محمد صالح. (2014). **فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من قلق تعلم السباحة لطلاب السنة الدراسية الأولى في كلية التربية الرياضية**. مجلة الرافدين للعلوم الرياضية. كلية التربية الرياضية. جامعة الموصل. العراق. المجلد 20 العدد 65، ص ص 345-346

وهذا ما أشارت إليه دراسة نايلور Naylor (1983) التي تؤكد على تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ودراسة فاعلية بعض البرامج التعليمية المقدمة لعلاج ذوي صعوبات القراءة، بهدف تنمية القدرة اللغوية لتلاميذ المجموعة التجريبية، والقدرة على التمييز البصري والسمعي وذلك لمدة 12 أسبوعا. ([1])

ومن المبررات التي دعت إلى مثل هذه الدراسة أن هناك ضعفا واضحا في المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية (من خلال الدراسة الاستطلاعية في عدد من المدارس الابتدائية)، والتي قد تعود إلى عدد من الأسباب قد تكون إقتصادية، إجتماعية، وجدانية عقلية، ثقافية، ومن خلال ما تقدم ونظرا لأهمية العمل على تنمية المهارات القرائية خلال المرحلة الابتدائية، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى محاولة بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة، ولهذا يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في سد ثغرة في هذا المجال. ومنه نتساءل عن مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات القرائية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل العام أسئلة فرعية متمثلة في:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي في عدد الأخطاء القرائية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي تعزى لمتغير الحذف؟

---

[1] Naylor, j,G. (1983). **differential diagnosis of psycholinguistic abilities of poor, reader and some remedial procedures dissertation abstract inter**. vol. 144. No.6,pp. 359-363

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي تعزى لمتغير القلب؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي تعزى لمتغير الإضافة؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي تعزى لمتغير الإبدال؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي تعزى لمتغير الخلط؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور فترة المتابعة (شهرين) على اختبار القراءة؟

2.1. فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في عدد الأخطاء القرائية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الحذف قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في القلب قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الإضافة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

5- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الإبدال قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

6- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الخلط قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور فترة المتابعة (شهرين) على اختبار القراءة.

3.1. أهمية وأهداف الدراسة:

تعتبر أهمية وأهداف البحث من أهم المؤشرات التي يتم من خلالها إبراز الفوائد العلمية والعملية التي سيحققها أو يسعى الباحث لتحقيقها، كما تقوم أهداف البحث بدور المعايير التي يتم الحكم بها على جدية البحث وذلك من خلال مقارنة الأهداف التي كان يسعى الباحث لتحقيقها مع النتائج التي توصل إليها في النهاية. وسيتم خلال هذا العنصر التطرق لأهمية البحث ثم عرض أهم الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها.

1.3.1. أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية البحث من الموضوع الذي تتناوله، وهو القراءة، والتي تعد من أهم المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها التلاميذ في جميع المراحل الدراسية، كما تستمد أهميتها من طبيعة المرحلة وهي المرحلة الابتدائية، والتي تعد مرحلة تأسيسية تعتمد عليها بقية المراحل التعليمية لاسيما في القراءة، وعليه فإن أهمية البحث الحالي تكمن في الآتي:

- أهمية موضوع صعوبات القراءة على المستوى الوطني والعالمي والتي تعتبر من أكثر الصعوبات الأكاديمية شيوعا في تعلم المهارات الأساسية بالمرحلة الابتدائية.

- تزايد نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– تحديد المهارات القرائية الأساسية المناسبة لتلاميذ صعوبات القراءة للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية، بما يساعد على وضوح هذه المهارات القرائية لدى المتخصصين والعاملين في الحقل التربوي والموجهين، وزيادة فاعلية أدائهم في التركيز على اكتساب تلاميذ صعوبات القراءة لهذه المهارات.

– يمكن أن يستفيد المعلمون والمعلمات والعاملين في الحقل التربوي من نتائج هذه الدراسة في تحسين آدائهم مما يساعد على تنمية المهارات القرائية الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي، وذلك لأهمية القراءة التي تعد البنية التحتية لجميع المحتويات الأكاديمية الأخرى.

– قد تساعد المتخصصين والموجهين ومعلمي المرحلة الابتدائية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة للسنة الرابعة ابتدائي.

– المساعدة في فهم مشكلة تعليم ذوي صعوبات القراءة، وإثارة الاهتمام لإدراك طرق تشخيصها ومحاولة رسم برامجها الإرشادية مما يسهم في دعم الخدمة المقدمة داخل قسم من الأقسام المدرسية.

– يفيد هذا البحث في تقديم برنامج إرشادي يستفيد منه تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنمية المهارات القرائية.

– خطورة مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها المرحلة الحرجة التي يكتسب فيها التلميذ المهارات التي تمكنه من اكتساب المعرفة ورفع مستوى أدائه الأكاديمي.

– ما يضفي أهمية للدراسة الحالية ندرة الدراسات والبحوث السابقة والبرامج الإرشادية التي تهتم بتنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة على المستوى الوطني على حسب حدود إطلاع الباحث.

– محاولة توسيع الرؤى لصعوبات القراءة ومهارات اكتسابها من خلال الإطار النظري والبحوث السابقة (الدراسات السابقة).

– يستفيد الباحثون من أدوات ونتائج الدراسة عند قيامهم بدراسات أخرى.

– يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة نواة لبحوث ودراسات أخرى في ميدان صعوبات القراءة للتعرف على أسبابها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

– فتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى تسعى إلى اقتراح برامج إرشادية تعمل على تحسين مستوى المهارات القرائية.

2.3.1. أهداف الدراسة:

يطمح هذا البحث إلى جملة من الأهداف منها:

– تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– إعداد وتصميم برنامج إرشادي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح على هؤلاء التلاميذ للتخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة.

– اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات القرائية الأكاديمية لذوي صعوبات القراءة.

– تحديد معالم برنامج متكامل لعلاج صعوبة تعلم القراءة قابل للتطبيق.

– تحديد المهارات القرائية الأساسية المناسبة التي يجب أن يمتلكها تلاميذ السنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية.

– التعرف على مواطن الضعف في المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية.

– تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– مساعدة التلاميذ على تجنب الصعوبات التي يمكنها أن تسقطه في المراحل التعليمية القادمة.

– توعية وإرشاد أولياء أمور التلاميذ وكذلك التلاميذ أنفسهم بأهمية البرنامج وإبراز مزاياه وجوانبه الإيجابية.

– تقديم إرشادات لأولياء أمور التلاميذ في التعامل مع حالة التلميذ الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة خارج المدرسة أي داخل البيت.

– التقدم ببعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في معالجة ظاهرة صعوبات تعلم القراءة وتنمية مهاراتها الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية.

4.1. الضبط الإجرائي للمفاهيم:

تفترض ضرورة البحث تحديد تعاريف عامة وإجرائية لمصطلحات الدراسة وذلك للوصول إلى التوافق في فهم مدلولاتها بين الباحث والقارئ، لذلك قام الباحث بعرض تعاريف عامة وإجرائية لأهم مصطلحات هذه الدراسة، وهي كما يلي:

1.4.1. القراءة:

1.1.4.1. التعريف العام:

نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من العوامل تهدف أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة نقلا عن لطيفة (2004). والقراءة نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده،

والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء. ([1])

2.1.4.1. التعريف الإجرائي:

تعرف القراءة إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموع الاستجابات الصحيحة التي يتحصل عليها التلميذ في إختبار القراءة لصليحة غلاب (1998).

2.4.1. صعوبات القراءة:

1.2.4.1. التعريف العام:

يرى طنطاوي (2010) أنها: "صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية ترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة". ([2])

2.2.4.1. التعريف الإجرائي :

تعرف صعوبات القراءة إجرائيا في هذه الدراسة بعدم القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأ لدى التلميذ ويتضح ذلك في مجموع الأخطاء التي ارتكبها التلميذ في مدة زمنية معينة في اختبار القراءة لصليحة غلاب (1998).

وتعرف كذلك بعدم القدرة على القراءة تظهر على شكل صعوبة في قراءة الأحرف والمقاطع، والربط بين شكلها وصوتها، وفي تكوين الكلمات والجمل، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة لصليحة غلاب (1998) المستخدم في الدراسة.

---

[1] لطيفة، 2004، ص 19

[2] إيهاب طنطاوي. (2010). **برنامج تدريبي مقترح لخفض مستوى صعوبات التعلم في القراءة لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم بالصف السابع**. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر القراءة للحياة والأسبوع التربوي السادس. كلية التربية. جامعة قطر، ص 4

3.4.1. البرنامج الإرشادي :

1.3.4.1. التعريف العام :

يعرف الجنابي (1992) نقلا عن أحمد (2010) البرنامج الإرشادي بأنه: "تصميم مخطط على أسس علمية ويحتوي على مجموعة من الخدمات لحل المشكلات التي يواجهها الطلبة في المجالات المختلفة الاقتصادية والدراسية والاجتماعية والنفسية، الأمر الذي يؤدي إلى نجاحهم الدراسي وتوافقهم مع البيئة". ([1])

ويعرف زهران (1998) البرنامج الإرشادي نقلا عن سايحي (2004) بأنه: "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، سواء فرديا أو جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين". ([2])

2.3.4.1. التعريف الإجرائي:

ويعرف البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة بأنه أسلوب مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية مستند إلى فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي لتقديم الخدمات الإرشادية الجماعية المباشرة. لعدد من المسترشدين بهدف إعطائهم معلومات عن أهمية القراءة ومهاراتها في حياة الإنسان، تمكنهم من الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي وذلك ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني

---

[1] أحمد يونس محمود البخاري. (2010). **أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية.** مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. كلية التربية. جامعة الموصل. العراق. المجلد 11. العدد 2. ، ص 42

[2] سايحي سليمة. **(2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية، ص 24

والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، ويتجلى ذلك الأسلوب في عدد من الفعاليات والأنشطة المنظمة التي تهدف في مجملها إلى التعرف على مواطن الضعف في المهارات القرائية وتحديد مهاراتها الأساسية المناسبة وتنميتها التي يجب أن يمتلكها التلاميذ ومساعدتهم على تجنب الصعوبات التي يمكنها أن تسقطه في المراحل التعليمية القادمة لدى التلاميذ المستهدفين بالدراسة وقد قيست فاعلية هذا البرنامج من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقات القبلية والبعدية لأدوات الدراسة.

4.4.1. المهارات القرائية:

1.4.4.1. التعريف العام:

يعرف نصر (2006) المهارات القرائية نقلا عن نجوى (2009) بأنها: "الإنجازات القرائية لدى طفل المرحلة الأولى بالوطن العربي بقدرته على القراءة والإصغاء والاستماع، تحقيقا لعديد من الأهداف من بينها اكتسابه القدرة على التعبير اللغوي، والتحاور، والمناقشة مع الآخرين، وقدرته على إقناع الآخرين، والاقتناع بآرائهم، بالإضافة إلى قدرته على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين". ([1])

2.4.4.1. التعريف الإجرائي:

تعرف المهارات القرائية إجرائيا في هذه الدراسة بقدرة التلميذ على تفسير الرموز المكتوبة وفهمها ومعرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل، والقدرة على تمييز الكلمات ولفظها بصورة صحيحة في أسرع وقت، وأقل جهد ممكنين ويتم قياس ذلك من خلال اختبار القراءة للأستاذة صليحة غلاب.

---

[1] نجوى، 2009، ص ص 256-257

5.4.1. الإرشاد المعرفي السلوكي:

1.5.4.1. تعريف المعجم الموسوعي لعلم النفس:

يذكر الحفني (1994) نقلا عن وصل الله (2008) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعرف بأنه: "العملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها واعيا ببيئته الداخلية والخارجية وعلى اتصال مستمر بها. والعمليات المعرفية هي: الإحساس أو الإدراك والانتباه والتذكر، والربط، والحكم، والتفكير، والوعي". ([1])

2.5.4.1. التعريف الإجرائي:

ويعرف الإرشاد المعرفي السلوكي في الدراسة الحالية أنه وسيلة من وسائل التدخلات التي يتم استخدامها لتزويد التلاميذ الذين لا يملكون قدرا كافيا من المعلومات عن أهمية القراءة في حياتهم، والذين لا يملكون المهارات القرائية المناسبة للتعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها. حيث ينصب الاهتمام على تزويدهم بالمعلومات اللازمة عن القراءة لأنها تعتبر من أعظم المهارات التي يكتسبها التلميذ في حياته، وعملية تواصل مع الآخرين مما يمكنهم من تحديد المهارات القرائية الأساسية المناسبة وتنميتها وفق حاجة التلميذ من خلال استخدام بعض الفنيات المساعدة على ذلك.

5.1. الدراسات السابقة :

تمثل الدراسات السابقة إطارا عاما يوجه الباحث إلى الآليات المساعدة له في دراسته، من خلال الإطلاع على تلك الدراسات وخطوات الدراسة، وما أثمرت عنه تلك الدراسات من نتائج

---

[1] وصل الله بن عبد الله حمدان السواط. (2008). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس (توجيه تربوي مهني)، ص 1

وتوصيات. لأن الإطلاع على الدراسات السابقة يساعد الباحث كذلك على معرفة موقع دراسته من الدراسات السابقة، وبالتالي يتيح له البداية من حيث انتهى منه الآخرون. ولقد تم اختيار البحوث والدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي، وبعد عرضها تمت مناقشتها والتعقيب عليها مع الآخذ بعين الإعتبار العلاقة بين البحث الحالي وهذه الدراسات.

ويصنف الباحث الدراسات السابقة إلى ثلاث مجموعات من الدراسات كالتالي:

1- الدراسات التي تناولت صعوبات القراءة.

2- الدراسات التي اهتمت بالمهارات القرائية.

3- الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة.

وقد تم عرض هذه الدراسات وتقسيمها على هذا النحو في حدود ما تم الحصول عليه من الأبحاث والإطلاع عليها.

1.5.1. الدراسات التي تناولت صعوبات القراءة:

قام كلارا أرنستنيا هاجن (1975-1976) Clara Erenstina Hagan نقلا عن عبير (1997) بدراسة بعنوان: "تشخيص صعوبات القراءة لدى تلميذ المرحلة الإبتدائية". وتهدف إلى تشخيص أسباب مشكلات القراءة لدى أطفال المدرسة الإبتدائية. وكانت عينة الدراسة عبارة عن مجموعتين ضابطة وتجريبية. فقد أظهرت النتائج وجود اختلاف واضح بين التحصيل القرائي لأفراد المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة الضابطة، ومن أقوى العوامل المؤدية إلى هذا الاختلاف هو المنزل. فالأطفال الذين بحاجة إلى برامج تعويضية هم غالبا الأطفال

المنحدرين من آباء غير مكترثين بأبنائهم، أو من بيوت يتدنى لديها المستوى الإجتماعي والإقتصادي. ومن النتائج أيضا أن عادات التدريب السيئة تؤدي إلى الارتباك والعجز عن استخدام القواعد السليمة في القراءة، مما أدى إلى كثير من المشكلات الشخصية وأن معظم العيوب التي ظهرت ترجع إلى نقص في القدرات الإدراكية التي لا غنى عنها للمبتدئين في القراءة. كما وجد أن أي مرض أو ضعف يؤدي إلى غياب طويل أو عدم انتظام في الدراسة مما يسبب الضعف في القراءة. ودلت النتائج إلى أن سوء التغذية وقلة الراحة للتلميذ من الأسباب المؤدية إلى التأخر في القراءة. ([1])

وقام هويدة حنفي محمود رضوان (1992) نقلا عن دينا (2010) بدراسة بعنوان: "برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي". هدفت إلى تشخيص أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ([2])، تصميم برنامج لعلاج تلك الصعوبات. وتكونت عينة البحث من (345) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من بعض مدارس محافظة الإسكندرية مصر وصلت بعد التشخيص (30) تلميذا وتلميذة، عينة المعلمين (70) معلما يمثلون جميع مدرسي اللغة العربية والرياضيات في مدارس التجربة، استعانت الباحثة بالأدوات الآتية: الاستبيانات، الاختبارات التحصيلية، الاختبارات التشخيصية، برنامج تدريبي مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة واختبار المصفوفات المتتابعة إعداد رافن، استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم إعداد أنور الشرقاوي. وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى

---

[1] عبير لالوليت خالد عبد الحق أنفنان. (1997). **صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من وجهة معلمات اللغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية، ص 66

[2] دينا، 2010، ص 127

فاعلية البرنامج العلاجي المعد، أشارت أيضا إلى أنه توجد صعوبات تعلم شائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع ممثلة في صعوبات النطق السليم للكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة، صعوبات التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة، صعوبات نطق المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة. ([1])

وفي نفس السياق، فقد قام شانج Chang (1993) بدراسة بعنوان: "الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال العاديين في كل من التعرف على الكلمة وقراءة الكلمة، وتذكر الكلمات والترميز الصوتي". وقد تكونت عينة الدراسة من (85) طفلا من الصفوف الخامس إلى التاسع منهم (36) طفلا من ذوي صعوبات القراءة، و(49) طفلا من العاديين. وقد تم استخدام اختبار التمكن في القراءة من إعداد وودكوك لحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل، واختبار ستانفورد لقراءالمفردات من وودكوك Woodcock (1987)، واختبار تذكر الكلمات من بطارية وودكوك وجونسون Woodcock & Johnson (1989)، وذلك لقياس الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين. ([2]) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في دقة الاستجابة بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في التعرف على الكلمة، وقراءة الكلمة المفردة والترميز الصوتي، وتذكر المفردات اللغوية لصالح العاديين. ([3])

وأجرى مطحنة (1994) نقلا عن محمد نايف (2009) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج علاجي لتحديد مدى صلاحيته في علاج صعوبات التعلم في القراءة، وتكونت عينة الدراسة من

---

[1] دينا، المرجع السابق، ص ص 127-128

[2] السعيدي، 2009، ص 72

[3] السعيدي، المرجع نفسه، ص 72

(52) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من بعض المدارس الابتدائية بمدينة كفر الشيخ للعام الدراسي (1993– 1992) واستخدام الباحث أدوات للدراسة منها: اختبار القراءة من إعداد الباحث ([1])، واستخدام اختبار المسح العصبي السريع من إعداد "عبد الوهاب كامل" وأسفرت النتائج عن فعالية أثر البرنامج في علاج صعوبات التعليم لدى الأطفال في القراءة بشقيها (فك الشفرة والفهم) كما كان له أثر فعال في تعديل استراتيجية تشغيل المعلومات لدى مجموعات الدراسة الثلاث، كما لم يكن له تأثير فعال في خفض مستوى القلق لدى المجموعات الثلاث. ([2])

كما أجرى شرين محمد أحمد (1996) نقلا عن دينا (2010) دراسة بعنوان صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، هدفت إلى التعرف على طبيعة صعوبات تعلم القراءة، وطرق تشخيصها والعوامل المرتبطة بها وتحديد علاقة صعوبات تعلم القراءة بكل المهارات المرتبطة بتعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (600) تلميذا وتلميذة في الصف الثاني والثالث والرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تراوحت أعمارهم من (7–10) سنوات طبق عليهم اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة الإبتدائية، واختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح) واختبار مهارات التعرف في اللغة العربية، باستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين في اتجاه واحد واختبار شفيه والتحليل العاملي. ([3])

---

[1] محمد نايف أبو عكر. (2009). **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين، ص 76

[2] نفسه المرجع ، ص 76

[3] دينا، 2010، ص 129

وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين صعوبات التعلم في القراءة وبعض عوامل الإدراك لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الثاني والثالث والرابع بالمرحلة الابتدائية، كما توصلت إلى وجود فروق ذالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني والثالث وبين تلاميذ الصفين الثاني والرابع وبين الصفين الثالث والرابع وذلك لصالح تلاميذ الصف الأعلى في بعض عوامل الإدراك المرتبطة بصعوبات التعلم. ([1])

وفي نفس السياق، فقد قام راشد بدراسة (2001) نقلا عن بركة (2012) هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأزهري، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة مهارات القراءة الواجب توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي الأزهري، اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في مهارات التعرف والنطق والفهم، بطاقة ملاحظة لرصد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي الأزهري، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي الأزهري. طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأزهري بمعهد كفر شكر الإبتدائي الأزهري والمعهد الإبتدائي الأزهري بالمنشأة الكبرى، وقد بلغت العينة (70) تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وأشارت النتائج إلى أن البرنامج ذو أثر فعال في علاج الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي الأزهري. ([2])

---

[1] دينا، المرجع السابق، ص 129

[2] بركة، 2012، ص ص 90-91

وفي دراسة الكثيري (2001) نقلا عن محمد أحمد (2010) هدفت إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بمدينة الرياض. وتكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف الرابع الأساسي بمدينة الرياض السعودية للعام 1420/1419هـ. ([1])

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (112) تلميذة موزعة على مناطق الرياض الأربعة (شرق، غرب، شمال، جنوب)، مضافا إليها (10) تلميذات كعينة استطلاعية.

وقد أعدت الباحثة أداة لقياس الصعوبات القرائية الصامتة والجهرية، وقد روعي في تصميم الاختبار تحديد الأهداف العامة للقراءة في ضوء منهاج اللغة العربية، والمستوى القرائي بتطبيقه على عينة استطلاعية للتلميذات، في هذا السن والمستوى التعليمي لهن.

وبعد مراجعة أداة الدراسة من معلمات ومشرفات اللغة والمشرف على الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية للتأكد من صدقه وثباته ومدى صلاحيته وملاءمته لمستوى التلميذات، وقياس الزمن المستغرق. وقد أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيق الأداة مستخدمة آلة تسجيل وساعة لضبط الوقت وذلك لتحديد الوقت المستغرق للاختبار.

وبعد أن حللت نتائج الدراسة الاستطلاعية وتأكد من صدق وثبات الأداة قامت بتطبيقه على عينة الدراسة وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها:

1- أظهرت النتائج بأن التلميذات ذوات الصعوبات القرائية في بعض مهارات القراءة الصامتة لديهن صعوبات تكمن في فهم الجملة وفهم الفقرة، كذلك الأداء القرائي لديهن كان غير منتظم، وأن حصولهن على الدرجات المرتفعة سببها، التخمين والصدفة.

2- أظهرت نتائج الدراسة عند تطبيق اختبار القراءة الجهرية بأن التلميذات لديهن صعوبات تتمثل فيما يلي:

---

[1] محمد أحمد، 2010، ص 123

- البطء في تعرف الرموز.

- أخطاء في قراءة الكلمات (حذف، إضافة، إبدال، عدم التعرف على الكلمة). ([1])

وبالنسبة للبطء في تعرف الرموز كشفت النتائج بأن التلميذات لديهن صعوبات قرائية حيث أن التلميذات يسرفن في تحليل الكلمات ويقرأنها حرفا حرفا وكلمة كلمة، إلى أن يستقرن على شكل نهائي لقراءة الكلمات، ويواجهن صعوبات في تفسير الرموز البصرية ويفقدن المعنى وتظهر عليهن علامات الإحباط.

أما بالنسبة لأخطاء القراءة الجهرية فقد تركزت في الأنواع التالية:

- أخطاء الحذف كان أكبر شيوعا بين التلميذات وقد بلغ (147) تكرارا.

- يليه أخطاء الإضافة وقد جاء (142) تكرارا.

- في حين بلغ خطأ الإبدال في الحروف فقد بلغ (45) تكرارا.

إن هناك عوامل مشتركة بين جميع حالات التأخر من حيث: انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وانخفاض مستوى التحصيل في مختلف المواد، ووجود بعض الأمراض العقلية لدى جميع حالات التأخر، ووجود الحالات الدالة على الإضطراب الإنفعالي لدى جميع الحالات.

اشتملت البطاقة المستخدمة على قصور واضح في الأسس الضرورية لنمو المهارة القرائية، مثل العجز عن إدراك معنى الكلمات أو تقطيعها قبل قراءتها، أو عدم القدرة على ربط الكلمة بالمعنى العام للجملة.

- أن خلفية المعلمين فيما يتعلق بالتأخر في القراءة خلفية سطحية.

---

[1] محمد أحمد، المرجع السابق، ص ص 123-124

– أن علاج التأخر في القراءة يحتاج إلى تزويد المدرسة بالإمكانات الضرورية، والقضاء على ظاهرة ازدحام الفصول. ([1])

وفي دراسة لـ ربعي (2002) نقلا عن علي (2010) هدفت إلى معرفة مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسين ونسبة شيوعها بين الطلاب، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس والمستوى الصفي على مظاهر الضغف القرائي، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين متوسطي التحصيل وكانت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية، وتم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية الطبقية، حيث تم تقسيم المجتمع على فئتين، فئة الذكور وفئة الإناث ثم استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبارا قام بإعداده خاص بالدراسة والمعتمد في بياناته على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة وتم التحقيق من صدقه وثباته ثم طبقه الباحث على الطلاب عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الضعف القرائي بين الطلبة تعزى إلى الجنس، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الضعف القرائي بين الطلاب تعزى إلى المستوى الصفي. ([2])

كما أجرى عمايرة (2003) دراسة بعنوان: "صعوبات القراءة والحس الصوتي". هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الأخطاء القرائية والعوامل الفونولوجية المختلفة. وتكونت عينة الدراسة من (90) تلميذا من الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي في مدرسة عمان، مقسمين إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة تضم (30) تلميذا (15) ذكرا، و(15) أنثى، لا يعانون من أية مشكلات صحية أو إدراكية أو سمعية، واستخدم الباحث ثلاث قطع قرائية من

---

[1] محمد أحمد، المرجع السابق، ص 124

[2] علي، 2010، ص 122

الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة، وتم إجراء تعديلات عليها بحيث تصبح غير مألوفة لهم، وروعي فيها أن تشتمل على جميع الصوامت والصوائت الموجودة في اللغة العربية الفصحى. وأشارت النتائج إلى أن أخطاء القراءة الجهرية لدى الذكور أكثر من الإناث في جميع أنواعها ([1])، وأن الحذف هو الأكثر شيوعا عند الذكور والإناث، يليه الإبدال، ثم الإضافة، ثم القلب (العكس)، وإن الحذف هو الأكثر شيوعا لدى الإناث من الذكور في المجموعة الأولى (الصف الثالث)، والأخطاء لدى الذكور أكثر من الإناث لدى المجموعتين الثانية والثالثة (الصف الرابع، والصف الخامس). ([2])

في حين هدفت دراسة فورة (2003) نقلا عن إيمان (2010) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، ولتنفيذ الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، واقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف السادس ممن لديهم صعوبات تعلم القراءة، لتطبيق البرنامج العلاجي عليهم لعام (2002-2003)، أما أدوات الدراسة فقد كانت: اختبار القراءة التشخيصي وبطاقة ملاحظة لتحديد أهم صعوبات تعلم القراءة الجهرية، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (30) تلميذا وتلميذة، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني فعالية البرنامج المقترح، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بالطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة وضرورة تأهيل المعلمين الذين يدرسونهم. ([3])

---

[1] السعيدي، 2009، ص ص 66-67

[2] السعيدي، المرجع السابق، ص ص 66-67

[3] إيمان أحمد النوري. (2010). **صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين ، ص 127

أما في دراسة ديركس وآخرون (2008) Dirks et al نقلا عن أيهم (2010) المعنونة بانتشار صعوبات القراءة والرياضيات المشتركة، كان الهدف الرئيس للدراسة تحديد مدى تزامن صعوبات تمييز الكلمات و صعوبات الرياضيات، ومدى وجود علاقة محتملة بينهم، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تقيم حالات انتشار صعوبات القراءة والرياضيات المشتركة، وقد تكونت عينة الدراسة من (799) من تلاميذ المدارس الهولنديين، والذين يخضعون لإختبارات الإنجاز المدرسية، تحصيلهم في الرياضيات، تمييز الكلمات، الفهم القرائي، والمستوى الرابع والخامس لقدرة الأطفال على التهجئة ([1])، وقد استخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية: (نظام متابعة التلميذ (Cito Leerlingvolg system)، واختبار للحساب من إعداد (Janssen & Kraemer 2002)، اختبار القراءة (DMT ;Verhoeven 1993)، واختبار التهجئة من إعداد (Van der Bosch, Gillyns, Krom, & Moelands,1997)).

وقد وجد الباحثون أن ما نسبته (7.6%) من حالات صعوبات القراءة والرياضيات، تنتشر بين أفراد عينة البحث، وإنه في أغلب هذه الحالات كان هناك اختلاط بين هاتين الصعوبتين أكثر مما هو متوقع من وجود انفصال بين هاتين الصعوبتين. كما وجد بأن الأطفال الذين لديهم حالات صعوبات قراءة ورياضيات مشتركة كانوا يواجهون صعوبات أكثر تعميما ووضوحا في الإنجاز من مجموعة الأطفال الذين يعانون نمط صعوبة واحد قراءة أو رياضيات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين حالات صعوبات الرياضيات والصعوبات في التهجئة والفهم القرائي. ([2])

---

[1] أيهم علي الفاعوري. (2010). **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة.** رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا، ص 103

[2] أيهم علي، المرجع السابق، ص ص 103-104

وهدفت دراسة أبو دقة (2010) نقلا عن بركة (2012) إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة رام الله والبيرة فلسطين، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية واختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، قائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية. وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا (1385) تلميذا وتلميذة. ([1])

وقد توصلت الباحثة إلى نتائج أهمها:

1- مظاهر صعوبات القراءة الأكثر شيوعا لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تتمثل في: فهم المقروء والاستيعاب، والإجابة، بجمل تامة، وتسلسل الأحداث، والتمييز، بين حركات التنوين، وقراءة الكلمات المتشابهة صوتا، وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات. كما وأن نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم هو (17%) في الصف الثاني، و(14%) في الصف الثالث، و(17%) في الصف الرابع.

2- كانت نسبة انتشار صعوبات التعلم أقل لدى الإناث منها لدى الذكور.

3- وجود علاقة ارتباطية مابين مهارات القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الصفوف الثلاثة جميعا. ([2])

وأجرى النوري (2010) نقلا عن بركة (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها، واتبعت الباحثة

---

[1] بركة، 2012، ص 82

[2] بركة، المرجع السابق، ص 82

المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة سؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمختصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية، واستبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وبطاقة ملاحظة للتأكد مما ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

طبقت الدراسة على عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الوسطى للعام الدراسي 2010/2009 وتألفت عينة الدراسة من 85 تلميذا وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بنسبة 1.6%. وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم 45 معلما ومعلمة من مجتمع أصلي قوامه 52 معلما ومعلمة بنسبة 86.53%. وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى نتائج أهمها:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور _ إناث). ([1])

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق، متوسط، متدن). ([2])

2.5.1. الدراسات التي تناولت المهارات القرائية:

أجرى يعقوب (1996) نقلا عن أحمد (2010) دراسة هدفت إلى تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا. وتكونت عينة الدراسة من (171) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الأساسي بنين، وعينة المعلمين من

---

[1] بركة، المرجع السابق، ص 84

[2] بركة محمد، المرجع السابق، ص 84

أصحاب الخبرة ما بين سنتين وثماني سنوات، وأصحاب مؤهلات جامعية ودبلوم واستخدام الباحث أدوات للدراسة وهي: اختبار تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة واختبار الذكاء المصور إعداد (أحمد صالح) واختبار المصفوفات المتتابعة. وأسفرت النتائج عن وجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم مهارة التعرف لأن هناك صعوبة في مهارة الفهم بنسبة 41% من مجموع العينة 171 تلميذا كما أظهرت الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المقياس القبلي والبعدي لصالح المقياس البعدي بمعنى أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة في المجموعة التعاونية. ([1])

وهدفت دراسة رضوان (2002) نقلا عن لطفي (2008) إلى التعرف على أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة، واستخدمت المنهج التجريبي، الذي يستخدم التجربة في اختبار الفروض، والمنهج التحليلي، وذلك من خلال تحليل محتوى كتاب القراءة الجزء الأول للصف الأول الأساسي. ([2])

وقام الباحث بتحليل المحتوى لكتاب القراءة، وإجراء اختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة وطبقها على عينة من (200) طالب وطالبة من الصف الأول الأساسي، تم اختيارهم عشوائيا وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية من البنين والبنات تفوقت على المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي لإختبار مهارات القراءة، حيث ظهر ذلك التفوق جليا من خلال عرض الجداول الدراسية، وأن المجموعة التجريبية (بنين وبنات) الذين تعلموا القراءة بالطريقة الجزئية المقترحة، والمجموعة الضابطة (بنين وبنات) الذين تعلموا بالطريقة الحالية – التقليدية–

---

[1] أحمد، 2010، ص 67

[2] لطفي موسى أبو موسى. (2008). **أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين ، ص 87

لصالح المجموعة التجريبية – الطريقة الجزئية المقترحة – وهذا يعني أن الطريقة الجزئية المقترحة أفضل من الطريقة الحالية في تعليم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في محافظة غزة. ([1])

في حين هدفت دراسة محمد (2004) نقلا عن عبد الله (2013) إلى التعرف على فعالية استراجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد تضمنت تلك الاستراتيجيات: إستراتيجية طرح الأسئلة، واستراتيجية التنبؤ القرائي واستراتيجية التحويل، وتم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة من تلامذة الصف الثاني الإعدادي بإحدى مدينتي سما لوط بمحافظة المنيا، وأسفرت النتائج عن فعالية الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية. ([2])

و قام أبو جاموس وبركات (2005) نقلا عن بركة (2012) بدراسة هدفت إلى تحديد المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم وبيان مدى إتقانهم لها، واتبع الباحثان المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استفتاء (291) معلما ومعلمة من خلال استبانة ضمت في صورتها النهائية (28) مهارة قرائية، كما صممت بطاقة ملاحظة لقياس إتقان التلاميذ القرائي. طبقت الدراسة من خلال ملاحظة (107) تلميذا وتلميذة وذلك من خلال عشرة مواقف قرائية للتلميذ الواحد ([3])، اشتملت على النثر والشعر والمواضيع المختلفة من خلال الفترة من 2005/3/20 ولغاية 2005/5/28. وأشارت النتائج إلى إتقان التلاميذ بدرجة عالية لثلاث مهارات قرائية وهي: التمييز بين أشكال الحرف الواحد،

---

[1] لطفي، المرجع نفسه، ص 87

[2] عبد الله، 2013، ص 66

[3] بركة محمد، 2012، ص 85

والتمييز بين أشكال الحروف والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية. وتدني إتقان التلاميذ لمهارات الفهم القرائي والمتمثلة في فهم معنى الكلمات في ضوء سياق الجملة، وإعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة أو الكلمة أو اختيار المعاني الملائمة للكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة، حيث كانت دون مستوى النجاح المقبول وهو(50%). ([1])

وأجرى لطفي (2008) دراسة بعنوان: "أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي". هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها طلبة الصف السابع ومعرفة أثر استخدام كل من الدراما والطريقة التقليدية في اكتساب بعض المهارات القرائية. وتكونت عينة الدراسة من (120) تلميذا، موزعين كالتالي: (60) في المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا، و(60) في المجموعة الضابطة ذكورا وإناثا. وطبق الباحث الأدوات التالية: مسرحة الدروس التعليمية من مقرر القراءة، وكذلك دليل المعلم لتدريس الموضوعات المحددة باستخدام طريقة الدراما بهدف تحسين المهارات القرائية للطلبة، وبطاقة ملاحظة للقراءتين (الجهرية والصامتة)، وأخيرا تم تطبيق اختبار قياس مهارات القراءتين الجهرية والصامتة، وأشارت النتائج إلى أن للطريقة الدرامية أثر فعال في تحسين المهارات القرائية وأن طلبة المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنا في مهارات القراءة بدرجة أكبر من تلاميذ المجموعة الضابطة كما أظهرت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى طلبة الصف السابع الأساسي في مهارات القراءة الصامتة والجهرية يعزى للجنس ([2])، ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الإختبار القرائي القبلي وهذا يعني أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتان

---

[1] بركة، المرجع السابق، ص ص 85-86

[2] لطفي، 2008، ص 4

في المهارات القرائية (الجهرية والصامتة) في الاختبار القبلي أي سيطرة الطلبة على المهارات بنفس المستوى. ([1])

وفي دراسة قامت بها نجوى (2009) بعنوان: "تصور مقترح لتنمية المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات". هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات القرائية الأساسية المناسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة فلسطين، والتعرف على درجة ممارسة المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما هدفت إلى تقديم مقترحات لتنمية مهارات القراءة الأساسية وتحسينها لدى الأطفال، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، كما أعدت الباحثة استبانة تضم ثلاثة مجالات، وتم تطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددها (141) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات الصف الأول بالمدارس الأساسية الدنيا التابعة لوزارة التربية والتعليم ولوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للفصل الدراسي الثاني للعام (2007/2008) وتم تفريغ البيانات وتحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) ولقد توصلت الدراسة إلى أن معظم المهارات القرائية كانت درجة ممارسة الأطفال لها متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عدد

---

[1] لطفي، المرجع السابق، ص 4

سنوات الخبرة، النوع، الجهة التابعة لها المدرسة (حكومة_وكالة)، وأن هناك قصورا في بعض المهارات القرائية. ([1])

أما أحمد (2010) قام بدراسة بعنوان: "مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم". وهدفت الدراسة إلى تعرف مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس وقام الباحث بتقسيم العينة إلى (60) طالبا وطالبة من مدارس التعليم العام، و(60) طالبا وطالبة من مدارس التعليم الخاص، بحيث قسمت كل عينة إلى (30) طالبا و(30) طالبة واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي: اختبار كتابي للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات الكتابية التي سبق وأن درسوها، وبطاقة ملاحظة للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات القرائية التي سبق وأن درسوها. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات القرائية لدى طلبة الصف السادس، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس، كما أظهرت النتائج أن هناك تحسنا في مستوى بعض المهارات القرائية والكتابية للطلاب الحافظين للقرآن الكريم والطالبات الحافظات للقرآن الكريم. ([2]).

---

[1] نجوى، 2009، ص 4

[2] أحمد، 2010، ص 4

3.5.1. الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة:

قام بلاكبيرن Blackburn (1981) نقلا عن خالد (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج علاجي للقراءة على مستوى التحصيل القرائي لدى التلاميذ، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد برنامج علاجي لعلاج بعض جوانب التأخر في مهارات القراءة المتمثلة في التعرف على المفردات والفهم العام للمقروء، وفي أثناء الدراسة أُخذ رأي المعلمين وأولياء الأمور حول مدى ما حققه التلاميذ من تقدم في القراءة ([1])، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا من تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بإحدى مناطق ولاية أوكلاهوما الأمريكية، وقد قامت الباحثة بمتابعة مستوى هؤلاء التلاميذ بعد فترة من انتهاء البرنامج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتب المدرسية لم ترفع من مستوى التلاميذ المتأخرين قرائيا إلى المستوى المأمول، كما أظهرت نتائج الدراسة أن 75% من التلاميذ حققوا تقدما إيجابيا بمقدار سنة أو أكثر بعد سنة من تطبيق البرنامج العلاجي.

بينت هذه الدراسة أن الكتب المدرسية لم ترفع من مستوى القارئ المتأخر إلى المستوى المأمول ولكنها لم توضح الأسباب. كما تميزت هذه الدراسة بمتابعتها لأثر البرنامج بعد فترة من تطبيقه وقد استفادة الباحث من هذا الإجراء، حيث قام بمتابعة أثر البرنامج الحالي بعد شهرين من الانتهاء من تطبيقه. ([2])

---

[1] خالد بن عبد الله راشد. (2001). **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة الملك سعود، السعودية ، ص 57

[2] خالد، المرجع نفسه، ص 58

وقام ألكسندر Alexander (1981) نقلا عن خالد (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج للقراءة العلاجية على الاستعداد للقراءة، والتحصيل القرائي، والاتجاه نحو القراءة. وقد قامت الباحثة بإعداد برنامج لعلاج بعض نواحي التأخر في مهارات القراءة مثل: فهم معاني المفردات وفهم الفقرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (46) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي ممن كانت قراءتهم أقل مما هو مأمول. كما قامت الباحثة باستخدام بعض الأدوات في هذه الدراسة مثل: اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس مفهوم الذات للأطفال، ومقياس ستانفورد للتحصيل القرائي. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تحسن في مستوى التحصيل القرائي والاتجاه نحو القراءة، ومفهوم الذات لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج العلاجي. ([1])

على الرغم من استخدام الاختبارات المقننة في هذه الدراسة، واعتمادها على تطبيق القياس القبلي والبعدي مما يضفي المزيد من الثقة على نتائج الدراسة إلا أن ما يؤخذ على هذه الدراسة استخدامها للتصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة (مجموعة تجريبية فقط)، حيث أهملت وجود مجموعة ضابطة مما قد يؤثر على دقة النتائج. ([2])

وفي نفس السياق، فقد قام هيجنز Higgins (1982) نقلا عن خالد (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج في تنمية مهارات القراءة الصامتة على تنمية مهارات السرعة والفهم في القراءة الصامتة، وقد تكونت عينة الدراسة من (382) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أختيروا بطريقة عشوائية من سبع مدارس بمدينة سلت ليك بمقاطعة أوتاه (Otah) الأمريكية، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

---

[1] خالد، المرجع السابق، ص ص 58–59

[2] خالد، المرجع السابق، ص 59

وقد قامت الباحثة بإعداد برنامج للقراءة الصامتة يهدف إلى تنمية مهارات فهم معاني المفردات والفهم العام والتعرف على الكلمة وقد تميز البرنامج بتنوع الأساليب والتدريبات المستخدمة فيه، كما استخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبار ستانفورد للتحصيل القرائي، واختبار جيتس لقياس دقة وسرعة القراءة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مهارات الفهم والسرعة في القراءة الصامتة.

تميزت هذه الدراسة باستخدامها لأساليب تدريبية متنوعة سواءا كانت تقليدية أو آلية كجهاز (Tachistoscope) وقد استفاد الباحث من ذلك في دراسته الحالية. ([1])

وأجرى فيدورويس (1984) Fiedorowies نقلا عن علي محمد (2009) دراسة هدفت إلى علاج صعوبات القراءة عن طريق تقديم بعض التدريبات لتنمية مهارة القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (15) تلميذًا لديهم صعوبة في تعلم القراءة، تم تقسيمهم إلى (3) مجموعات حسب نوع الصعوبة في القراءة، إحداهما مجموعة ضابطة لم تقدم لها أية مساعدات والمجموعتان الآخريان قدم لهما برنامجان تدريبيان حسب نوع الصعوبة. ([2])

واعتمدت البرامج التدريبية على الدقة الشديدة وسرعة الاستجابة للأوراق المكتوبة والمقاطع اللفظية والكلمات المقدمة لهم، واستمر تدريب التلاميذ يوميا لمدة شهرين ونصف، تم بعدها تطبيق اختبار تحصيلي بعدي في القراءة لعينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن الدقة الشديدة وسرعة الاستجابة للأوراق المكتوبة والمقاطع اللفظية أثناء تطبيق البرنامج أدت إلى تحسين

---

[1] خالد، المرجع السابق، ص ص 60-61

[2] علي محمد عبود العبيدي. (2012). **أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين.** مجلة البحوث التربوية والنفسية. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. العراق. العدد 32، ص 52

مهارات القراءة عند التلاميذ، كما أدت إلى انتقال أثر التدريب إلى التحصيل في القراءة، وأنه كلما تم توزيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجموعات كلما كان التدريب مؤثرا و فعالا. ([1])

كما أجرى أبي النجا (1991) نقلا عن أحمد (2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في الدراسة وقام الباحث بتطبيق اختبار قبلي للقراءة الصامتة على عينة الدراسة وأعاد تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء فترة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من 180 تلميذا وتلميذة، من بين تلاميذ الصف السابع الأساسي من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وقسم التلاميذ إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتوصلت الدراسة إلى حدوث تحسن في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في المهارات التي يقيسها إختبار القراءة الصامتة، وهي التمييز بين الرأي والحقيقة، وربط السبب بالنتيجة، وتحديد هدف الكاتب واستخلاص النتائج من المقروء، والتمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالموضوع وإدراك العلاقات بين الأفكار. وترجع الدراسة هذا التقدم في مهارات القراءة الصامتة إلى برنامج القراءة الصامتة. ([2])

أما دراسة بلجرين Pilgreen (1994) نقلا عن خالد (2001) هدفت إلى تقييم فعالية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة ومعرفة مدى تأثيره على مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (248) طالبا من ذوي المستوى المتوسط

---

[1] محمد الناصر. (2009). **أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية.** عمادة البحث العلمي. كلية العلوم التربوية. جامعة عمان العربية. الأردن. المجلد 38. ملحق 5، 2009، ص ص 52-53

[2] أحمد، 2010، ص 68

ممن يحتاجون إلى مساعدة تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين من مدارس منطقة لوس أنجلس الأمريكية، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد قامت الباحثة بتطبيق برنامج القراءة الصامتة المشتمل على استخدام الكتب، وتوفير البيئة المشجعة على القراءة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في الاستيعاب، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وزيادة معدل القراءة الخارجية للمتعة، وتشجيع استخدام أوسع لمصادر القراءة، كما أن البرنامج كان مشوقا ومناسبا للطلاب، ويمنح الطلاب فرصة الدخول في مجتمع القراءة. مما يؤخذ على هذه الدراسة إغفالها للقياس القبلي مما قد يؤثر على دقة النتائج. ([1])

وفي نفس الإطار، فقد قام عبد النبي (1994) نقلا عن سلوى (2007) بدراسة هدفت إلى تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية من خلال برنامج أعده الباحث. وتحددت مشكلة الدراسة في ضعف تلاميذ التعليم الأساسي في المهارات الأساسية في القراءة الجهرية. ([2])

وتصدت الدراسة لعلاج هذه المشكلة من خلال مجموعة من التساؤلات من بينها:

– ما الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية؟

– ما أثر تطبيق برنامج مقترح في تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية؟

وللإجابة عن السؤالين السابقين وغيرهما من الأسئلة التي تحددت بها مشكلة الدراسة: أعدت استبانة لتحديد مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي تتضمن مهارات: سلامة النطق، وعدم الإبدال، والحذف، والإضافة، والتكرار، ومهارة الضبط النحوي، وبني برنامج لتنمية المهارات المراد تنميتها يشتمل على: المادة التعليمية

---

[1] خالد، 2001، ص ص 65 66

[2] سلوى، 2007، ص 32

المأخوذة من الكتاب المقرر، والتدريبات العلاجية المختارة من كتابي (الضعف في القراءة لجاي بوند) و (التأخر في القراءة لمحمد قدري لطفي) و(الكتاب المقرر)، والأنشطة، والوسائل التعليمية (بطاقات ورقية تلصق على السبورة لتكملة الجمل والكلمات الناقصة، وجهاز تسجيل)، الأنشطة التربوية (عرض توجيهات – قراءة أحداث جارية، تلخيص موضوع، إلقاء خطب، قراءة قرآن، قراءة سطور في تمثيلية)، التقويم" بنائي باستخدام تدريبات مشابهة لما أخذ في البرنامج – نهائي بتطبيق اختبار القراءة المتدرج لحسن شحاتة، وطبقت الصورة (1) من اختبار القراءة الجهرية المتدرج قبليا على المجموعتين، ودرس البرنامج للمجموعة التجريبية، وطبقت الصورة (ب) من اختبار القراءة الجهرية المتدرج على المجموعتين. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأسلوب الجمعي في التدريس مناسب لتنمية مهارات القراءة الجهرية. وأن سبب ضعف التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية يرجع إلى عدم اشتمال الكتاب المدرسي على تدريبات خاصة بمهارات القراءة الجهرية إضافة إلى تخبط المعلمين في اختيار طرق التدريس. ([1])

وأجرى مكاحلة (1999) دراسة بعنوان: "أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة لطلبة الصف الثالث

الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة. وتكونت عينة الدراسة من(45) طالبا وطالبة، ممن تم تشخيصهم من قبل جهة رسمية في الأردن بأن لديهم صعوبات تعلم في القراءة. ([2])

---

[1] سلوى، المرجع السابق، ص ص 32–33

[2] السعيدي، 2009، ص 64

وكانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج تدريبي صوتي يشتمل على تدريب الأحرف والمقاطع، والكلمات، ثم الجمل، واختبار تحصيلي للقراءة طبق قبل العلاج وبعده. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. ([1])

كما أجرى السليطي (2001) نقلا عن لطفي (2008) دراسة بعنوان: "برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر". وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة، ومعرفة الضعف في مهارة القراءة لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأولى، في مهارتي التعرف، والنطق، وعلاجها ببرنامج متعدد المداخل. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة، وقامت بإعداد اختبار للقراءة، لتحديد جوانب الضعف في مهارتي التعرف، والنطق وتحديد التلميذات اللاتي يعانين من مشكلات في القراءة، وتصميم برنامج علاجي لمشكلات تعلم القراءة. وكانت عينة الدراسة من (52) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي، تم اختيارهن من ثلاث مدارس بدولة قطر، وتكونت المجموعة التجريبية من (32) تلميذة من التلميذات المتأخرات في القراءة، والمجموعة الضابطة بلغ عددها (20) تلميذة. وأهم ما توصلت الدراسة إليه هو: أن المشكلات القرائية التي تشبع لدى التلميذات الضعيفات في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية تمتاز بكثرتها، في الكلمات الطويلة التي تتكون من أكثر من ثلاثة أحرف، كما تشيع في الأسماء أكثر من الأفعال، وفي الكلمات المشتملة على همزة أكثر من غيرها، وفي الجمل الطويلة التي تتكون من أكثر من ثلاث كلمات، وحدوث تحسن في أداء تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار القراءة البعدي، بعد الانتهاء من تدريس البرنامج

[1] السعيدي، المرجع السابق، ص ص 64-65

العلاجي المقترح ([1])، وما يتضمنه من موضوعات، وتدريبات علاجية، وأنشطة مصاحبة في مهارات التعرف، والنطق، التي يشيع الخطأ فيها، حيث قلت نسبة الخطأ فيها، مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج. ([2])

في حين هدفت دراسة الدخيل (2002) نقلا عن أحمد (2010) إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام الأسلوب التكاملي على التحصيل المعرفي واكتساب مهارات القراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لطلاب الصف الأول المتوسط واستخدام الباحث المنهج التجريبي كما استخدم الأدوات التالية:

– الاختبار وهو من إعداد باحث آخر تبناه الدخيل ومقياس أداء الطلاب لمهارات القراءة الجهرية ومقياس أداء الطلاب لمهارات الكتابة الوظيفية.

– وقام الباحث بتطبيق البرنامج على عينتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وخلص الباحث إلى مجموعة من النتائج هي: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في مادة القراءة عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لمهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.

أما التوصيات التي خرج بها الباحث فهي: – الاهتمام بوضع خطة متكاملة تغطي سنوات التعليم الأساسي بحيث توزع عليها المهارات اللغوية وتحقق من خلال منهج لغوي متكامل يراعي فيه تحقيق معيار الاستمرارية والتتابع. ([3])

---

[1] لطفي، 2008، ص ص 89–90

[2] لطفي، المرجع السابق، ص 90

[3] أحمد، 2010، ص 65

وفي دراسة قام بها السعيدي (2007) هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. ولتحقيق هذا الهدف. تم تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القراءة عند الطلبة ذوي صعوبات القراءة. ([1])

وقد استخدم الباحث الأدوات الخاصة في الدراسة، وهي بطارية اختبارات صعوبات القراءة من إعداد البحيري (2007)، وتم تقنينه من قبل الباحث، والاختبار التحصيلي في اللغة العربية والبرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة، اللذين قام الباحث بإعدادهما.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (29) طالبا وطالبة من طلاب الصف الرابع والخامس الإبتدائي في كل من مدرستي سيد هاشم الحنيان الابتدائية للبنين، ومدرسة تيماء الإبتدائية للبنات، حيث تم تشخيصهم من أصل (400) طالب وطالبة، حيث وزعت العينة على أربع مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى (10) طلاب، والمجموعة التجريبية الثانية (9) طالبات، والمجموعة الضابطة الأولى (5) طلاب، والمجموعة الضابطة الثانية (5) طالبات.

وتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2007/2006 واستغرق البرنامج (40) جلسة. وبعد الانتهاء من البرنامج، تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة.

وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتبن التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف الجنس (ذكور/إناث).

---

[1] السعيدي، 2007، ص 75

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف المستوى الدراسي (الرابع/الخامس) الابتدائي. وأوصت الدراسة بإعداد برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة وتدريب المعلمين والمعلمات من أجل التعامل مع الطلبة ذوي الصعوبات القرائية، من أجل النهوض بالمستوى القرائي لديهم. ([1])

وفي هذا المجال، قام الشخريتي (2009) نقلا عن مها (2011) بدراسة بعنوان: "برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية – بشمال غزة، فلسطين". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية فلسطين، ومن أدوات الباحثة إعداد اختبار قرائي يكشف عن الضعف الموجود عند التلاميذ، وبنت الباحثة برنامج مقترح لتنمية المهارات القرائية، مبني على استخدام الألعاب التربوية، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة فلسطين، للعام الدراسي (2009)، وتألفت عينة الدراسة من (83) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدرسة بيت حانون الابتدائية، بحيث وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (41) تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها (42) تلميذا وتلميذة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة

[1] السعيدي، المرجع السابق، ص 75–76

التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية)، لصالح المجموعة التجريبية. ([1])

وقام أبو طعيمة (2010) نقلا عن أحمد (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارت القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. ومن أدوات الدراسة برنامج بالعيادات القرائية الذي وضع لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ([2])، إلى جانب اختبار قرائي لتشخيص الضعف القرائي، وبطاقة ملاحظة لتشخيص الضعف في القراءة الجهرية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا وتلميذة، وبعد التطبيق أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

أهم التوصيات: العمل على إنشاء عيادات قرائية لعلاج الضعف في المهارات القرائية، والعمل على إعداد معالجين، والعمل على توفير أجهزة مصادر التعلم الحديثة. ([3])

وأجرت الباحثة مها (2011) دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة". وهدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (34) تلميذة من الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة غزة وتم تقسيمهم

---

[1] مها عبد الله السليمان. (2001). **أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي**. ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. جامعة الخليج العربي. البحرين، ص 145

[2] أحمد، 2010، ص 63

[3] أحمد، المرجع السابق، ص 63

إلى مجموعة تجريبية وبلغ عددها (34) تلميذة، وأخرى ضابطة بلغ عددها (33) تلميذة. واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات وهي: بطاقة ملاحظة، استبيان استطلاعي لمهارات الاستماع، واختبار تحصيلي للمهارات وفق الأسس المعتمدة للقراءة، وأخيرا تم تطبيق البرنامج القائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة، وأشارت النتائج إلى أن تلميذات المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنا في مهارات القراءة بدرجة أكبر من تلميذات المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج بأنه توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للقراءة للصف الرابع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري للقراءة للصف الرابع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية.([1])

كما أجرت سلوت (2011) نقلا عن بركة (2012) دراسة هدفت إلى كشف أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة الاختبار التشخيصي للتمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا لتلاميذ الصف الثاني الأساسي.وبرنامج بالألعاب التعليمية للتمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا لتلاميذ الصف الثاني الأساسي، ودليل للمعلم ليرشده عن كيفية تطبيق دروس كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني بأسلوب الألعاب التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذا وتلميذة من مجتمع قوامه (240) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي للعام الدراسي (2010-2011) وقسمت الباحثة العينة إلى عينتين تجريبيتين وعينتين ضابطتين، إحداهما للتلاميذ في

[1] مها، 2011، ص 4

مدرسة شهداء غزة للبنين فلسطين: (20) تلميذا عينة تجريبية و(20) تلميذا عينة ضابطة، والأخرى للتلميذات في مدرسة فهد الأحمد الصباح للبنات: (20) تلميذة عينة تجريبية و(20) تلميذة عينة ضابطة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا بعد تطبيق البرنامج. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا. ([1])

تعقيب عن الدراسات السابقة:

بناء على ما جاء في الدراسات السابقة، يمكن إستخلاص ما يلي:

– يلاحظ من الدراسات السابقة وفي حدود اطلاع الباحث وعلى حد علمه عدم توفر أو ندرة الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة.

– حظيت القراءة بإهتمام واضح في معظم الدراسات السابقة حيث ركزت معظم هذه الدراسات على تحديد مهارات القراءة، وإعداد البرامج المناسبة لتنميتها.

[1] بركة محمد، 2012، ص ص 18– 82

– أن معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة وتنمية مهارات القراءة تناولت بالبحث والدراسة المرحلة الابتدائية وهذا دليل على ما تحظى به هذه المرحلة من أهمية في العملية التعليمية.

– تدعم بعض الدراسات سواء العربية منها أم الأجنبية أن للبرامج أهمية كبيرة في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ومن هذه الدراسات العربية: دراسة (الشوبكي، 2011)، ودراسة (الشخريتي، 2009)، ودراسة (مكاحلة، 1999)، ودراسة (السليطي،2001)، ودراسة (أبو طعيمة، 2010)، ودراسة (عبد النبي، 1994)، ودراسة (السعيدي، 2007)، أما الدراسات الأجنبية منها دراسة (Fiedorowies,1984)، ودراسة (بلاكبيرن، 1981)، ودراسة (ألكسندر، 1981)، ودراسة (هيجنز، 1982)، ودراسة (بلجرين، 1994).

– هناك تباين بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتصميم التجريبي، فهناك دراسات استخدمت التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (تجريبية) مع إجراء القياس القبلي والبعدي مثل دراسة (فورة، 2003)، ودراسة (ألكسندر، 1981)، وهناك دراسات استخدمت تصميما تجريبيا من ثلاث مجموعات (إحداهن ضابطة) مع إجراء القياس القبلي و البعدي كدراسة (Fiedorowies,1984) وهناك دراسات استخدمت تصميما تجريبيا ذا أربعة مجموعات (اثنتان منهما تجريبيتان) مع إجراء القياس القبلي والبعدي كدراسة (السعيدي، 2007)، في حين نجد أن هنالك دراسات استخدمت تصميما تجريبيا ذي مجموعتين إحداهما ضابطة مع إجراء القياس القبلي والبعدي كدراسة (رضوان، 2002)، ودراسة (بلجرين، 1994)، ودراسة (الشخريتي، 2009)، ودراسة (هيجنز، 1982) ودراسة (مكاحلة، 1999)، ودراسة (كلارا أرنستنيا هاجن، 1975–1976)، ودراسة (السليطي،2001)، ودراسة (أبي النجا، 1991)، ودراسة (أبو موسى، 2008)، ودراسة (الشوبكي، 2011)، ودراسة (الدخيل، 2002).

– تعتبر دراسة (بلاكبيرن، 1981) الدراسة الوحيدة التي اهتمت بمتابعة أثر البرنامج على المدى البعيد، بينما أهملت الدراسات الأخرى هذا الجانب، وقد استفادة الباحث من هذا الإجراء، حيث قام بمتابعة أثر البرنامج الحالي بعد شهرين من الإنتهاء من تطبيقه.

– بينما أولت معظم الدراسات السابقة أهمية بالغة بأدوات الدراسة من خلال اعتمادها على مقاييس مقننة، إلا أن هنالك بعضا من الدراسات أغفلت هذا الجانب كدراسة (هوفر،2001) التي اكتفت باستخدام أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات لتحسين مستوى أداء التلميذ في تنمية مهارات القراءة.

– حاولت بعض الدراسات السابقة التعرف على استراتيجيات التعلم المختلفة عند الطلبة ذوي صعوبات القراءة وكيفية المعالجة لديهم في تنمية المهارات القرائية مثل دراسة (هوفر، 2001) ودراسة (محمد، 2004)، ودراسة (علي، 1996)، ودراسة (أبو موسى، 2008).

– اتفقت بعض الدراسات السابقة بتحديد مهارات القراءة وقياسها لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنميتها كدراسة (أبو موسى، 2008)، ودراسة (السحار، 2002)، ودراسة (أبو جحجوح وحمدان، 2006)، ودراسة (نجوى، 2009).

– معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي ما عدا دراسة (أبو النوري، 2010)، ودراسة (نجوى فوزي صالح، 2009)، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى دراسة (السحار، 2002) التي استخدمت المنهج الوصفي.

– أهملت كل من دراسة (فورة، 2003)، ودراسة (ألكسندر، 1981)، من وجود مجموعة ضابطة مما قد يؤثر على دقة النتائج.

– أجريت الدراسات السابقة في مراحل تعليمية مختلفة.

– اتفقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام اختبار قرائي في الدراسات، كما في دراسة (أبو طعيمة، 2010)، ودراسة (السليطي، 2001)، ودراسة (الشخريتي، 2009)، ودراسة (شانج، 1993).

– تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها حددت أهم المهارات القرائية التي أخفق فيها تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتنميتها.

– ركزت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية على السنة الرابعة من المرحلة الإبتدائية، كما في دراسة (السعيدي، 2007)، ودراسة (ألكسندر، 1981)، ودراسة (أبو طعيمة، 2010)، ودراسة (الشوبكي، 2011).

– أوصت بعض الدراسات بضرورة عمل دراسات أخرى، تهدف إلى إعداد برامج تعمل على تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية، ومن أجل النهوض بالمستوى القرائي لديهم كدراسة (السعيدي، 2007).

– بالنظر إلى الدراسات السابقة، التي تناولت مهارات القراءة، يتبين لنا أن الدراسة الحالية التي قام بها الباحث لم تحظ بالعناية الكافية في المراحل الدراسية المختلفة.

– مما سبق يجد الباحث أن هذه الدراسات لم تستخدم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات القرائية لأفراد العينة مما جعل من تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات القرائية في البحث الحالي إضافة جديدة للمكتبة.

– معرفة المعالجات الإحصائية المناسبة لهذا النوع من الأبحاث.

– اهتمت الدراسة الحالية بالقياس التتبعي بعد مرور شهرين من الاختبار البعدي.

– أهمية تقديم البرامج الإرشادية للتلاميذ في المرحلة الإبتدائية نظرا لخطورة هذه المرحلة، وتعدد المشكلات التي تواجه التلاميذ في هذه الفئة العمرية وعلى رأسها مشكلات صعوبات

القراءة، مما يخلق الحاجة للبرامج الإرشادية المعرفية السلوكية التي تمكن هذه الفئة من التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة وتنمية المهارات القرائية الأكاديمية وبالتالي يستطيع التلميذ أن يكتسب هذه المهارات المناسبة التي تمكنه من اكتساب المعرفة ورفع مستوى أدائه الأكاديمي، وكذلك الإستفادة من المهارات القرائية في المراحل الأولى من التعليم لخطورة هذا الأمر على التلاميذ وتفاقمه، إذا ترك في المراحل التعليمية المتقدمة.

– التعرف على كيفية إجراءات تنفيذ البرامج مع هذه الفئة، وشروط تطبيقها والصعوبات التي اعترضت الباحثين.

– أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة في المراحل الأولى من التعليم، ومساعدة التلاميذ على تجنب الصعوبات التي يمكنها أن تسقطه في المراحل التعليمية القادمة وتفاقمها.

وقد استفادة الباحث من الدراسات السابقة في:

* تحديد قائمة بمهارات القراءة.

* أن بعض الدراسات السابقة عرضت لمجموعة من مهارات القراءة والتي سيضعها الباحث في الإعتبار عند إعداده للبرنامج المقترح كمهارة التعرف على (الحروف– المفردات– الكلمات) والفهم وسلامة النطق والإستماع، عدم الإبدال والحذف والإضافة والتكرار، بالإضافة إلى التمييز بين أشكال الحرف الواحد، والتمييز بين أشكال الحروف، والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية.

* اتضح من بعض الدراسات السابقة أن أخطاء القراءة لدى الذكور أكثر من الإناث وهذا ما أثبتته دراسة (عمايرة، 2003).

* التعرف على كيفية إجراءات تنفيذ البرامج مع هذه الفئة، وشروط تطبيقها والصعوبات التي اعترضت الباحثين.

* استفادة الباحث من هذه الدراسات في خطوات بناء البرنامج وأساليب تقويمه، كدراسة (السعيدي، 2007).

* معرفة الأدوات والمقاييس والأساليب الإحصائية التي يمكن الاستعانة بها في هذا البحث لتحليل البيانات، وللتحقق من صحة الفروض الموضوعة للدراسة وتفسير نتائجها.

* تحديد مكونات البرنامج والمناشط المتنوعة التي يتضمنها البرنامج لتنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة، حيث استفاد الباحث من الأنشطة والبرامج التي احتوتها تلك الدراسات في تصميم برنامج الدراسة الحالية.

* الإستفادة من البحوث السابقة عند تأكيد نتيجة من نتائج البحث الحالي، ومناقشتها وتفسيرها.

* ساعدت الدراسات السابقة الباحث في تصميم أدوات الدراسة الحالية وطريقة المعالجة الإحصائية وكيفية تحليل المعطيات وفي بيان أهم المتغيرات التي ترتبط بمستوى صعوبات تعلم القراءة، ورغم اتفاق هذه الدراسة مع كثير من الدراسات السابقة إلا أنها تنفرد في كونها دراسة تعالج موضوع صعوبات تعلم القراءة باستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي.

* كما استفادة الباحث من الدراسات السابقة في بلورة إشكالية الدراسة وبناء أدواتها.

* لقد أجمعت الدراسات السابقة على أهمية القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية، وأوصت العديد من الدراسات بضرورة عمل دراسات لتطوير مهارات القراءة، وعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية خاصة من أجل النهوض بالمستوى القرائي لديهم، وعلى ذلك قامت الدراسة من هذا المنطلق.

* تفيد المناهج أو الطرق التجريبية أو الشبه التجريبية ضمن البرامج المعرفية السلوكية عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في تقييم فعاليتها وبيان أثرها من حيث تنمية مهاراتهم القرائية.

* ساعدت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في اختيار التصميم التجريبي أو الشبه التجريبي المناسب ذو المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي.

الفصـــــــــل الثانـي

صعـــــوبات القراءة

تمهيد:

يعتبر ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمها على الإطلاق، ذلك أن القراءة وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والمعلومات، وهي النافذة الواسعة التي يطل منها على ميادين المعرفة المختلفة.

والقراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها.

وتعتبر من أهم العمليات التي يمارسها الإنسان عبر التاريخ للحصول على المعلومات التي تلبي إحتياجات، والملهم الأساسي في تنمية خبراته وقدراته، فالقراءة من المهارات الإثرائية التي تمد المتعلم بالخبرات المختلفة، وأنها عملية ذهنية تأملية تحتوي على مهارات معقدة كالتحليل، والتنظيم وحل المشكلات التي تواجهه، كما يحل المشكلات اليومية ويحقق عملية تعلم ناجحة لبقية العلوم حيث أن القراءة ترتبط إرتباطا وثيقا بالتحصيل، ونجاح التلميذ في المواد الدراسية المختلفة يرتبط إرتباطا وثيقا بنجاحه في القراءة، فهي تنمي شخصيته وصقلها من خلال توسيع دائرة خبراته المعرفية، حيث إنها تلبي لديه حب الإستطلاع، وأنها تساعده في إكتساب الفهم لأنماط السلوك المرغوب، وثقته بنفسه. وتساعده أيضا على تنمية ميوله، ورفع مستوى الفهم وهي لا تزال الوسيلة في نقل الفكر الإنساني من جيل إلى آخر.

1.2. تعريف القراءة:

اتخذ مفهوم القراءة تعريفات متعددة، يظهر فيها التنوع، ولكن المدقق فيها يجد اتفاقا بين معظم الباحثين في مفهومها، ونظرا للكم الهائل من التعريفات التي قد يجدها الدارس متداولة سنحاول في النقطة الموالية الإشارة إلى بعضها فقط إن لم نقل ما يهمنا ويخدم طرحنا هذا، ولتبسيط الرؤية نقول:

يعرف أبو عكر (2009) نقلا عن فايزة (2011) القراءة بأنها: "عملية عقلية ذهنية تأملية يتم فيها التفاعل مع الرموز وفهمها، وتحليل ماهو مكتوب والنطق به، والاستجابة لما تمليه هذه الرموز". ([1])

ويعرفها عاشور والحوامدة (2007) نقلا عن حاتم (2014) بأنها: عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي ترتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، وعملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج. ([2])

كما يعرفها إسماعيل (2000) نقلا عن جيهان (2009) على أنها: "عملية تحويل الرموز المكتوبة من معان وأفكار عن طريق النطق، وليس بالضرورة أن يكون النطق مسموعا، بل ربما يكون مهموسا. ([3])

---

[1] فايزة بنت عثمان حامد الغامدي. (2011). **أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 28

[2] حاتم خالد صالح الغلبان. (2014). **أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 40

[3] جيهان أحمد العيماوي. (2009). **أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 49

وعن جنان (2012)، يعرف قحطان أحمد (2008)، القراءة بأنها: "عملية لا تقتصر على فك الرموز أو التعرف على الكلمات والنطق بها صحيح فحسب، وإنما هي نشاط عقلي يتضمن الفهم والتحليل والنقد، والمتعة النفسية، كما أنها عملية ليست سهلة، بل تحتاج إلى مجموعة من العمليات العقلية من إدراك، تذكر، ربط واستنباط، فهي مهارة لغوية وثيقة وعملية صوتية". ([1])

ويعرفها كل من هاريس وسيباي Harris et Sipay (1985)، على أنها: "تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة، ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب". ([2])

عن دبراسو (2014) ، يعرف حسن شحاتة (1993)، القراءة بأنها: "عملية إنفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والإستنتاج واالنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات". ([3])

في حين عرّف جودمان Goodman (1995) نقلا عن الحوامدة (2007) القراءة بأنها: "عملية الحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها".

---

[1] جنان أمين. (2012). **دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالإعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة وإعداد بروتوكول علاجي لإعادة التربية القرائية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العصبي. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة الجزائر2. الجزائر. معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص ص 24-25

[2] أحمد عبد الكريم حمزة. (2008). **سيكولوجية عسر القراءة**. ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن ، ص 11

[3] دبراسو فطيمة. (2014). **إضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة سطيف2. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، ص 29

([1])

وفي هذا الصدد، يشير يونس وآخران (1981) نقلا عن ياسين (2009) إلى أن القراءة: "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني". ([2])

ويشير صلاح (2006) نقلا عن فواز (2009) أن القراءة: "عملية عقلية نفسية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز". ([3])

ويعرفها ماري دوماستر Marie De Maistre (1958) نقلا عن محمود (2010) بأنها: "نشاط معقد تساهم فيه ميكانيزمات سمعية، بصرية حركية لا تقتصر على التعرف على الأصوات فقط إنما فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للفرد والتجربة". ([4])

ومما سبق يخلص الباحث إلى أن القراءة مهارة لغوية وعملية عقلية معقدة هادفة تقوم على قدرة التعرف والتمييز وتفسير معاني الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها والتفاعل معها،

---

[1] الحوامدة محمد. (2007). **أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. كلية إربد الجامعية. جامعة البلقاء التطبيقية. إربد. الأردن. المجلد 6. العدد 2، ص 110

[2] ياسين بن محمد بن عبده العذيقي. (2009). **فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الأول الثانوي**. رسالة ما جستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 17

[3] فواز بن سعيد الأسود القرني. (2009). **الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الانجليزية في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 19

[4] محمود قندوز. (2010). **علاقة صعوبة تعلم القراءة بالقدرة على حل المشكلات، دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بمدينة الوادي**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية. المركز الجامعي بالوادي. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، ص 17

وفق ميكانيزمات عدة منها النفسية المعرفية، السمعية، البصرية، والحركية، بهدف تحقيق فهم المقروء ونقده، وتذوقه، والإستفادة منه في حل المشكلات اليومية التي يواجهها التلميذ، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة، أو بعد الانتهاء منها، علما أن كل القدرات والمهارات تنمو مع التعلم والتلقين والتقدم في السن.

2.2. تطور مفهوم عملية القراءة:

يرى شريف وآخرون (2009) نقلا عن بركة (2012)، أن القراءة كانت في مطلع القرن العشرين لا تتعدى كونها عنصرا واحدا، وهو تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها، إذ أن المدرس كان ينصب جل همه على تعليم التلاميذ هاتين الناحيتين (التعرف والنطق)، وكذلك كانت الأبحاث متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين، وأعضاء النطق.([1])

وجاء تأكيدا لذلك في دراسة قام بها كاتل Cattel (1986) نقلا عن شرفوح (2006)، الذي اهتم بالزمن الرجعي، أي قياس الإدراك الزمني أثناء إدراك الكلمات، والحروف، والصور، والألوان، معناه قياس الزمن الذي يستغرقه القارئ خلال عرض منبه مرئي، والنتائج التي توصل إليها أن إدراك الكلمات أسرع من إدراك الحروف، وتسمية الكلمات أسرع وأدق من تسمية الحروف، وهذا الاكتشاف ساهم في عملية تدريس القراءة، لأن الحروف المكونة للكلمة يمكن إدراكها أسرع من إدراك الحروف المنفردة، والكلمة المرسومة يمكن إدراكها بسرعة ككتلة موحدة، تعتبر كمدخل للتعرف عليها ([2])، لكن هذا لا يعني بأن كل الكلمات يمكن إدراكها أسرع من

---

[1] بركة، 2012، ص 14

[2] شرفوح، 2006، ص ص 50-51

إدراك الحروف، لأن الكلمات المألوفة إدراكها يكون أسهل من الكلمات الغير مألوفة، وهذا ما يؤدي إلى القول بأن هناك حروفا تدرك أسرع من إدراك الكلمات غير المألوفة. ([1])

كما يشير شريف وآخرون (2009) نقلا عن علاء (2012)، أن في العقد الثاني من القرن نفسه أجرى ثورندايك سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وقد استنتج أن القراءة ليست عملية آلية تقتصر على التعرف والنطق، بل إنها عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونحوها، ثم أضيف إلى القراءة عنصر ثان وهو الفهم وكان نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة.

ثم برز عنصر ثالث وهو النقد أي أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ، وباختلاف مواد القراءة، ثم أخذت الأنظار تتجه إلى السرعة في القراءة، كما اتجهت إلى العناية بالنقد، ليحكموا على ما يقرأون. ولقد كانت بداية العقد الثالث نقلة جديدة في مفهوم القراءة، فبعد أن كانت عملية نطق وتعرف وفهم ونقد. أضيف إلى هذا المفهوم أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات.

في حين يذكر عابد (2008) أن القراءة أصبحت تهدف إلى فهم واستيعاب القارئ لما يقرأ والتفاعل مع المادة المقروءة ونقدها، والانتفاع بها في مواجهة مواقف حياتية مختلفة. ([2])

يتضح مما سبق أن من خلال هذا التطور تكون القراءة ضرورية وعملية مثمرة تؤدي وظيفة هامة في حياة الفرد والمجتمع، فالمجتمع الذي يقرأ ويتبادل أفكاره، والآراء عن طريق القراءة، إنما هو مجتمع قوي قادر على الحياة والنمو، كما أنها وسيلة مهمة لكسب المعرفة

---

[1] شرفوح، المرجع السابق، ص ص 50-51

[2] علاء حسن عويضة. (2012). **الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 11

والثقافة بهدف السير بنجاح في الحياة، ومساعدة الفرد والمجتمع على بناء شخصياتهم وتدعيمها، فالشعوب التي لا تقرأ شعوبا ميتة لا تستحق الحياة، وعليه يمكن القول بأن القراءة ليست عملية تقوم على التعرف على الكلمة والنطق بها فحسب، بل تحتاج إلى عمليات أخرى مثل الفهم والاستنتاج والربط وموازنة وتفاعلا مع المقروء ونقدا له وأسلوبا من أساليب حل المشكلات.

3.2. عوامل تطور مفهوم القراءة:

إن المفهوم الإسلامي الشامل للقراءة قديم قدم القرآن الكريم، ولكن الإنسان لم يصل إليه من خلال البحث والدراسة إلا في القرن العشرين. ومن هذه العوامل الذي ساعدت على تطور مفهوم القراءة مايلي:

1.3.2. الأبحاث والدراسات:

يشير مدكور (2009) نقلا عن بركة (2012) أن في بداية هذا القرن كانت القراءة لا تعني أكثر من التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، ولكن الدراسات والأبحاث التي أجريت في العشرينات بدأت تثبت أن القراءة عملية معقدة تستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج ([1])

2.3.2. التفجير العلمي:

يرى مدكور (2009) نقلا عن علاء (2012) أن التقدم العلمي وتطبيقاته التقنية قد أدى إلى تقدم الطباعة وإنتاج الكتب، ونتيجة لهذا ظهر الكثير من الكتب والمطبوعات والمنشورات، وأصبحت المطابع تنتج يوميا آلاف الكتب والمجلات والنشرات في العالم. وقد أصبح من الكتاب من هو جيد ومنهم من هو رديئ، ومنهم من قد يدس سمومه في كتاباته وأفكاره. فكان

[1] بركة، 2012، ص 14

لابد من حماية الناس وتحويل مصدر الثقة والصدق من الكاتب إلى القارئ. ولكي يكون الحكم موضوعيا كان لابد من بناء القارئ الواعي والجيد. ([1])

3.3.2. الرغبة المتزايدة في ممارسة الحرية:

وفي هذا الصدد يقول مدكور (2009) نقلا عن إيمان (2010) أن من السمات البارزة في هذا العصر أيضا تتطلع الشعوب إلى المزيد من الحرية والعدالة الاجتماعية. إذ إن كثيرا من الشعوب ترى أنه لا سبيل إلى تقدمها ورقيها إلا بمزيد من ممارسة الحرية والعدالة الاجتماعية. ولا سبيل إلى الوصول إلى هذه الغاية إلا بوعي الشعوب نفسها، فالوعي الشعبي هو الضمان الأكبر للحرية والمسؤولية. والشعب الواعي هو الشعب الذي يحسن القراءة ويجيدها، فهو يقرأ السطور وما بين السطور، أي أنه يقرأ ويفهم ويحلل ويفسر وينتقد ويقوم، ويستطيع أن يتبين السمين من الغث. ([2])

4.3.2. انتشار الحروب:

وفي ضوء هذا المنظور، يذكر مدكور (2009) نقلا عن عبد الله (2013) أن من العلامات البارزة في هذا العصر أيضا كثرة الحروب، فلقد شهد هذا القرن الحربين العالميتين، وشهد أيضا حروبا إقليمية كثيرة في جميع أرجاء الأرض، وكان من الممكن الإقلال من عدد هذه الحروب لو أن الشعوب وصناع قرارات الحروب كانوا يدركون النتائج المترتبة على قراراتهم بإعلان الحرب. وهذا يتطلب نوعا من قوة التخيل التي تأخذ في الاعتبار كثير من الحقائق

---

[1] علاء، 2012، ص 12

[2] إيمان، 2010، ص ص 32-33

وكثير من الاحتمالات وقوة التخيل هذه تتطلب الربط بين الحقائق وإدراك العلاقات، ولن يتوفر صانع القرار إلا إذا كان قارئا واعيا ناقدا لما يدور حوله. ([1])

وفي ضوء هذا المنظور، يرى الباحث أن تطور مفهوم القراءة جاء نتيجة البحوث التربوية، وأن القراءة أصبحت عملية فكرية عقلية تقوم على تنمية المهارات القرائية على أكمل وجه، وتنظيم الأفكار وربط الأمم والشعوب بعضها ببعضن وتساعد على تنمية الفكر وتكوين الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، وهي وسيلة من وسائل الاستمتاع وأداة من أدوات حل المشكلات وبناء شخصية الفرد، وكسب المعرفة، وتساعد في الاستقلال والاعتماد على النفس، ويبدوا من تطور مفهوم القراءة حرص المختصين النفسيين على أن تكون القراءة على الفهم والتحليل والتفسير والنقد والتفاعل.

4.2. مراحل تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية:

يمر تعليم القراءة بمراحل عدة تستغرق سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية، وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية، هذه المراحل هي: الاستعداد للقراءة، والبدء في تعليم القراءة، والتوسع في القراءة، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وفيما يلي عرض لكل مرحلة من مراحل تعليم القراءة الأربع:

1.4.2. مرحلة الاستعداد للقراءة:

يرى شحاتة (1992) نقلا عن عبد الله (2013) أن هذه المرحلة تستغرق سنوات ما قبل المدرسة والسنة الاولى الابتدائية، والهدف من هذه المرحلة هو توفير الخبرات والمرونة الكافية التي تنمي عند التلاميذ الاستعداد للقراءة، ويتم تكون الاستعداد عن طريق: تنمية القدرة على

[1] عبد الله، 2013، ص 43

تذكر الأشكال والتفكير المجرد وتوسيع خبرته بالبيئة المحيطة به، والتمكن من صياغة الجمل البسيطة عن طريق تزويده بقدر كبير من المفردات، والتدريب على سلامة النطق، وتمييز الشبه والخلاف بين الأشكال والصور، والتمييز على دقة التمييز البصري السمعي، وهذا يظهر أهمية دور المنزل ورياض الأطفال في أن عليهما دورا مهما في تحقيق الاستعداد للقراءة. ([1])

إذ يؤكد كلاي Clay (1987) نقلا عن شرفوح (2006) أن القدرة المعرفية، والمهارات المكتسبة الأولية تلعب دورا فعالا في حياة الطفل، وهي التي تؤهله للنجاح في المرحلة الأولى عند إلتحاقه بالمدرسة وأن السمات الفردية، والمحيط لهما دورا أساسي في نمو تلك القدرات والمهارات.([2])

وعليه يمكن القول بأن للمنزل ورياض الأطفال دور مهم في تحقيق الإستعداد للقراءة من خلال تنمية تفكير التلميذ وتوسيع خبرته وتطوير رصيده اللغوي والمعرفي حتى يستطيع اتقان واتمام مهارات القراءة بطريقة أكثر ايجابية وسلسة تساعده على حل مختلف المشكلات التي تصادفه في مساره الدراسي داخل المدرسة وخارجها.

2.4.2. مرحلة البدء في تعلم القراءة:

يذكر فورة (2003) نقلا عن إيمان (2010) أن هذه المرحلة تبدأ في السنة الأولى الابتدائية. يتم في هذه المرحلة تكوين العادات الأساسية في القراءة، وبعض المهارات والقدرات وهي:

---

[1] عبد الله، المرجع السابق، ص 48

[2] شرفوح البشير. (2006). **انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 81

معرفة أسماء الحروف، والربط بين الكلمة والصورة، وتعرف الكلمات بالصور، والتمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وأن يتعرف التلميذ على جميع الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة وأوضاعها المختلفة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وربط الحروف بحركاتها وسكناتها، وأن يعرف الحركات الأولية من الفتحة والكسرة والسكون وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطعة مكونة من سطرين على الأقل، ويتم ذلك في إطار إكساب التلاميذ الشغف بتعلم القراءة عن طريق عرض قطع من لوحات الإعلانات وعناوين الصور التي تعلق على الجدران ومكتبات الفصول، والكتب والقصص. ([1])

ويؤكد بادلي (1982) Baddeley نقلا عن شرفوح (2006) أن الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ في المستوى الأول، يمكن أن تضمحل، وتنطفئ من خلال القراءة الجهرية، لأنها وسيلة من وسائل التعلم التي تكون مدعمة بنصائح وإرشادات المعلم، والتقدم يكون سريعا حسب تجاربه. لأن في بداية اكتساب القراءة يبدل التلاميذ الحروف بحروف أخرى، وكذلك يضيفون حروفا أخرى للكلمات، وإن أغلبية الأطفال يمرون على هذه المرحلة، ثم يحدث تقدم وتحسن، ويصاحبهما الفهم وكذلك تحسن في عملية الربط بين المرسوم والمنطوق، وكذلك مراقبة الكتابة الصحيحة للكلمات ويجب مراقبة الطفل، أنه يفهم معنى الكلمة التي كتبها أو قرأها، كما يمكن أن نلاحظ أن هناك فروقا فردية في عملية الاكتساب، لأن هناك القارئ الماهر تتطور قراءته بسرعة والقارئ البطيء الذي يجد صعوبة في اكتسابها، يمكن أن نضيف أن الأخطاء المرتكبة في هذه المرحلة من ناحية كتابة الحروف لها تأثير طفيفا في عملية القراءة. ([2])

---

[1] إيمان، 2010، ص 46

[2] شرفوح، 2006، ص ص 83-84

يتضح مما سبق أن هذه المرحلة يتم فيها تعلم التلميذ القراءة بنفسه مستعينا بتوجيهات المعلم، مع قدرته في كيفية التحكم في الحروف وعلاقتها مع الكلمات المنطوقة مع مراعاة مخارج الأصوات التي يتلفظ بها التلميذ، وأن تكون مطابقة للنسق الكتابي، بهدف رفع المستوى وتنمية المهارات القرائية لدى التلميذ، واكتساب المعرفة بصفة عامة باعتبارها وسيلة من وسائل التعلم، والتلاميذ الذين لم يتعلموا القراءة بكفاءة، يجدون صعوبة في التعلم.

3.4.2. مرحلة التوسع في القراءة:

يرى طعيمة (2010) نقلا عن فاتن (2010) أن هذه المرحلة تسمى مرحلة التقدم في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، وتمتد من الصف الثاني إلى الصف السادس الإبتدائي، وتتمثل في دقة الفهم، والاستقلال في تعرف الكلمات ([1])، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية وقطع المعلومات والقصص، وبناء رصيد من المفردات، وتنمية البحث عن موارد جديدة. ([2])

وفي ضوء هذا المنظور، يرى شومسكي (1970) نقلا عن شرفوح (2006) أن الأباء يؤثرون على أبنائهم من خلال مطالعة الكتب، حسب اهتمامات الأباء. ([3])

تعتبر هذه المرحلة تأكيدا للمرحلة السابقة في قدرة الطفل على قراءة لما هو مكتوب بشكل أكثر دقة وتناسقا، وأن للمعارف السابقة، والتمتع بالشجاعة، والشعور بالثقة بالنفس كلها عوامل تساعد الطفل على اكتساب السرعة في القراءة والدقة، وزيادة فصاحته وطلاقته اللغوية، وتطوير

---

[1] فاتن إبراهيم سلوت. (2010). **أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وأساليب التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وأساليب التدريس، ص 24

[2] فاتن، المرجع نفسه، ص 25

[3] شرفوح، 2006، ص 84

قدرات الأداء القرائي المقرون بالفهم، وتوظيف الافكار والاتجاهات المكتسبة بصورة تساعد القارئ على التكيف الناجح مع أوضاع الحياة، وعليه يمكن أن نقول بأن ما من فرد استطاع في مجتمع حديث أن يرقى ويتبوأ مكانة عالية إلا كان سبيله القراءة، والدأب والحرص عليها بكل ما أوتي من قوة وإمكانات.

4.4.2. مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكنايات:

يذكر فورة (2003) نقلا عن مها (2011) أن هذه المرحلة تشمل سنوات الإعدادية، ويتم فيها القراءة الواسعة، التي تزيد من خبرات القارئ اللغوية والبلاغية والتي تساعده في الانطلاق لفهم النصوص الأدبية والشعرية. ([1])

مما سبق يتضح أن هذه المرحلة تصبح أكثر فاعلية وتقدم من كلا المرحلتين السابقتين في التعلم إذ يعتمد الطفل على السمع والملاحظة، والاهتمام بالمعرفة، وبالطريقة التي يمكن من خلالها البحث عن المعلومات، وكيفية التمكن من إيجاد الأفكار من خلال المقالات والنصوص التي تم قراءتها، حتى يتمكن الطفل من اكتساب خبرات غنية مصقولة، وحصيلة لغوية نامية من المفردات والتركيب، والعبارات، والأساليب والمعاني، والأفكار، وتدريبه على أن يستفيد مما قرأه في حياته.

يرى الباحث أن عملية القراءة تمر بمراحل عدة وتتدرج هذه المراحل بحيث تتناسب مع الطفل لكي تصل إلى نمو آمن متكامل لهذا التلميذ بهدف كسب المعرفة الإنسانية حاضرها وماضيها، وقد تحتاج هذه المراحل إلى سنوات طوال، وعليه يمكن أن نستنتج أن القراءة هي

---

[1] مها، 2011، ص 96

الهدف الأسمى لدى المدارس الإبتدائية باعتبارها من المهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الإنسان، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في كل زمان ومكان وهو جالس على كرسيه.

5.2. أهمية القراءة:

القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع، لأنها وسيلة التفاهم والإتصال وتبادل المعرفة والسبيل إلى توسيع أفاق الفرد العقلية وأكثرها تأمينا للإحتكاك الفكري بين الشعوب ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والإستمتاع، وهي عامل من عوامل النمو العقلي، والإنفعالي للفرد، كما أن لها قيمتها الإجتماعية، فتراث الإنسان الثقافي والإجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد، عن طريق ما يدون وما يكتب من كتب تكون في متناول كل فرد وفي أي وقت يشاء، كما أن التواصل عن طريق المادة المكتوبة يمكن أن يساعد على رفع مستوى المعيشة ويدعم الروابط الإجتماعية، ويساعد على الذوق وتعميق العواطف الإنسانية، ويمكن بيان أهمية القراءة بصفة عامة على النحو التالي:

1.5.2. أهمية القراءة بشكل عام:

تعد القراءة من المهارات الأساسية والضرورية للتعلم التي تساعد على اكتساب المعرفة والثقافة وتعتبر من أكبر النعم التي أنعم بها الله على خلقه، وتتمثل أهمية القراءة كما يذكر جاب الله وآخرون (2011) نقلا عن علاء (2012) ، أن أهميتها تتجلى فيما يلي:

- القراءة تعد وسيلة لإستثمار الوقت.
- القراءة وسيلة لتعويد التلاميذ على البحث، ودقة الملاحظة. ([1])
- القراءة وسيلة للإستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم.

[1] علاء، 2012، ص 15

– تنمية عادات العقل ومهاراته، وتجويد الذهن، وتصفية الخاطر.

– غزارة العلم، وكثرة المحفوظ والمفهوم.

– الإستفادة من تجارب الناس وحكم الحكماء واستنباطات العلماء.

– الرسوخ في فهم الكلمة، وصياغة المادة، ومقصود العبارة، ومدلول الجملة، ومعرفة أسرار الحكمة. ([1])

وعن سعد (1989)، يرى يوسف الشيخ وآخرون (1966)، أن القراءة:

– تساعد على التوافق الشخصي والإجتماعي، فكل جيل من الأجيال تواجهه مشكلات رئيسية في عملية التوافق الشخصي والإجتماعي، وأهم هدف من عملية القراءة أنها تساعد على إكتساب الفهم والقيم، والإتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها. ([2])

أما عن حاتم (2014)، يذكر البجة (2005)، أن القراءة:

– تعد الوسيلة الناجحة التي تنقل فكر الإنسان إلى الإنسان الآخر.

– أداة التفوق في المواد الدراسية كلها.

– أداة ضرورية لإكتساب المعارف الثقافية.

– تعتبر من أهم دواعي التفكير وحب الإستطلاع.

– وسيلة أساسية من وسائل التنشئة الإجتماعية. ([3])

وفي هذا الصدد، عن أحمد (2010)، يذكر عبد الحميد (2006)، أن القراءة:

---

[1] علاء، المرجع السابق، ص 16

[2] سعد عوض عبد الله الثبيّ. (1989). **التوافق الشخصي الإجتماعي لذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس، ص 15

[3] حاتم، 2014، ص 40

– واحدة من أهم المهارات اللغوية، لها جانبان:

الجانب الآلي: وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها. ([1])

الجانب الحركي الذهني: وهو الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا إعترى أي جانب منها الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا إعترى أي جانب منها الوهن، والضعف، فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادرا على فهم، واستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف والكلمات، والجمل، وهنا يلتقي الجانبان الإدراكي والآلي؛ لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق ينطبق ذلك على نوعي القراءة الجهرية والصامتة، فإن كانت الجهرية تحتاج إلى الجانب الصوتي والإدراكي معا، فإن القراءة الصامتة تحتاج إلى القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعان. ([2])

وفي ضوء هذا المنظور، بيّن إيكوال (1977) في دراسة قام بها عن أهمية القراءة والتي قسم من خلالها القراءة إلى ثلاث مستويات:

مستوى القراءة الحر: و فيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة أو توجيه من المدرس و يكون معدل الفهم 90٪ و معدل التعرف على الكلمات 99٪.

---

[1] أحمد، 2010، ص 20

[2] أحمد، المرجع السابق، ص 20

مستوى القراءة التعليمي: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة مع مساعدة و توجيه المعلم و في هذا المستوى ينبغي أن يكون معدل الفهم 75٪ ومعدل التعرف على الكلمة حوالي 95٪ .

المستوى المحيط للقراءة: و في هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة، و غالبا ما يظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الارتياح، ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي 50٪ أو أقل و معدل التعرف على الكلمات 90٪ أو أقل. ([1])

ويؤكد دورينج وزملاؤه Doehring.et.al (1981) نقلا عن مفيدة (2009)، أن القراءة تعتبر أساسية للنجاح التربوي والوظيفي في المجتمع، وأن القدرة على قراءة الصحف والمجالات والكتب تضيف الكثير لنوعية حياة الفرد. ([2])

2.5.2. أهمية القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع:

وتحتل القراءة مكانة هامة في حياة الفرد والمجتمع نظرا لما تحققه من تقدم ولها دور وتأثير كبير في رقي لكل منهما، فهي أداة المعرفة والثقافة، وسبيل العلم والمعرفة والمتعة والترويح، ووسيلة للتواصل الإجتماعي والثقافي والمعرفي بين مختلف أفراد المجتمع، ويمكن بيان أهمية القراءة لدى الفرد والمجتمع في النقطتين التاليتين:

---

[1] أحمد إسماعيل بدران. (2008). **فاعلية برنامج محسوب لتعليم مهارات القراءة لعينة من ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية. جامعة دمشق. سوريا. قسم التربية الخاصة، ص 11

[2] مفيدة زكور محمد. **الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم التدريس. كلية الآداب والعلوم الانسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية، ص 120

1.2.5.2. أهمية القراءة بالنسبة للفرد:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يملكها الفرد في تبادل المعرفة الإنسانية، ومساعدته على تنمية شخصيته والعمل على تأسيس مفاهيمه المختلفة ومواجهة الصراع، وعن طريق القراءة يستطيع الفرد إمتلاك المهارة، إذ بدونها لا يستطيع مواكبة التطور العلمي والفني والتقني، ولا يستطيع التكيف مع المتغيرات الجديدة، وترقية مستواه الإجتماعي والإقتصادي، ويمكن تبيان أهمية القراء لدى الفرد فيما يلي:

عن إيمان (2010)، يرى إسماعيل (1998)، أن القراءة:

– غذاء عقلي ونفسي، فهي التي تساعد على تنمية الفكر، وتكوين الإتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، كما تساعد على بناء الشخصية وظهورها بين أفراد المجتمع بمظهر مميز فكريا وثقافيا. ([1])

عن عبد الله (2013)، أن إبراهيم (1982)، يرى أن القراءة:

– وسيلة لإتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة، ولعاش في عزلة جغرافية عقلية.

– وهي أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية، وربما كان ضعف الدارس في القراءة أساس إخفاقه في المواد الأخرى أو إخفاقه في الحياة. ([2])

عن صالح (2010)، يؤكد العواملة (2004)، أن القراءة:

أصبحت ضرورة من ضروريات الحياة اليومية كضرورة الأكل والشرب. حيث إنها من العوامل الأساسية في النمو العقلي والإنفعالي والإجتماعي.

---

[1] إيمان، 2010، ص 28

[2] عبد الله، 2013، ص 40

في حين يذكر شحاتة (1996)، أن القراءة:

أهم مصادر الخبرات والمعرفة في هذا العصر. وكذلك هي المجال الأكبر لحل كثير من المشكلات الشخصية وتنمية الميول والرغبات، فتساعد في تلبية حاجات الفرد، وتنمي الشعور بالذات، وتزرع في نفس القارئ حب الإستطلاع والرغبة في التأمل والتفكير. وعليه فلا يمكن خوض أي مجال من مجالات الحياة العصرية إلا بالتسلح بالقراءة. ([1])

وعن عواد (2006)، يؤكد أندرسون وآخرون (1998)، أن القراءة:

تكتسب أهمية بالغة في حياة الفرد؛ لما لها من دور وتأثير كبير في رقي الفرد، فهي أداة المعرفة والثقافة، وهي سبيل الفرد نحو العلم والمعرفة والمتعة والترويح، وهي وسيلة لإكتساب الخبرات والمهارات والعلوم والتواصل الإجتماعي والثقافي والمعرفي بين أفراده، وبها تتسع ثقافاتهم وخبراتهم وهي تساهم في بناء شخصية الفرد، وهي تؤدي وظائف متعددة في تلبية حاجات الفرد، وهذا يدل على أن القراءة مهارة أساسية للحياة. ([2])

يرى الباحث أن للقراءة دورا فعالا ومهما في حياة الفرد فهي تساعده على الإطلاع وإكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات باعتبارها مفتاح الدخول إلى العلوم وتحصيل المعارف، وهي وسيلته للتعلم والتعليم وتطوير نشاطه الفكري، والسبيل إلى توسيع أفاقه العقلية، وتعتبر من أهم المهارات المكتسبة التي تحقق النجاح والمتعة لكل فرد خلال حياته فهي توسع

---

[1] صالح بن إبراهيم بن محمد الشبل. (2010). **مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط في مدارس التعليم العام وفي مدارس تحفيظ القرآن الكريم من مهارات القراءة الجهرية**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. السعودية. قسم التربية، ص ص 13-15

[2] عواد بن دخيل عواد الدخيل. (2006). **أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في الآداب. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية قسم المناهج وطرق التدريس، ص 15

دائرة خبراته وتفتح أمامه أبواب الثقافة، وتساعده في الإعداد العلمي وفي حل المشكلات والتوافق الشخصي والإجتماعي، والعيش حياة طبيعية، كما أن للقراءة أثرها في تكوين شخصية الفرد وتدعيمها وتعزيز ثقته بنفسه أكثر فأكثر، ومن خلالها يستطيع اكتساب كافة أنواع العلوم والمعارف التي يحتاجها في حياته.

2.2.5.2. أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع:

تعد القراءة قاطرة المجتمع للتقدم والرقي وازدهاره، فهي وسيلة للنهوض بالمجتمع ووسيلة من وسائل التغير الإجتماعي، والتقارب الدولي والتفاهم العالمي، وهي من أهم أدوات إكتساب المعرفة والثقافة في نقل الإرث الثقافي والإجتماعي من جيل إلى جيل أو من مجتمع إلى مجتمع آخر، بالإضافة إلى أنها تساعد في معرفة خبرات الدول وتجاربها في كافة الميادين الصناعية والتقليدية وغيرها. وأنها وسيلة من أهم وسائل الإتصال الإجتماعي، وتقوية الرابطة بين أفراد المجتمع نفسه، باعتبارها تنير فكر الفرد وترشده إلى السلوكيات المقبولة والمرغوبة في المجتمع، ويمكن تبيان أهمية القراء لدى المجتمع فيما يلي.

عن صالح (2010)، يؤكد عطية (2008)، أن القراءة:

– تمكن المجتمع من الوقوف على ما لدى غيره من الحضارات والثقافات. فيقع التفاهم، ويتم تلاقح الأفكار بين الأمم عن طريق الكتب والمؤلفات. فهي بذلك تكون وسيلة إتصال ثقافية واجتماعية تؤثر بالأمم المختلطة سواء كان التأثير إيجابيا أم سلبيا. ([1])

ويرى البجة (2001) نقلا عن صالح (2010)، أن القراءة:

[1] صالح، 2010، ص 15

– وسيلة إتصال ثقافية واجتماعية تؤثر بالأمم المختلطة سواء كان التأثير إيجابيا أم سلبيا. وأن أي مجتمع بحاجة للوقوف على تراث أمته وما كانت عليه من تطور ورقي وازدهار، وأسهل الوسائل لنقلها القراءة.

في حين يقول العواملة (2004) والبجة (2001):

– أنه كلما إزدهرت حضارة إحتيج إلى القراءة أكثر. فالأمم كلما زاد رقيها الصناعي والتقني لزمهم أن يكونوا على إطلاع على كل جديد في مجالات تطورهم. ومن أهم وسائل متابعة الجديد القراءة.

ويشير العواملة (2004)، أن القراءة:

تزيد من الإرتباط بين أفراد المجتمع نفسه، وأنها من أهم الوسائل التي تدعو إلى التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع. فالقراءة تنير فكر الفرد، وترشده إلى السلوكيات المقبولة والمرغوبة في المجتمع. وكذلك ترشده إلى عموميات الثقافة ليتمثلها. وإلى خصوصيات الثقافة ليحترمها، فيقل بذلك الإحتقان بين العرقيات المختلفة. وإلى البدائل والمتغيرات، لينقدها، ويميز النافع من الضار. وكذلك تصل القراءة بالفرد إلى الأهداف المشتركة في المجتمع، ليكون عنصر بناء وازدهار في المجتمع. ([1])

عن محمد (2009)، يرى أبو العين (2003)، أن القراءة:

– متعة للنفس وغذاء للروح.

– قرابة ذهنية، وصداقة فكرية.

– حماية ولو وقتية من الأزمات النفسية وما يتبعها من تدهور روحي ونزوع إلى الشر.

– سياحة الفكر البشري بين رياض الحاضر وأطلال الماضي.

---

[1] صالح، المرجع السابق، ص ص 15–16

– تعمل على تنظيم أفكار المجتمع وتقاربها. ([1])

– وسيلة هامة من وسائل إتصال المجتمعات بعضها مع بعض.

– ترفع من المستوى الثقافي للأفراد الذين يشكلون المجتمع الواحد.

– وسيلة من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.

– وسيلة فذة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، وذلك عن طريق الصحافة والرسائل والنقد، والتوجيه. ([2])

– عن عبير (1997)، يرى سمك (1979)، أن القراءة:

– تدعو إلى التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع ولها أهميتها في عملية الإتصال الثقافي وعملية التكيف الإجتماعي إضافة إلى أنها لا تزال الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى آخر.

– تساعد في تنظيم المجتمع، ويتضح ذلك من خلال تعامل الأفراد وتبادلهم المصالح فيما بينهم وفي هيمنة الحكومة على الحياة العامة.

– وسيلة هامة للنهوض بالمجتمع وربط الأمم والشعوب ببعضها البعض من خلال ما يقرأه الناس من صحف ورسائل وكتب...إلخ.

– أن المجتمع القارئ هو مجتمع نام راق تبدو فيه الوحدة الفكرية والثقافية بين أفراده. وقيم المجتمع ومثله إنما تكتسب أو تعدل في بعض جوانبها عن طريق القراءة. وعن طريقها

---

[1] محمد نايف، 2009، ص 22

[2] محمد نايف، المرجع السابق، ص 23

أيضا تتم عملية اللقاح الفكري على الصعيد الوطني القومي، وفي المجال الدولي، عبر القرون وعلى مدى الأزمنة. ([1])

عن عبد الله (2013)، يرى إسماعيل (1998)، أن القراءة:

– ترفع من مستوى الأفراد الذين يشكلون المجتمع الواحد وهي الوسيلة التي تربط أفكار الناس بعضهم ببعض. ([2])

– تعمل على تنظيم أفكار المجتمع، كما تعمل على تقارب هذه الأفكار بحيث نجد المجتمع الواحد حتى لو إختلفت الآراء والإتجاهات يعيش أفراده مع بعضهم البعض في إنسجام([3])

يرى الباحث أن القراءة هي وسيلة مهمة لبث روح التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع والنهوض والإرتقاء به نحو الأفضل وربط بعضه ببعض، وتساعد المجتمع على التواصل مع الآخرين والإطلاع على ثقافته، بإعتبارها الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى آخر. كما أن للتواصل الإجتماعي دورا مهما في عملية التكيف الإجتماعي، ورفع مستوى المعيشة، ودعم الروابط الإجتماعية، بالإضافة إلى تعميق العواطف الإنسانية وتوطيدها.

---

[1] عبير، 1997، ص 14

[2] عبد الله علي محمود البرعي. (2013). **فاعلية برنامج محسوب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 40

[3] عبد الله، المرجع السابق، ص 40

3.5.2. أهمية القراءة بالنسبة للتلميذ في المرحلة الإبتدائية:

تعتبر القراءة من المهارات الأساسية التي يحتاج إليها التلميذ في معرفة التراث الإنساني، وفهم المعلومات المكتوبة. فالتلميذ الذي يقرأ شخص نام وقادر على إستمرار النمو وليس من قبيل المصادفة أن تكون أول آية نزلت في القرآن الكريم، "اقرأ باسم ربك الذي خلق" وإنما فيها إشارة إلى ضرورتها للفرد لصيغة الأمر، كما أن نفعها ليس قاصرا على الحاضر فقط وإنما هي الطريق لإكتشاف المجهول، قال تعالى "علم الإنسان ما لم يعلم". وأنها تعتبر تعرف وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقويم للمادة المقروءة. ويمكن بيان أهمية القراءة لدى التلميذ على النحو الأتي:

عن سعد (1989) يذكر وليم . س . جراي (1950)، أن القراءة:

– توسع دائرة خبرات التلاميذ وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الإستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة غيرهم وكلما أشبعت رغبة التلميذ في الإطلاع إزدادت خبرته وصفا ذهنه واكتسب سعة المعرفة بالعالم الذي يعيش فيه وانبعثت في نفسه ميول جديدة.

– تساعد التلميذ على إستذكار دروسه، واستيعابها بشكل أكثر فاعلية.([1])

– تساعد التلميذ على زيادة فهمه لذاته وفهمه للأخرين.

– تساعد التلميذ على أن يصبح مواطنا صالحا في المدرسة وخارجها.

– تساعد التلميذ على أن تكون لديه عادات أفضل واتجاهات أعمق نحو القراءة.

ويرى حسن شحاتة (1984)، أن القراءة:

---

[1] سعد، 1989، ص 12

– تؤدي الفرصة للتلاميذ لأن يعرفوا الإستجابات المختلفة لتجاربهم وتمدهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية فتوسع دائرة خبراتهم وتعمق فهمهم للناس واحترام طرق معيشة الآخرين وطرق تفكيرهم كما تساعدهم على تحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر.

في حين يذكر يوسف الشيخ (1966)، أن القراءة:

– تمكن التلميذ من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية وعن طريقها يمكن أن يحل الكثير من المشكلات العلمية التي تواجهه وكذلك المشكلات اليومية وتحقق عملية تعلم ناجحة لبقية العلوم حيث أن القراءة ترتبط بنجاحه بالتحصيل. ([1])

عن محمد (2010)[1]، يشير الكندري (1993) إلى أن القراءة:

تساهم في تكوين الشخصية من الناحية العقلية والإجتماعية والانفعالية، وإذا كانت هي ذلك الطابع المميز للتلميذ في سلوكه، الذي ينشأ من التفاعل المستمر بينه وبين عوامل البيئة المحيطة به، فإن القراءة هي النشاط الذي يكسب التلميذ هذا الطابع. وتزداد أهمية القراءة بالنسبة للتلميذ المبتدئ، إذ إنه بالإضافة إلى أن القراءة هي أساس التعلم، وأن النجاح فيها أساس للنجاح في المدرسة، فإن نجاح التلميذ في تعلم القراءة في بداية حياته المدرسية يحدد فكرته عن نفسه ونظرته إليها، ويحدد كذلك موقفه من البيئة الإجتماعية من حوله. ([2])

وأن أهمية القراءة تظهر في كونها من أهم أدوات إكتساب المعرفة والثقافة التي يستطيع التلميذ من خلالها أن يشبع حاجاته، والقراءة من دواعي التفكير وحب الإستطلاع، وهي من

---

[1] سعد، المرجع السابق، ص ص 13–14

[2] محمد أحمد أبو طعيمة. (2010). **أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين، ص 19

وسائل التنشئة الإجتماعية التي من خلالها يتعرف الفرد على العادات والقيم والمثل العليا التي تسود مجتمعهم.

يرى الباحث أن القراءة من أهم الوسائل في كسب المعرفة العلمية والمعرفية للتلميذ، ومساعدته على اتساع الفكر والنمو والإبداع والنجاح، وزيادة حصيلته الثقافية في المواد الدراسية المختلفة، والسير بنجاح في بداية حياته المدرسية، وتطوير قدراته على حب القراءة والمطالعة والاستمتاع بها بالإضافة إلى تنمية مهاراته وخبراته المختلفة بالإعتماد على نفسه، قد يساعده على تحديد فكرته عن نفسه ونظرته إليها، كما قد يمكنه من تحديد موقفه من البيئة الإجتماعية من حوله، وكلما قلت مشكلة القراءة بالنسبة للتلميذ كان أكثر رقيا وازدهارا في حياته المدرسية ويصبح مواطنا صالحا في المدرسة وخارجها، لأن بدون القراءة لا يتم فهم المواد العلمية المختلفة والمتداولة داخل القسم، مما قد يؤدي إلى شعور التلميذ بالنقص، وضعف الثقة بالنفس، وكره القراءة الذي يستمر حتى الكبر. ([1])

وفي الأخير يمكن القول أن للقراءة أهمية كبيرة لدى الإنسان فهي وسيلته للتعلم والتعليم، وهي من أهم وسائل كسب المعرفة الإنسانية حاضرها وماضيها، باعتبارها تولد فكرا جديدا وحلولا متنوعة للمشكلات، وتعتبر من أهم المهارات المكتسبة التي تحقق النجاح والمتعة لكل فرد خلال حياته، وهي وسيلة للتفاهم والإتصال والجزء المكمل لحياتنا الشخصية والعملية، والسبيل إلى توسيع أفاق الفرد العقلية ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية له، وهي مفتاح أنواع العلوم والمعارف المتنوعة التي يحتاجها في حياته، وأن كل نشاط لغوي دائما يعتمد على القراءة، وهي عملية تواصل اجتماعي مع الآخرين والإطلاع على ثقافتهم، وهي أمر حيوي

[1] محمد، المرجع السابق، ص 19

يصعب الاستغناء عنه لمن يريد التعلم، ولا يمكن للمجتمع والأفراد أن تتقدم وتتطور وتزداد معرفة وعلما بدون القراءة.

فالقراءة هي السبيل الوحيد للإبداع وتكوين المبدعين والمخترعين والأدباء والمفكرين، والأمم القارئة هي الأمم القائدة، وكل من لا يمتلك فهم المهارات القرائية بشكل جيد، فإنه سيحرم من مصدر قوة ثمين للنجاح في عالم الكبار، والذين يقرؤون هم الأحرار؛ لأن بالقراءة والمعرفة نستطيع أن نعبر عما في نفوسنا، وأن نغير نمط حياتنا وطرقنا في التفكير، وفي وجهات نظرنا العامة والخاصة وحتى في أفعالنا، ونطرد الجهل والخرافة والتخلف.

6.2. أهداف القراءة:

تتميز المرحلة الابتدائية بأنها مرحلة البدء الرسمي أو المنظم لتعلم القراءة والكتابة، لكن ليس هذا هو وحده الهدف من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، بل إن هناك أهدافا أخرى لا تقل أهمية وفائدة للمتعلم ينبغي للمعلمين أن يكونوا على وعي وإدراك بها، وأن يسعوا إلى تحقيقها وتطبيقها على أرض الواقع.

وهذه الأهداف يمكن تقسيمها إلى أهداف عامة لتدريس القراءة في التعليم العام، وأهداف خاصة لتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية.

1.6.2. الأهداف العامة للقراءة:

نظرا لأهمية القراءة في حياتنا، اعتبرت من أهم مهارات اللغة التي ينبغي التركيز عليها وتدريب التلميذ عليها. ويمكن استخلاص الأهداف العامة التالية للقراءة فيما يلي:

1- تساهم القراءة في بناء شخصية الفرد واكتساب المعرفة.

2- وسيلة من وسائل الإتصال بين الأفراد والشعوب، فهي تصل الإنسان بغيره من الناس ممن تفصله عنهم المسافات المكانية والزمانية.

3- تساهم في تزويد الإنسان بالمعلومات والأفكار وتصله بالتراث البشري.([1])

4- تساهم في التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع الواحد من جهة وبين المجتمعات والشعوب الأخرى من جهة ثانية.

5- الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار، فهي تثري حصيلة الإنسان اللغوية وتمكنه من التعبير عما يجول في خاطره من أفكار.

6- إمتاع القارئ بما يستهويه من ألوان القراءة، كالقصة، الشعر، الكتب العلمية والأدبية... إلخ.

7- إمضاء أوقات الفراغ بما هو نافع، مفيد، مغذ للعقل والخيال.

8- تساهم في تكوين أحكام موضوعية صادرة عن فهم واقتناع.

9- تنمية الثروة اللغوية بالألفاظ والمعاني والتراكيب الجديدة والمبتكرة.

10- تساعد في التعرف على الآداب المختلفة للشعوب والأمم.

11- تذوق الأدب واستشعار مواطن الجمال فيه.

12- إثراء خبرات الأطفال وتنمية قدراتهم الفكرية بالتعرف على أفكار الكبار ومواقف الحياة.

13- لها دور فعال في تكوين إهتمامات وميول جديدة لدى الأطفال.

---

[1] حسان حسين عبابدة. (2008). **القراءة عند الأطفال ي ضوء المناهج العلمية الحديثة**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن ، ص 19

14- القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، عن طريق الصحافة، والرسائل والمؤلفات، والنقد والتوجيه، ورسم المثل العليا. ([1])

وقد أشار الكندري وعطا (1416)، إلى بعض من الأهداف العامة من تعليم القراءة ومنها:

- مد خبرات الأطفال بالأشياء الموجودة في بيئتهم.
- إضفاء مزيد من المغزى على حياتهم عن طريق فهم خبرات الآخرين.
- بسط معرفتهم عن الأشياء والأحداث والمناشط إلى أماكن وبلاد وشعوب وأزمنة أخرى.
- تعميق اهتمامهم بدنياهم المتسعة.
- غرس اتجاهات ومثل وأنماط سلوك محسنة. ([2])
- تمكين التلاميذ من إيجاد حلول للمشكلات الشخصية والجماعية تناسب مستوى أعمارهم.
- إثراء خلفيتهم الثقافية.
- غرس أساليب محسنة للتفكير والتعبير عن الأفكار.
- مساعدتهم على أن يألفوا اهتمامات ومناشط ومشكلات الجماعة. ([3])

يتضح مما سبق أن القراءة وسيلة من وسائل الإتصال بين الأفراد والشعوب، تسعى إلى اكساب الفرد المزيد من الخبرات والمهارات، حيث تساهم بشكل كبير في تكوين شخصيته وتطوير معارفه وتنمية قدراته بشكل أفضل، فهي تثري حصيلته اللغوية وتمكنه من التعبير عما

---

[1] حسان، المرجع السابق، ص ص 19-20

[2] صالح بن عبد العزيز بن سليمان النصار. (1424). **تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة**. ط1. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر. الرياض. السعودية ، ص 38

[3] صالح، المرجع نفسه، ص 39

يجول في خاطره من أفكار، وتساهم في مد الفرد أحكام موضوعية أكثر شمولية ودقة عن طريق التعرف والفهم وأسلوب الاقتناع الذي يتمتع به القارئ الماهر نظرا لقدرته في التحكم في المهارات القرائية، كما تعتبر وسيلة هامة في حياة الفرد لحل مشاكله والتغلب عليها.

2.6.2. أهداف القراءة بالنسبة للتلميذ:

تمثل القراءة أهم العوامل لدى التلميذ في التفاعل داخل المدرسة وخارجها، فهي وسيلته في التحصيل وتعلم جميع المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعليم، كما أنها مفتاحه الأساسي للنجاح فيها، ويمكن تبيان أهداف القراء لدى التلميذ فيما يلي:

يذكر مها (2011)، أهداف القراءة بالنسبة للتلميذ فيما يلي:

– إكساب التلميذ القدرة على الكتابة الإبداعية في مجالات الأدب المختلفة، من خلال قراءته المتنوعة للنتاجات الأدبية المتنوعة.

– جعل التلاميذ مفكرين باحثين مبتكرين، يبحثون عن الحقائق والمعرفة بأنفسهم. ([1])

– تسهم في بناء شخصية التلميذ عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، فعن طريقتها يكتسب القارئ المعارف والمفاهيم، والحقائق، والآراء، والأفكار، والنظريات التي تحتويها الكتب، والنشرات والدوريات.

– الإرتقاء بسلوك التلميذ من خلال قراءته لسير العظماء من القادة والمفكرين، فيتخذ من سلوكهم الإيجابي قدوة يحتذي بها.

– لها دور فعال في تكوين اهتمامات وميول جديدة لدى التلاميذ وحب الأدب واللعب، ودعم القدرة الإبداعية والإبتكارية باستمرار وحب اللغة. ([2])

---

[1] مها، 2011، ص 93

[2] مها، المرجع السابق، ص 93

عن التيجاني (2009)، يشير حسين وزايد (1989)، أن أهداف القراءة بالنسبة للتلميذ يمكن حصرها في الآتي:

– الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.

– تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه. ([1])

وعن علاء حسن (2012)، يذكر معروف (1991)، أن أهداف القراءة لدى التلميذ تتمثل فيما يلي:

– توسيع خبرات التلميذ المعرفية والعلمية والثقافية بما يكتسبه من بطون الكتب، والمجلات والصحف.

– مساعدة التلميذ على تعلم المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعليم، فالقراءة هي أداة التعليم الأساسية، وهي الجسر الذي يصل بين الإنسان والعالم المحيط به. ([2])

نلاحظ من خلال ما سبق أن القراءة تلعب دور فعال في حياة التلميذ في بناء شخصيته واكتساب مجموعة من المعارف والمفاهيم، والحقائق، والآراء، والأفكار بهدف تنمية قدراته العلمية والمعرفية وحصيلته اللغوية التي تساعدهم على اكتشاف الحقائق والمعرفة بأنفسهم، باعتبارها وسيلته في التحصيل وتعلم جميع المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعليم، كما أنها مفتاحه الأساسي للنجاح فيها، ويكون أكثر مرونة وقدرة في مواجهة كل المشاكل التي تصادفه داخل المدرسة وفي البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها.

---

[1] التيجاني بن الطاهر. (2009). **علاقة الأسلوب المعرفي بالفهم القرائي الميتامعرفي، لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في الأرطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 117

[2] علاء، 2012، ص 17

3.6.2. أهداف القراءة في المرحلة الإبتدائية:

يمكن إستخلاص أهم أهداف تدريس القراءة في المرحلة من التعليم الإبتدائي فيما يلي:

* عن مها (2011)، يشير مصطفى (1998)، إلى أن أهداف القراءة في المدرسة الإبتدائية تتمثل فيما يلي:

يتم نمو المهارات الأساسية للقراءة، والتي لابد منها في تكوين القدرة القرائية وذلك عن طريق:

– التعرف إلى الكلمات، وفهم ما يقرأ وتفسيره، إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات القراءة في صمت بما يحقق الإقتصاد في الجهد والزمن، القراءة جهرا في صحة وسلامة، من خلال إستعمال الكتب بمهارة.

– تهيئة الفرصة للمتعلم، كي يكتسب خبرات غنية مصقولة، من خلال عمليات القراءة.

– الإستمتاع بالقراءة، وجعلها ممتعة، وذلك يتمثل في الإختيار الجيد لما يعرض على الطفل.

– تنمية الرغبة في القراءة، وذلك عن طريق مراعاة ميول الطفل فيما يقرأ.

– إكتساب الطفل حصيلة لغوية نامية من المفردات، والتركيب، والعبارات، والأساليب والمعاني والأفكار، وتدريبه على أن يستفيد مما قرأه في حياته. ([1])

* وعن عبد الله (2013)، يرى أبو عرقوب وآخرون أن أهداف القراءة في المدرسة الإبتدائية تتمثل في الآتي:

---

[1] مها، 2011، ص 94

– تنمية المهارات القرائية على أكمل وجه، بتعلم أشكال الحروف والنطق بأصواتها، وتعلم أشكال الكلمات والنطق بها والتحليل اللفظي والحرفي، وغير ذلك من المهارات.

– إستخدام الخبرة السابقة في إدراك ما يقرأ، وإثراء هذه الخبرة بما يخدم تطوير قدرات الأداء القرائي المقرون بالفهم.

– التدريب على توظيف الأفكار والإتجاهات المكتسبة بصورة تساعد القارئ على التكيف الناجح مع أوضاع الحياة.

– جلب إنتباه التلاميذ لما للنص القرآني من جماليات أدبية وفنية ومحاولة التدريب على تذوق هذه الجماليات بالقدر الذي تسمح به حال الطفل وقدراته ومستوى ذكائه. ([1])

عن جيهان (2009)، يذكر رضوان (2002)، أن أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الإبتدائية يمكن حصرها على النحو الآتي:

– اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها.

– فهم الكلمات والجمل والنصوص البسيطة.

– بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي تمتد إلى عدة فقرات.

– تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والإطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجيدة.

– التدرب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.

– توسيع خبرات التلاميذ وإثراؤها عن طريق القراءة في المجالات الواسعة المختلفة.

– تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو للدراسة أو لحل المشكلات. ([2])

---

[1] عبد الله، 2013، ص 41

[2] جيهان، 2009، ص 50

– الاستمرار في تنمية القدرات والمهارات مثل: السرعة في النظر والاستبصار في القراءة الصامتة والجهرية. ([1])

ويشير مقدادي (1999) نقلا عن فراس (2012) أن للقراءة هدفين رئيسيين، الأول: تعليمي ويتمثل في معرفة الحقائق الحياتية والعلمية، ومعرفة أفكار الأخرين، وآرائهم المكتوبة، وتجاربهم في الحياة؛ لمعرفة كيفية معالجتهم لمشاكل الحياة ومسائلها المختلفة. والهدف الثاني: تعلمي يتمثل في تنظيم أفكار المتعلمين، وتنمية قدراتهم التي تمكنهم من بناء شخصياتهم، وتنمية مهاراتهم وحفز دوافع الإبداع في نفوسهم، وذلك لمسايرة الإنفجار المعرفي والثورة المعلوماتية التي أفرزتها التغيرات السريعة في جوانب الحياة الواقعية. ([2])

وفي الأخير يمكن القول بأن المدرسة الإبتدائية تلعب دور أساسي وفعال في تنمية المهارات الأساسية التي يمكن أن تساعد التلميذ في التقدم في المراحل والأطوار التعليمية المختلفة وعبر مراحل نمو المختلفة، حيث تعمل المدرسة التربوية على تعليم التلميذ مهارة التعرف على الكلمات وتنميتها وفهم ما يقرأ وتفسيره، وإدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات، والحرص على تعليم المتعلم اكتساب جملة من الخبرات من خلال عمليات القراءة وتنمية رغبته في القراءة وزيادة شوق التلميذ على الإطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجيدة، وتحفيزهم على الإبداع والابتكار، وذلك لمسايرة الإنفجار المعرفي والثورة المعلوماتية التي أفرزتها التغيرات السريعة في جوانب الحياة الواقعية، كما تسعى إلى تكوين عادات حسنة وحميدة وجيدة في القراءة بهدف الاستمتاع بالدراسة والسعي لحل كل المشاكل التي تصادف التلميذ.

---

[1] جيهان، المرجع السابق، ص 50

[2] فراس السليتي و فؤاد مقدادي. (2013). **أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.** مجلة جامعة النجاح للأبحاث. كلية العلوم الانسانية. الأردن. المجلد 26. العدد 9، ص 1982

7.2. أنواع القراءة:

صنفت القراءة إلى عدة أنواع تعتمد على الهدف من كل نوع والغرض من القراءة إلا أنه من المتفق عليه أن هناك نوعين من القراءة حسب شكلها وأدائها العام وهما القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية وأن كلا النوعين يتضمن تعرف الرموز وفهمها وتفسيرها، وحيث إن التركيز في المرحلة الإبتدائية منصب على تدريب التلاميذ على مهارات هذين النوعين فقد تناولهما الباحث على النحو التالي:

1.7.2. القراءة الصامتة:

تعد القراءة الصامتة من أهم أنواع القراءة، وفيها يمارس التلميذ صوتا محاولا فهم ما يقرؤه، وينبغي أن يدرب عليها التلاميذ من وقت لآخر لما لها من أهمية في تنمية مهاراتهم وتعويدهم على القراءة السريعة، ولها تعاريف عدة منها ما يلي:

يعرفها جونسون Johnson (2007) نقلا عن علي (1430) بأنها: "استقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق". ([1])

ويقول أبو مغلي (1999) نقلا عن سعيد (1424هـ) أن: "القراءة الصامتة تتم بالعينين، ليس فيها صوت، ولا همس ولا تحريك للشفتين، والقراءة الصامتة عملية فكرية معقدة تتم بمرور

---

[1] علي، 2007، ص 19

العينين على الكلمات، لا دخل للصوت فيها، هدفها حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بكل سهولة ودقة، وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا إضافيا". ([1])

ويرى سليمان وآخرون (2000) نقلا عن فائزة (2009) أن القراءة الصامتة: "هي التي يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار دون الاستعانة بعنصر الصوت أو النطق حتى ولو كان النطق خفيفا، دون تحريك الشفتين أو التمتمة بالحروف والكلمات، أي أن العقل والبصر هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة". ([2])

ومن مهاراتها مايلي:

يذكر ماريوت (2005) نقلا عن محمد (2012) أن مهارات القراءة الصامتة تتمثل في الآتي:

– الفهم الحرفي: وهو قراءة السطور وتحديد الفكرة العامة المصرح بها.

– الفهم التفسيري: وهو قراءة ما بين السطور، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، والتنبؤ بالفكرة المحورية غير المصرح بها.

---

[1] سعيد بن سعد بن هادي آل معيض. (1424). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 39

[2] – فائزة بنت أحمد علي صبغة. (2009). **مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس ، ص 20

– الفهم التطبيقي: وهو قراءة ما وراء السطور، ويتضمن تمييز الحقائق وحل المشكلات.([1])

يرى الباحث أن القراءة الصامتة هي القراءة بمجرد النظر واستخدام العقل دون النطق بالألفاظ بهدف الوصول إلى فهم الجمل والكلمات، وهي خالية من الهمس وتحريك الشفاه واللسان، والعناية بها، وتنمية مهارات التلاميذ عليها في سن مبكرة، وتدريبهم المتواصل عليها يساعدهم على الدقة والسرعة والتعمق في الفهم والإدراك لما يقرأون، من أجل تحقيق المتعة، والحصول على الفائدة العلمية داخل المدرسة وخارجها، وإثراء للثقافة، وشعور التلميذ بالهدوء، والسكينة، وأنها لا تتم إلا نتيجة لدافع قوي نابع من إحساس التلميذ وشعوره واحتياجاته وشوقه إلى القراءة، وتستخدم في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة.

2.7.2. القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هي النوع الثاني من أنواع القراءة وفيها يصدر الفرد صوتا يسمعه الآخرون عند قراءته للكلمات والنصوص، وقد تناول كثير من الباحثين تعريفات عديدة لمفهوم القراءة الجهرية ومن هذه التعريفات ما يلي:

حيث عرفها شحاتة وآخرون (1996) نقلا عن مفلح (2005) أنها: "القراءة التي تتم بصوت عال يسمعه الآخرون ([2])، وتتطلب جهدا أكثر مما تتطلبه القراءة الصامتة؛ إذ لابد للقارئ من أن يستخدم عينيه وشفتيه لإخراج الصوت، كما يتطلب ضبط النفس ونغمة الصوت،

---

[1] محمد نضال مراد. (2012). **أثر استخدام المسرح المدرسي في تحسين مستوى بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في سورية**. رسالة ماجستير غير منشورة في تربية الطفل. كلية التربية. جامعة البعث. سوريا ، ص 84

[2] مفلح حمود غانم الرشيدي. (2005). **مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمّان للدراسات العربية. الأردن، ص 18

والتعبير بملامح وقسمات الوجه للتأثير في المستمع، وهي من أفضل الوسائل لتعويد التلاميذ على النطق الجيد والإلقاء؛ الذي يعد تعبيرا صادقا عن معاني الكلمات المقروءة". ([1])

ويعرفها عبد الحميد (2006) نقلا عن مها (2011): "هي قدرة التلميذ على ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات ينطقها، ويستوعب المقروء ويفهم ما يقرأ، وفي حال عدم الفهم وعدم التفاعل مع المقروء، يكون ألغى الهدف من القراءة". ([2])

ويشير رزق (2006) نقلا عن علي (2008) أن القراءة الجهرية: "هي التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرموز كشكل مجرد، والمعنى المختزن له في المخ ثم الجهر بها بإضافة الأصوات، واستخدام أعضاء النطق استخداما ([3])

ويرى النوري (2010) نقلا عن علاء (2012) بأنها: "تلك العملية التي ينطق فيها القارئ بالكلمات والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها ومضبوطة في حركاتها، بصوت مسموع، معبرة عن المعاني التي ضمنتها، خالية من الأخطاء دون حذف أو إضافة أو إبدال أو وقف خطأ". ([4])

ومن مهاراتها مايلي:

يشير يونس (1996) نقلا عن محمد (2012) أن مهارات القراءة الجهرية تتمثل في الآتي:

- نطق الأصوات نطقا صحيحا.
- نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل.

---

[1] مفلح، المرجع نفسه، ص 19

[2] مها، 2011، ص 102

[3] علي، 2008، ص 15

[4] علاء، 2012، ص 30

– القراءة في جمل تامة، والبعد عن القراءة المتقطعة. ([1])

– ضمنتها، خالية من الأخطاء دون حذف أو إضافة أو إبدال أو وقف أو خطأ".

– تنويع الصوت؛ حسب الأس، كالاستفهام، النداء، التعجب، وغيرها.

– استخدام الإشارات باليدين والرأس؛ تعبيرا عن المعاني والانفعالات.

اليب المختلفة ([2])

يرى الباحث أن القراءة الجهرية أهم وسيلة لعلاج بعض العيوب النطقية، وهي نطق الكلام بصوت مسموع مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات، وإجادة مخارج الحروف، وتمثيل المعنى، ويكون ذلك بكثرة التدريب على القراءة، وأن توظيف مهارات القراءة في قراءة النصوص المتنوعة يسمح باكتساب المعلومات، وفهم لمعنى المقروء، مع سلامة النطق تجنبا للتكرار، الحذف، أو الإضافة كما أنها تعتبر وسيلة جيدة تمكن العاملين في السلك التربوي من كشف أخطاء التلميذ في النطق وعلاجها.

3.7.2. العناصر المشتركة بين القراءة الصامتة والجهرية:

يشير النوري (2010) نقلا عن علاء (2012) أن للقراءة الصامتة والجهرية عناصر يشتركون فيها، هي كالآتي:

– الاستعداد والتهيؤ للقراءة، والمهارات المشتركة بين كل منهما.

– الثروة اللغوية والقدرة على تعرف الكلمات وفهم معانيها.

– القدرة على استخلاص الأفكار وربطها بعضها البعض. ([3])

---

[1] محمد نضال، 2012، ص 84

[2] محمد نضال، المرجع السابق، ص 84

[3] علاء، 2012، ص 37

وعلى هذا الأساس، يتضح مما سبق أن القراءة الصامتة تركيزها يكون على الجانب البصري للقارئ، بغرض فهم وإدراك المعنى للكلمات والجمل من خلال النشاط الذهني دون النطق بأصواتها أو تحريك اللسان أو الشفة، حتى يكون تركيزها على حل الرموز وفهم معانيها بسرعة ودقة، وأنها أسرع من القراءة الجهرية وسهلة الاستخدام في اكتساب المعرفة والفهم وزيادة التحصيل. كما أنها تساعد التلميذ على الاعتماد على أنفسهم. أما فيما يخص القراءة الجهرية فهي نطق الكلام بصوت مسموع داخل القسم مع مراعاة سلامة نطق الكلمات وإخرج الحروف من مخارجها مضبوطة في حركاتها ممثلة للمعنى تجنبا للحذف أو التكرار أو الإضافة أو الإبدال، مع الأخذ بعين الاعتبار التعرف البصري للرموز والإدراك العقلي للمدلول والتعبير الشفهي عنها بهدف مساعدة التلميذ على التفكير وضبط المقروء وفهم معناه.

8.2. خصائص القراءة في المرحلة الابتدائية:

يرى قورة (2003) نقلا عن مها (2011) أن القراءة في المراحل الدراسية بالمدرسة تتميز بخصائص معينة، فلكل مرحلة من المراحل الدراسية، خصائص نفسية، تتفق مع خصائص النمو من ناحية، ومع أهداف القراءة من ناحية أخرى. والقراءة في المرحلة الابتدائية على جانب كبير من الأهمية؛ فالعلاقة بينها وبين النجاح في المدرسة علاقة وثيقة، والتلميذ الذي لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم ما يقرأ، لا يتقدم في النواحي الدراسية، التي تتطلب القراءة الجيدة كالحساب والكتابة والقراءة. ([1])

في حين يذكر أحمد عبد الله (1988) نقلا عن شرفوح (2006) أن المدرسة الابتدائية وحدها لا تستطيع أن تحقق للتلميذ إتقان القدرات والمهارات اللازمة لقراءة جيدة بل إن على

[1] مها، 2011، ص 94

الأسرة في البيت دورا أساسيا ينبغي أن تؤديه قبل دخول التلميذ إلى المدرسة، وهي تهيئة التلميذ نحو المدرسة وتحفيزه وخلق لديه الرغبة للقراءة، والأخذ بعين الإعتبار نمو التلميذ من الناحية العقلية والجسمية، وتدل أبحاث بياجيه Piaget (1970) على أن عامل النمو العقلي هو أدق عامل يقاس به إستعداد الطفل للقراءة، فلكي يكون نجاح الطفل في القراءة مؤكدا يجب أن يكون عمره العقلي ت سنوات ونصف ([1])، وكذلك النمو الجسمي ضروري لتوفير إستعداد التلميذ للقراءة قبل الدخول إلى المدرسة، إضافة إلى العمر الزمني وسلامة النطق والسمع والبصر وصحة الجسم لعل من أهم ماينبغي أن يتصف به الأولياء في البيت وخلق جو للقراءة وتشويقهم إلى الكتاب المدرسي وتعويدهم على النظر إليه أنه مصدر متعة ولذة ولا شك أن كل الجهود التي تبذل في إعداد الكتاب المدرسي موضوعان ماذة وأسلوبا وإخراجا لا يمكن أن يؤدي إلى الأغراض المنشودة منها إذا لم يحبب إلى التلميذ الكتاب من صغره. ([2])

ويشير قورة (2003) نقلا عن محمد (2011) أن الاستعداد العاطفي لتعليم القراءة ينبغي لتحقيقه أن يلائم التلميذ بينه وبين الموقف المدرسي ملاءمة تساعده على الاستجابة للعمل، وتؤثر في تكوين العادات الحسنة السليمة لديه نحو معلميه وزملائه. ([3])

وفي الأخير يمكن القول بأن الاهتمام بعملية القراءة في المرحلة الابتدائية والوقوف على طبيعتها ومعرفة العوامل التي تضمن النجاح في تعلمها يؤدي إلى تطوير وزيادة قدرة التلميذ على البحث والانتفاع به في الحياة العملية، وتنمية حصيلته اللغوية، والكشف عن مسؤولية جديدة للمدرسة.

---

[1] شرفوح، 2006، ص 75

[2] شرفوح، 2006، ص 75

[3] محمد، 2011، ص 23

9.2. العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة:

تعتبر القراءة عملية عقلية معقدة، تتطلب جملة من العوامل التي تمنح الطفل بصفة خاصة قابلية لتعلم واكتساب القراءة، ولها الدور الفعال في نجاح أو فشل هذه العملية، ويمكن تحديدها فيما يأتي:

1.9.2. الذكاء:

ويشير يوسف محمد الشيخ (1966) إلى أن قدرة التلميذ على التمييز بين الكلمات وادراك العلاقات وكسب الخبرة والانتفاع بها وتسمية الأشياء وتحديد مدلولاتها تتأثر بذكائه حيث تشير دراسات كل من بلدن (1976) Beidin، وبوند (1966) Bond، كيرك (1975) Kirk، سيويل (1975) Sewill، إلى ارتباط مهارة القراءة بالذكاء ارتباطات دالة موجبة. ([1])

كما تشير غلاب (1998) نقلا عن بن صافية (2002) إلى أن معالجة المعلومات يتطلب تنشيطا للذاكرة، وأي معلومة يجب أن تمر أولا عبر نظام التخزين الحسي أين تبقى لمدة جد قصيرة، ثم تذهب إلى الذاكرة القصيرة المدى (الذاكرة العاملة) أين يتم ترميزها، وأخيرا تذهب إلى الذاكرة الطويلة المدى التي تحتفظ بها أو تهملها تماما، فتتلاشى. فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلبا مهما من أجل تعلم المفردات. ([2])

كما يرى أحمد أحمد (2000) نقلا عن فاطمة الزهراء (2005) أن هناك علاقة وطيدة الصلة بين عامل "الذكاء" و "تعلم القراءة"، وقد إتضح من بحوث عديدة أن التأخر القرائي أكثر انتشارا بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض، عنه بين التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع.

---

[1] سعد، 1989، ص 16

[2] بن صافية آمال. (2002). **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة.** رسالة ماجستير غير منشورة في الأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية ، ص ص 21-22

ولعل دراسة جاتس (1958) Gates، كما جاء على ذكر أوجيني مدانات (2001) دليل واضح على ذلك حيث أكدت أهمية الذكاء كمؤشر بالغ الأهمية للنجاح القرائي. فبينت بأن العمر العقلي للطفل الذي يتناسب ودخوله للمدرسة، يكون بين (6- 6.5 سنة)، إلا أن عامل الذكاء لا يكون لوحده كافيا إلا بتوفير الأساليب التعليمية الفعالة. ([1])

تعتبر الذاكرة الركيزة الأساسية للعقل، وعندما نفقد الذاكرة لا نعلم من نكون، ومنذ قدومنا للحياة فكل ما نحسه أو ندركه يسجل في الذاكرة، قد يتوارى بسبب الغفلة والإهمال لكنه لا يمحى، والذاكرة هي ركن التعلم، فاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها هي أعظم وظائف الدماغ.

2.9.2. الطلاقة اللغوية:

يذكر يوسف الشيخ (1966) نقلا عن سعد (1989) أن عملية القراءة تستهدف الحصول على المعاني والأفكار، ومن المسلم به لن تكون هناك معاني أو أفكار إلا إذا سبقتها خبرات وتجارب حيث أن القراءة خبرات مكتوبة، وبقدر إلمام الفرد من الخبرات تكون فرصته في القراءة أفضل وتتأثر خبرات الطفل بالبيئة التي يعيش فيها. ([2])

واتساع خبرات الطفل وتجاربه تعطي الطفل كمية هائلة من الكلمات والمفردات مما يجعل لديه القدرة على نطق الكلمات نطقا صحيحا، واكتساب اللغة يرتبط إلى حد كبير بالقدرة على التمييز السمعي والبصري.

---

[1] فاطمة الزهراء حاج صابري. (2005). **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية، ص 80

[2] سعد، 1989، ص 22

ويرى هاريس (Haris) نقلا عن سعد (1989) أن المظاهر اللغوية الأساسية اللازمة للقراءة هي:

- الحصيلة اللغوية للمتعلم.
- السيطرة على الجملة وعلى تراكيبها.
- نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا واضحا. ([1])

وفي ضوء هذا المنظور يمكن إعتبار الطلاقة اللغوية عامل مهم في تمكين التلميذ من إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل والعبارات، والأفكار التي ترتبط بموقف لغوي معين، من خلال ممارسة عمليات التفكير، عن طريق تشجيعهم بهدف إثارة ما لديهم من أفكار، وعندما تتحقق للطفل الطلاقة في القراءة، فإنه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير السياق وفهمه، مما يؤدي بالتلميذ إلى زيادة وتنمية رصيده المعرفي وتنوع في مفرداته اللغوية.

3.9.2. القدرة البصرية:

ويرى مالينكيست (1973) Malinquist نقلا عن فاطمة الزهراء (2005) أنه: "بدون شك الرؤية العادية هي شرط أساسي للنجاح الأقصى للقراءة، فالرؤية المحدودة سبب محدد للفشل"، وعلى هذا الأساس يعتبر البصر ضروري للنجاح في تعلم القراءة، لأن عملية القراءة تتطلب من التلميذ رؤية الكلمات والحروف بشكل واضح وملاحظة الخلاف والتشابه الذي بينها،

[1] سعد، المرجع السابق، ص 22

وكل انحراف أو ضعف في البصر قد يؤدي بالتلميذ إلى عدم وضوح رؤية الحروف والكلمات وقراءتها بشكل خاطئ. ([1])

ويؤكد محمد محمود رضوان (1976) نقلا عن سعد (1989) إن البصر ضروري للنجاح في تعلم القراءة، حيث إن تعلم القراءة يقتضي رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من خلاف وتشابه وكل انحراف واضح عن الأبصار السوي، قد يؤدي بالتلميذ إلى رؤية الكلمات التي يقرؤها وهي مهتزة أو يراها على غير صورتها الحقيقة. وقد يكون البصر سويا، ولكن ادراكه للمرئيات لم يبلغ نضجه الكافي بعد. وعملية الابصار السليمة لا تأتي بمجرد وقوع البصر السليم على المرئي ولكنها تقتضي تنسيقا بين العينين بمعنى أنهما يمزجان الرؤية حتى تريا الشيء وكأنهما عين واحدة.

ويشير محمود رشدي خاطر (1983) أن القصور في الجوانب البصرية يؤدي إلى وجود صعوبات قرائية تمنع التلميذ من تعلم القراءة والتقدم فيها.

ومن هذه الصعوبات ما يلي: الخطأ في قراءة الكلمة مثل عدم النطق الصحيح لها أو احلال بعض الحروف محل البعض الآخر، أو الخطأ في تشكيل هذه الحروف، أو الخطأ في بعض الكلمات أو التوقف كثيرا أثناء القراءة، أو قراءة الجملة كلمة كلمة أو ترك بعض الكلمات أو الجمل. ([2])

وفي ضوء هذا الإتجاه يمكن اعتبار عامل البصر من العوامل المهمة في تعليم اللغة والأصوات حيث إن القصور في الجوانب البصرية يؤدي إلى وجود صعوبات قرائية تمنع التلميذ

زهراء عبد المهدي. (2014). **أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التفكير الإضطهادي لدى طالبات الجامعة من المستخدمات للفي سبوك.** مجلة كلية التربية الأساسية. كلية الآداب. الجامعة المستنصرية. العراق. 2014. المجلد 20. العدد 86، 2005، ص 82

[2] سعد، 1989، ص 22

من تعلم القراءة والتقدم فيه، حيث يجد صعوبة في الربط بين الشكل الحرفي وصوته أو نبرته المناسبة، وينجر عنه صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح في الكلمات، وبالتالي صعوبة في تعلم القراءة وفي إتباع التوجيهات، باعتبار أن البصر ضروري للنجاح في تعلم القراءة، حيث إن تعلم القراءة يقتضي رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من خلاف وتشابه وكل انحراف واضح عن الإبصار السوي، قد يؤدي بالتلميذ إلى رؤية الكلمات التي يقرؤها وهي مهتزة أو يراها على غير صورتها الحقيقة، وغالبا ما يترتب على الصعوبات البصرية توتر انفعالي.

4.9.2. القدرة السمعية:

يشير الناشف (1999)، نقلا عن سحر (2007)، إن لسلامة حاسة السمع لدى الطفل أهميتها في مقدرة الطفل على سماع الأصوات والأحاديث من حوله، وإذا كان الطفل غير قادر على السمع الجيد، فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة، كما سيجد صعوبة في تعلم النطق الصحيح وفي اتباع التوجيهات التي يتلقاها من المعلم، لذلك يجب عرض الطفل الذي يعاني من صعوبة في السمع على المختصين حتى تتم مساعدته قدر الإمكان ليستفيد من البرنامج التعليمي. وأحيانا قد يكون سمع الطفل ضعيفا ولكنه يستطيع تمييز الأصوات إلى الحد الذي يمكنه من تعلم القراءة بدون فشل. وهنا ينبغي التفريق بين ضعف السمع وبين عدم نضج المهارات السمعية، فأحيانا يكون سمع الطفل سويا ولكن يعوزه التدريب ليصل إلى مستوى مناسب من الدقة في التفريق بين الأصوات بقدر يمكنه من تعلم القراءة بيسر. ([1])

---

[1] سحر، 2007، ص 54

كما يشير أوجيني مدانات (2001) أن دراسة بالز (1969) Bels، نقلا عن فاطمة الزهراء (2013)، أكدت على أن (95%) التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعود إلى عدم وضوح أصوات الحروف، وإلى عدم مقدرة الأطفال على تمييز الاختلافات البسيطة في الأصوات والكلمات. ([1])

وفي ضوء هذا الإتجاه يمكن اعتبار عامل السمع من العوامل المهمة في تعليم اللغة والأصوات حيث إن عجز التلميذ عن الاستماع السليم، وفي الربط بين الشكل الحرفي وصوته أو نبرته المناسبة، ينجر عنه صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح في الكلمات، وبالتالي صعوبة في تعلم القراءة وفي إتباع التوجيهات أو في الإستماع إلى أقرانه حين يتحدثون، وحين يقرؤون ومن ثم سيجد صعوبة في ربط حديثه بنطق الآخرين، وغالبا ما يترتب على الصعوبات السمعية توتر انفعالي.

5.9.2. المؤثرات البيئية:

يشير جابر وآخرون (1974) نقلا عن لطفي (2008) أن الجو المنزلي الخصب يساعد على تنمية الثروة اللغوية للطفل، فالقراءة تتطلب التفاعل الإجتماعي الذي يكسب الإنسان العادي خبراته ويمكنه من تفسير ما يقرأ.

ونجد أن العلاقة السعيدة مع الوالدين لها أهميتها في تنمية الميل للقراءة، لأن مثل هذه العلاقة تشجع الأطفال على المضي في عملية التعلم قدما، كما أنها تؤدي إلى مشاركتهم وجدانيا عندما تواجههم الصعاب.([2])

---

[1] فاطمة الزهراء، 2013، ص 94

[2] لطفي، 2008، ص 44

ويذكر جاي بوند (1986) نقلا عن سعد (1989) أن بعض الدراسات مثل دراسة سجلر وجنيثر (Seigler and Aynther, 1960)، قد أشارت إلى أن قلة المشكلات العائلية توجد في بيوت التلاميذ الذين يجيدون القراءة. ([1])

وفي الأخير يمكن القول أن الظروف البيئية تلعب دورا مهما في تعلم الطفل القراءة بشكل أفضل بحيث أن الأطفال الذين ينشأون في بيوت تهتم بالقراءة وسعي الأسرة إلى توفير لهم الكتب والقصص والمجلات والرحلات والمناقشات ومشاهدة البرامج وغيرها، ومنح لهم فرص الإطلاع على العالم الخارجي، يساهم في إكساب الطفل مهارات وخبرات تجعله مستعدا لتعلم القراءة والتقدم فيها.

6.9.2. العوامل الإنفعالية:

يشير بدير وصادق (2000) نقلا عن سحر (2007) أن الحالة النفسية للطفل لها أثر واضح على قدرته على التعلم والاستعداد للقراءة. ([2])

فشعور الطفل بالمحبة والأمن والإطمئنان والثقة بالنفس تساعده على القدرة على التعلم بشكل عام وتعلم القراءة بشكل خاص، وعلى النقيض نجد أن القلق النفسي والجوع العاطفي والشعور بالخوف والحرمان من حاجاته النفسية يعرض الطفل لحالات وعقد نفسية صعبة الحل تحول دون نجاحه في التعلم.

في حين يذكر الطحان (2003) نقلا سحر (2007) أن دور المعلم هو أن يحاول الارتقاء بنمو الطفل الانفعالي من خلال ما تهيئه للطفل من مواقف اللعب والأنشطة المختلفة

---

[1] سعد، 1989، ص 25

[2] سحر، 2007، ص 55

التي تساعد الطفل على التخلص من الانفعالات السلبية ومن الصراع والتوتر وتساعده على التكيف السليم. ([1])

وعليه يتطلب تعلم القراءة اتزانا عاطفيا وانفعاليا يرسي لدى الطفل استقرارا نفسيا يساعده على التركيز والمثابرة، وفي استبقاء الحقائق المتعلمة وتذكرها واستخدامها عند الحاجة إليها وتحسين مستوى تحصيله القرائي، وعلى اكتساب مهارات جديدة واتجاهات نحو القراءة.

10.2. طرائق تدريس وتلقين القراءة:

إن طريقة التدريس تؤثر تأثيرا قويا في تكوين نظرة الدارس إلى القراءة، وميله إليها، فهناك طرق تنمي لديه النظرة إلى القراءة على أنها عملية بحث الأفكار والمعلومات، وهناك طرق تنمي فيه النظر إلى القراءة على أنها مجرد تعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها دون الاهتمام بفهم المعاني ونقدها.

يذكر شحاتة وعميرة (1994) نقلا عن علي (2008)، أن تنويع طريقة التدريس من حصة إلى أخرى أمر ضروري للمحافظة على حيوية الدارسين، شريطة أن ينظر إلى الدرس على أنه عرض درامي له بداية تشد الانتباه، وتسلسل للأحداث، وتعقد وحل، ونهاية وإغلاق.([2])

وعليه يمكن تصنيف جميع الطرائق التي استخدمت في تعليم القراءة، إلى أربع طرق رئيسية لتعليم القراءة وهي:

---

[1] سحر، المرجع السابق، ص 55

[2] علي حسن أسعد جبايب. (2011). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي.** مجلة جامعة الأزهر بغزة. كلية العلوم التربوية. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. المجلد 13. العدد 1، ص 21

1.10.2. الطريقة التركيبية:

يشير علي أحمد (1997) نقلا عن التيجاني (2009) أن هذه الطريقة تبدأ بتعليم الجزئيات كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها، أي أن هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر ([1])، ولما كانت الجزئيات لا معنى لها بذاتها فإن هذه الطريقة لا تركز في البدء على المعنى، وهناك ثلاث طرائق تندرج تحت ما يسمى بالطريقة التركيبية وهما:

1.1.10.2. الطريقة الهجائية (الأبجدية):

يعرفها زقوت (1999) نقلا عن إيمان (2010) بأنها: "طريقة قديمة في التعليم فقد تعلم عن طريقها الكبار منذ عشرات السنين حيث تبدأ هذه الطريقة بأن يقوم المعلم بتعليم أشكال الحروف وأسمائها فيكتب مجموعة من الحروف ثم يشير إلى هذه الحروف واحدا واحدا وهو يذكر أسمائها والطلاب يرددون هذه الأسماء ويكررونها حتى يحفظوها وإذا فرغ المعلم من مجموعة الحروف وانتقل إلى غيرها حتى ينتهي منها جميعا. وكان المعلم يقوم في بعض الأحيان بتحفيظ التلاميذ بعض العبارات الملحنة تلحينا موسيقيا مما يساعد على حفظها مثل: الألف لا شيء عليها. والباء واحدة من تحتها، فإذا حفظوا أشكال الحروف وأسمائها انتقل إلى تعليم أصواتها بحركاتها الثلاث ثم تعليم مقاطع تنتهي بحرف من حروف المد الثلاثة ثم ينتقل بهم بعد ذلك إلى قراءة الكلمات ثم إلى قراءة الجمل". ([2])

---

[1] التيجاني، 2009، ص 136

[2] إيمان، 2010، ص 77

ويكون تعليم الكتابة موازيا لتعليم القراءة لتثبيت ما تعلمه التلاميذ، وتقوم هذه الطريقة على أساس أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها والنظر إليها على أنها عملية عقلية يمكن أن يقوم بها التلميذ من تلقاء نفسه عندما يتعرف على الكلمات وينطقها. ([1])

يرى الباحث أن الطريقة الأبجدية تقوم على تعلم الحروف الهجائية بأسمائها، والتي تعتمد على المفهوم البسيط للقراءة وهو قدرة المتعلم التعرف على الحروف وأسمائها والكلمات والنطق بها باعتبارها الطريقة الأفضل في منح الأطفال مفاتيح القراءة فيبدؤون بقراءة الحرف أولا ثم يتدرجون إلى الكلمة، وهكذا، وسهولة تنفيذها من قبل المعلمين والتدرج في خطواتها، كما أنها يمكن أن تسمح للتلميذ بالسيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، لأن ذلك يجعلهم أكثر قدرة في التحكم في مختلف المصطلحات والمفردات اللغوية التي يمكن أن تصادفهم في مسارهم العلمي داخل المدرسة وخارجها.

2.1.10.2. الطريقة الصوتية:

يرى كل من زقوت (1999) ومصطفى (2005) نقلا عن فاتن (2010) أن هذه الطريقة تتفق مع الطريقة الأبجدية في الأساس الذي تقوم عليه، حيث أنها تبدأ بالحروف، ولكن الاختلاف بينهما هو أن الحروف في هذه الطريقة تقدم إلى التلاميذ مصحوبة بأصواتها لا بأسمائها، وفي هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمات، ثم يسير تدريجيا حتى يوصل الحروف بعضها ببعض. فهذه الطريقة ترى أن الهدف من تعليم القراءة هو تعرف التلاميذ الكلمات، والنطق بها، وأن هذا الهدف لا يتحقق إلا إذا استطاع التلميذ تعرف الأصوات التي تتركب منها الكلمة ([2])، ولكن قدرة التلميذ على هذا التركيب تتطلب معرفته

---

[1] إيمان، المرجع السابق، ص 77

[2] فاتن، 2010، ص ص 31-32

بأشكال الحروف وأصواتها، أما أسماؤها فلا لزوم لمعرفتها؛ لأن العناية بتعلم أسماء الحروف يصعب على المتعلم تحليل الكلمة والنطق بها. ([1])

يرى الباحث أن الطريقة الصوتية تعتبر ضرورية في تعلم القراءة، باعتبارها تقوم بمساعدة التلميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة عن طريق أكثر من حاسة، فكل من حاسة السمع والعين واليد يشتركون في عملية التعلم، كما يمكن أن تقوم هذه الطريقة على الربط بين الصوت والرمز المكتوب، وذلك لسهولة تنفيذها والتدرج في خطواتها من طرف المعلم، وتعتبر أكثر قبولا من قبل الأولياء

3.1.10.2. الطريقة المقطعية:

يذكر البجة (2000) نقلا عن لطفي (2008) أن هذه الطريقة تعتمد على مقاطع الكلمات، وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات، ولذلك سميت بالطريقة المقطعية، وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت ولكنها أقل من الكلمة مثل: كلمة (عصفورة) تنقسم إلى ثلاثة مقاطع (عص– فو– رة)، وكلمة (أرنب) تنقسم إلى مقطعين (أر– نب). والطفل بهذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع ليؤلف بها كلمات، ولهذا عدت هذه الطريقة تركيبية أو جزئية. ([2])

يرى الباحث أن هذه الطريقة تعتمد على أساس تقسيم الكلمات إلى مقاطع، بغرض تعليم التلميذ وتدريبه على نطق الحروف ورسمها وضبطها بشكل أفضل، وتعد مفيدة في تعليم تلاميذ المرحلة الإبتدائية القراءة، باعتبارها عامل مهم في تبادل المعرفة الانسانية، وأكثرها تأمينا

---

[1] فاتن، المرجع السابق، ص 32

[2] لطفي، 2008، ص 51

للاحتكاك الفكري بين الشعوب، وتوفر للفرد كثيرا من متطلباته وحاجاته، فهي مؤثرة في تشكيل شخصية التلميذ، وأداة التفوق في المواد الدراسية كلها، وتكوين صورة ايجابية نحوها.

4.1.10.2. مزايا الطريقة التركيبية:

يشير رزق (2006) نقلا عن علي (2008)، أن للطريقة التركيبية مجموعة من المزايا أهمها ما يلي:

- تنمي مهارة التعرف على الكلمات، خاصة الجديدة وبسهولة.
- تنمي مهارة تمييز الحروف وأصواتها والتهجي.
- تنمي مهارات القراءة والدراسة في تحديد مكان المعلومات. ([1])

5.1.10.2. عيوب الطريقة التركيبية:

وفي نفس السياق يذكر شحاتة وآخرون (1998) نقلا عن علي (2008)، أن للطريقة التركيبية عيوب كثيرة أهمها ما يلي:

- أنها طريقة تبدأ بتعليم الجزء وهو الحرف، ثم تنتقل إلى الكل، وهو الكلمة، وفي هذا مخالفة طبيعية لحقائق علم النفس من حيث الطريقة الطبيعية التي يسير عليها العقل في إدراك المحسوسات أو المعاني المجردة؛ لأن العقل يدرك الشيئ إدراكا كليا إجماليا، ثم يتعرف على أجزائه ويحلله إلى عناصره المختلفة، كالذي يرى شجرة لا يدرك الأوراق ولا الأغصان، والذي يقرأ قصة فإنه يخرج منها بفكرة عامة أولا ثم يحللها إلى أفكار جزئية.

---

[1] علي، 2008، ص 22

– التعلم بهذه الطريقة يؤدي إلى تجزئة الكلمة حرفا حرفا، مما يعوق معرفة المعاني، والغرض الأساسي من القراءة وهو فهم المعاني المقروءة؛ لأن القراءة هدفها زيادة المعرفة، وكسب خبرة جديدة.

– أن الحرف من حيث شكله أو رسمه ليس له معنى في ذهن المتعلم، والطريقة تصر على تعليم الحرف أولا سواء من حيث شكله أو رسمه ([1])، وهي أشياء لا يفهمها المتعلم، ومن ثم يؤدي ذلك إلى ضعفه في القراءة فضلا عن ذلك أنه لا يتصل بحاجة من حاجات المتعلم.

– الطريقة تخلو من عوامل التشويق، لأنها لا تهتم بالمعنى، بل الغاية منها حفظ المتعلم للحروف سواء من حيث شكلها أو صورتها، فالطريقة فضلا عن أنها مخالفة لقوانين الإدراك عند الجشتالت فهي لا تثير شوقا في علم النفس المتعلم تجاه الحروف وتعلمها، فضلا على أن المتعلم بهذه الطريقة يحتاج وقتا طويلا حتى يستقل بنفسه عن المعلم. ([2])

وأخيرا نستطيع القول أن هذه الطريقة ترتكز على تعليم التلميذ الحروف ثم التدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل، إذ يلعب المعلم دور مهم في توجيه وتعليم التلاميذ الحروف الهجائية وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق الكلمات التي تتكون من حرفين أو أكثر، أي تبدأ بالجزء وتركيب الأجزاء وصولا إلى الكلمة.

2.10.2. الطريقة التحليلية (الكلية):

يذكر جونسن Johnson (2007) نقلا عن علي (2008)، أن الطريقة الكلية تهتم بإدراك وتعرف وفهم التلاميذ ككل، ويراعي في استخدامها عدد الكلمات والتحكم في هذا العدد الذي سيستعمله التلميذ، خلال فترة دراسية محددة. ويضيف أن الطريقة تقوم في بدايتها على

---

[1] علي، المرجع السابق، ص 23

[2] علي، المرجع السابق، ص 23

اختبار استعدادات التلاميذ للتعلم، ثم يقسم التلاميذ طبقا لاستعداداتهم، وبعدها يقرر المعلم العمل مع هؤلاء الذين يظهرون نضجا واستعداد كافيا لتعلم القراءة بهذه الطريقة. ([1]) وأن المعلم يركز في هذه الطريقة على مهارات التعرف على المفردات أكثر من أي شيء آخر، فعليه تدريب الأطفال على استخدام السياق أو استخدام الصور المصاحبة للكلمات، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات وذلك من خلال الخطوات التالية:

– يقدم المعلم المفردات المراد تعلمها بطرق عديدة للتلاميذ، من حيث طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة.

– القراءة الصامتة لتحقيق أهداف مسبقة يحددها المعلم للتلاميذ، مثل تحديد مكان معلومات بالمادة المقروءة، أو استخراج بعض الاستنتاجات.

– يجيب التلاميذ عن الأسئلة التي كانوا يقرأون عنها صامتين، ويناقشون إجاباتهم مناقشة جماعية.

– يقرأ التلاميذ المادة مرة أخرى بعد تقسيمها إلى أجزاء، ويتنافسون في كل جزء على حدة بعد قراءته مباشرة.

– إذا طلب أحد التلاميذ من المعلم المساعدة في التعرف على كلمة جديدة، أو صعبة، فعلى المعلم أن يطلب منه استخدام مهاراته التي تعلمها للتعرف على الكلمة الصعبة، ولا يعطيه الغجابة مباشرة.

– تنمية المهارات الخاصة بالقراءة كطرق التعرف على المفردات.

– تطبيق اختبار تشخيصي للتأكد من تحقيق أهداف الدرس. ([2])

---

[1] علي، المرجع السابق، ص 24

[2] علي، المرجع السابق، ص 24

وهذه الطريقة تشتمل على عدة طرائق من أهمها:

1.2.10.2. طريقة الكلمة:

يشير زايد (2006) نقلا عن مها (2014)، أن في هذه الطريقة ينظر الطفل إلى الكلمة التي ينطق بها المدرس بوضوح مع الإشارة إليها، ثم يحاكيها ويكرر ذلك عدة مرات، ثم يرشده المدرس إلى تحليلها وتهجئتها حتى تثبت صورتها في ذهنه ([1])، وبعد ذلك يعرض عليه كلمات مشابهة لتعميق الموازنة بينها، وهذه العملية تتطلب أمورا منها:

- وضوح الصورة.

- تكرار الألفاظ تكرارا كافيا؛ لتثبيت صورتها في الذهن والقدرة على النطق بها مجرد النظر إليها.

- تكرار بعض الحروف في الكلمات؛ ليسهل تحليل الكلمة إلى حروفها.

- التدرج في الاستغناء عن الصور؛ حتى ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة إلى مرحلة التمييز للكلمة بمجرد النظر إليها، ثم تمييز الحروف أي ربط شكل الحرف بصورته الخاصة به، وهذه هي الخطوة اللازمة للقراءة. ([2])

يرى الباحث أن طريقة الكلمة ترتكز على أن تعليم التلميذ القراءة يبدأ بالكلمة، لا بالحرف ولا بالصوت ولا بالمقطع، ويكون يعرف لفظها ومعناها، إذ نجد أن في هذه الطريقة يحرص المعلم على الطلب من التلميذ التعرف على شكل الكلمة، وأن تكون له القدرة على تحليلها

---

[1] مها سلامة نصر. (2014). **فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي في مقرر اللغة العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 35

[2] مها، المرجع السابق، ص ص 35-36

وتهجئتها بالإضافة إلى تثبيت صورتها في ذهنه، لأن ذلك يمكن أن يساعده على تكوين ثروة لغوية، وسرعة التلميذ في القراءة.

2.2.10.2. طريقة الجملة:

يرى مصطفى (2005) و زقزت (1999) نقلا عن فاتن (2010)، أن في هذه الطريقة يقوم المعلم بعرض جملة كاملة على التلاميذ ومطالبتهم بمعرفة شكلها وفهم معناها، وبعد التأكد من ذلك يعرض عليهم المعلم جملة أخرى، وهكذا وتكون هذه الجمل المعروضة على التلاميذ مأخوذة من خبراتهم ومكونة من الكلمات التي يألفونها، وتأخذ هذه الجمل في بداية الشكل البسيط السهل ثم تتدرج إلى الصعب والأكثر تعقيدا إلى أن نصل بالتلميذ إلى الجمل التي يستخدمها في حياته اليومية، وعندما يلاحظ المتعلم تكرار بعض الكلمات في الجمل المختلفة تنتقل به إلى تحليل الجملة إلى الكلمات التي تتألف منها حيث يتعرف إلى الشكل العام للكلمة ثم بعد ذلك ننتقل به إلى تحليل الكلمة إلى حروفها. ([1])

يرى الباحث أن هذه الطريقة تعتبر تطورا لطريقة الكلمة وأساسا لها، وتقوم هذه الطريقة على اعتبار أن الجملة وحدة المعنى، باعتبارها تقوم بعرض جملة كاملة على التلاميذ، ومطالبتهم بمعرفة شكلها، وفهم معناها، بهدف تعويدهم على السرعة، والانطلاق في القراءة نتيجة لفهمهم للمقروء كما أنها تعتبر مشوقة للقراءة، لأن التلميذ يقرأ الجمل والكلمات التي تتصل بخبرته، وتتلاءم مع قدراته واستعداده.

3.2.10.2. مزايا الطريقة التحليلية (الكلية):

يرى علي أحمد (1997) نقلا عن التيجاني (2009)، أن من مزايا هذه الطريقة:

---

[1] فاتن، 2010، ص 35

– أنها تهسل عملية تعلم القراءة، لأنها تتمشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها.

– أنها تستغل دوافع المتعلم وطاقاته بما تقدمه إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداداته.

– أن اهتمامها بالمعنى منذ البداية في تعلم القراءة يكون عند المتعلم الميل إلى البحث على المعنى، والاهتمام بالموضوع أثناء القراءة.

– أنها تعود المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ وتعوده تعرف الكلمات منذ النظرة الأولى. ([1])

4.2.10.2. عيوب الطريقة التحليلية:

يذكر ليون (1999) Lyon نقلا عن علي (2008) إلى عيوب هذه الطريقة فيما يلي:

– لا تفي الطريقة بتكوين المهارات اللازمة لتعرف الكلمات الجديدة لإهمالها تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات الجديدة ومعرفة حروفها واصواتها.

– تتطلب هذه الطريقة معلما معدا إعدادا خاصا، ومدرب تدريبا كافيا على استعمالها ليتمكن من التعلم على نهجها، إذ من الضروري أن يكون المعلم عارفا بالأسس والخطوات التي تتبعها. ([2])

– يلجأ بعض المعلمين رغبة منهم في إثراء حصيلة التلاميذ اللغوية أو تدريبهم تدريبا شاملا إلى مدهم بكلمة غريبة عنهم، مما لا تحرك في نفوسهم شوقا أو عاطفة نحوها. ([3])

---

[1] التيجاني، 2009، ص 139

[2] علي، 2008، ص 27

[3] علي، المرجع السابق، ص 27

وأخيرا نستطيع القول أن هذه الطريقة ترتكز على التعرف على الكلمة والجملة وشكلها، وأن تكون للتلميذ القدرة على تحليلها وتهجئتها وإدرك معناها، لأن ذلك يمكن أن يساعده على تكوين ثروة لغوية وتطوير رصيده المعرفي، وزيادة سرعة التلميذ في القراءة، وهذا يؤدي به إلى تحصيل المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية.

3.10.2. الطريقة التوليفية:

يشير زقوت (1999) نقلا عن إيمان (2010)، أنه من خلال الاستعراض لطرق تدريس القراءة السابقة، تبين أنه ليس من الإنصاف التعصب لإحداها على أنها الأفضل إذ لكل طريقة مزايا وعيوب، وبالتالي فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة، بمعنى أنه يأخذ من كل طريقة مزاياها وترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك إرتأى المختصون ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء أكانت كلية أم جزئية، ومن ثم تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس وهي الطريقة المزدوجة أو التركيبية التحليلية وفي هذه الطريقة، يقدم المعلم إلى الأطفال كلمات أو جملا من خبرتهم وفي ذلك إفادة من طريقة الكلمة والجملة ثم تكرر الكلمات والجمل بأصواتها واشكالها العامة حتى تترسخ صورها في أذهان الأطفال وترتبط الحروف برموزها، وفي ذلك إفادة من الطريقة الصوتية ثم تحلل الجمل إلى كلماتها والكلمات إلى مقاطعها والمقاطع إلى حروفها بحيث يتم تعرف الحروف إسما ورسما وفي ذلك إفادة من مزايا الطريقة الأبجدية ولا تتوقف الطريقة عند هذه المرحلة ولكن يستخدم فيها المتعلم الحروف التي توصل إليها في الخطوة السابقة في تركيب كلمات جديدة. ([1])

[1] إيمان، 2010، ص 82

ومما يزيد من صلاحية هذه الطريقة وبنجاحها كما يرى البجة (2000)؛ إنها تبدأ بالكلمات القصيرة المستخدمة في حياة التلاميذ، وإنها تراعي كثيرا استخدام الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية، وغيرها من الوسائل، مما يوفر عنصرا لهذه الطريقة عنصر التشوي([1])

1.3.10.2. مزايا الطريقة التوليفية:

يذكر زقوت (1999) نقلا عن فاتن (2010)، أن مميزات الطريقة التوليفية يمكن حصرها في الآتي:

- تتميز بسهولتها على المعلمين نظرا لتدرج خطواتها.
- تعد طريقة مقبولة عند أولياء الأمور لرؤيتهم أطفالهم وقد تعلموا شيئا – حرفا أو أكثر.
- تزود التلاميذ بمفاتيح القراءة فيبدؤون بقراءة الحرف أولا ثم التدرج إلى الكلمة، وهكذا.
- تربط هذه الطريقة بين الصوت (صوت الحرف) والرمز المكتوب.
- تساعد هذه الطريقة على بقاء أثر التعلم أطول فترة ممكنة؛ ذلك لأنها تشترك فيها أكثر من حاسة في عملية التعلم، فحاسة السمع تساعد على سماع صوت الحرف والعين تراه واليد تكتبه.
- تساعد التلميذ في السرعة على القراءة.
- تكسب المتعلمين ثروة لغوية أثناء تعلم القراءة.
- تساعد التلاميذ على تكوين جمل من كلمات مبعثرة في وقت قصير. ([2])

يرى الباحث أن الطريقة التوليفية تجمع بين أكثر من طريقة، والتي تتم عن طريق تهيئة وإعداد المتعلم لنطق الكلمات وإتقانها بحسن استماعها وأدائها، والتعريف بالكلمات والجمل

---

[1] إيمان، المرجع السابق، ص ص 82-83

[2] فاتن، 2010، ص 39

وتدريبهم على قراءتها والنطق بها، وأن يكون للمتعلم القدرة على التحليل والتجريد باعتبارها أهم خطوة في تعليم القراءة للتلاميذ حيث تتوقف عليها قدرة التلاميذ على معرفة الكلمات الجديدة وقراءتها، كما يجب على التلميذ أن يتمتع بخاصية التركيب وتدريبه عليها في بناء الكلمة، وتكوين الجملة، بهدف تنمية المهارات لدى المتعلم، كالميل إلى القراءة، والانطلاق فيها، والفهم، والبحث عن المعنى، وزيادة الثروة اللفظية، وصحة النطق، وحسن الأداء.

4.10.2. الطريقة الفردية:

يشير رزق (2006) نقلا عن علي (2008)، أن هذه الطريقة تهتم بالتلميذ كفرد أكثر من أي شيء آخر، فأساس الطريقة هو مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومهاراته وقدراته وميوله وربط القراءة بالفرد وخبراته وبيئته، وتجنب الآثار السلبية للمنافسة بين التلاميذ أو مشكلة المواد المقررة لبعض التلاميذ وتقوم هذه الطريقة على مبادئ ثلاث هي (الدافعية الذاتية والاختيار الذاتي والنمو والانتقال من مرحلة لأخرى). ([1])

1.4.10.2. مزايا الطريقة الفردية:

يستحسن ميشيل Michel (2007) نقلا عن علي (2008) هذه الطريقة ويوضح مزاياها كما يلي:

- تدفع التلاميذ إلى قراءة كم أكبر من المحتويات.

- نمو واضح في مهارات القراءة نتيجة لاشتراك التلاميذ في بيان كل ما يحبونه من المقروء، كل منهم للآخر.

---

[1] علي، 2008، ص 30

– الزيادة المطرودة في مستوى مهارات القراءة التي تتم تنميتها وقياسها باختبارات مقننة، حتى تصل إلى الربع الأعلى من الاختبارات.

– إحساس التلاميذ بالأمن والتفوق والاعتماد على النفس، لقضائها على روح التنافس بين التلاميذ في الفصل. ([1])

– تنمي الاعتماد على النفس والقدرة على التخطيط الذاتي، والتصميم على تحقيق نمو وتطور ذاتي.

– تحقيق استمتاع حقيقي بالقراءة.

– توفر دافعية ذاتية للتعلم وتطوير المهارات ذاتيا.

– تحقق نموا في تنوع الموضوعات المقروءة.

– تراعي الفروق الفردية في سرعة الانتقال من مرحلة لأخرى، ويلمس التلميذ مدى التقدم الذي يحرزه بنفسه.

– تغطي الكثير من الموضوعات غير مطروقة في برامج القراءة العادية. ([2])

يرى الباحث أن هذه الطريقة تركز على الفروق الفردية لدى التلميذ، وذلك من أجل تطوير وتقوية وتنمية المهارات القرائية الضعيفة عند التلميذ، حتى يرتفع مستوى التلميذ إلى المستوى العام لزملائه في فصله الدراسي.

وفي الأخير يمكن القول بأن كل طريقة ترتكز على ناحية معينة وتهمل بقية النواحي الأخرى، فالطريقة التركيبية تعنى بسلامة النطق وصحة الأداء، أما الطريقة التحليلية فتعنى بالمعنى، والقدرة على الفهم، والطريقة التوليفية تجمع بين مزايا الطريقة الجزئية والكلية، والطريقة

---

[1] علي، المرجع السابق، ص ص 30–31

[2] علي، المرجع السابق، ص 31

الفردية تركز أكثر على الفروق الفردية بين التلاميذ ومهاراته وقدراته وميوله وربط القراءة بالفرد وخبراته وبيئته.

11.2. طريقة تعليم القراءة للسنة الرابعة إبتدائي:

يشير أبو مغلي (2010) نقلا عن بركة (2012)[1]، أن استراتيجية تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الرابعة إبتدائي، يمكن تبيانها في الآتي:

أن الدرس يجزأ إلى أجزاء إلاّ إذا كان قصيرا فيقرأ مرة واحدة ([1])

– يبدأ المعلم بتمهيد كعرض صور أو نماذج ثم يقوم بإلقاء أسئلة تتعلق بموضوع الدرس وتثير انتباه التلاميذ وتحفزهم على القراءة، والتمهيد الناجح يجعل التلميذ يشعر بحاجته إلى قراءة الموضوع.

– يكتب المعلم على اللوح عنوان الدرس والتاريخ.

– يطلب من التلاميذ أن يقرأوا قراءة صامتة (بأعينهم) ويضعوا إشارات بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة.

– يناقش التلاميذ في الأفكار العامة.

– يشرح المعلم للتلاميذ معاني المفردات بطريقة ما كالرسم أو الصور أو الاستعمال في جملة.

– يقرأ المعلم قراءة جهرية فقرة فقرة يعيدها بعده تلميذ أو أكثر دون تعليم الأخطاء ليبقى الهدوء، ويستمر التمكن من الفهم.

– يقرأ التلاميذ قراءة أخرى جهرية يصحح لهم المعلم فيها الأخطاء.

---

[1] بركة، 2012، ص 31

– بعد قراءة جميع التلاميذ يوجه المعلم إليهم أسئلة تفصيلية تتناول الموضوع من جميع نواحيه وتقوّم تحقيق أهدافه. ([1])

يتضح مما سبق أن للمعلم دور كبير في تعليم التلميذ المهارات القرائية وتنميتها، إذ يجب على المعلم أن يعمل على تنميتها في المدرسة من خلال الأنشطة التي يقدمها للتلميذ في البرنامج الذي يقدمه للتلميذ في المدرسة، وذلك باعتبار أن القراءة من أهم العوامل التي تساعد التلميذ على توسيع دائرة خبرته، وتنشيط قواه الفكرية، وتهذيب أذواقه، وغرس فيه حب الاستطلاع النافع، وتطوير قدراته المعرفية، وازدياد حصيلته اللغوية.

12.2. مهارات القراءة:

تعتبر مهارات القراءة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية، التي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في مراحل الدراسة، لأن التأخر في تعليم هذه المهارات سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية، وقد يشعر التلميذ بالإحباط والفشل والشعور بالنقص حين تواجهه معلومات جديدة.

1.12.2. المهارة لغة:

تعرف المهارة لغويا كما ذكر ابن منظور (1300هـ) نقلا عن أميرة (1418هـ) بأن: "الماهر: هو السابح، ويقال مهرت بهذا الأمر، أمهر به مهارة أي: صرت حاذقا". بمعنى أن المهارة لغويا هي: إجادة الشيء أو الفعل، والحذق بعمله. ([2])

---

[1] بركة، 2012، ص ص 31-32

[2] أميرة جميل طه خصيفان. (1418). **دراسة وصفية عن مدى استخدام معلمات اللغة الإنجليزية اجراءات تدريس مهارات القراءة لطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة مكة المرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 44

2.12.2. المهارة اصطلاحا:

تعرف المهارة اصطلاحا كما يشير أبو شقير وحلس (2010) نقلا عن بركة (2012) بأنها: "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف". ([1])

ويعرفها عليان (1992) نقلا عن أميرة (1418هـ) بأنها: "أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة، والدقة، والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة".([2])

وأخيرا نستطيع القول بأن المهارة هي قدرة التلميذ على الأداء الناجح والكفء للأنشطة الموجودة في القراءة بدقة بأسرع وقت ممكن، وبأقل جهد.

3.12.2. تعريف المهارات القرائية:

تعرف المهارات القرائية كما تذكر الشوبكي (2011) نقلا عن بركة (2012) بأنها: "قدرات لغوية تدرس بدقة وإتقان، وتهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعان تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة".

في حين يعرفها الأسطل (2010) بأنها: "قدرة الطالب على معرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل والقدرة على تمييز الكلمات ولفظها بصورة صحيحة". ([3])

---

[1] بركة، 2012، ص 35

[2] أميرة، 1418، ص 44

[3] بركة، 2012، ص ص 35-36

وفي ضوء هذا المنظور، يمكن أن نقول أن المهارة القرائية تعتبر قدرة أو مهارة لغوية يجب على القارئ إتقانها وإدراكها بهدف التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وفهم واستيعاب ما يقرأ، حتى تكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.

4.12.2. مكونات مهارات القراءة:

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما: التعرف على الكلمة والفهم القرائي، وكلا المكونين متكاملان، فبينما يتم التركيز على تعرف الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلمها، وفيما يأتي توضيح مفصل لكل مكون من مكونات القراءة:

1.4.12.2. مهارة التعرف على الكلمة:

كان مفهوم القراءة كما ذكر سابقا ينحصر في التعرف والنطق، فهذا العنصر يعد الأساس الأول لمهارات القراءة، وتتوقف مهارات القراءة الباقية عليه، وإن كان هذا العنصر ليس هو المحك والغاية لمهارات القراءة.

فمهارات التعرف كما عند اللبودي (2004) نقلا عن صالح (2010) هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات. ويعرفها طعيمة ومناع (1999) بأنها إدراك الرموز المطبوعة بصريا. وتبرز أهمية التعرف لإرتباطها بصحة القراءة، والفهم القرائي. وكذلك تتحكم بالسرعة القرائية وهذا ما أكده عبد الوهاب وآخرون (2002). وقد ذكر عطية (2008)، واللبودي (2004)، وطعيمة ومناع (1999)، مهارات كثيرة للتعرف أهمها ما يلي:

- ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة.
- قراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل.

- الانتقال من سطر إلى سطر بانتظام.

- تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها.

- التعرف على الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها. مثل الهاء في أول الكلمة تختلف عن وسطها. والياء في وسط الكلمة تختلف عن آخرها.

- إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف، مثل: الشين والسين، والراء والزاي، والصاد والضاد.

- إدراك التشابه والاختلاف بين الكلمات، مثل: جذب وجبذ.

- التعرف على إشارات الطباعة وتفسيرها، مثل علامة الاستفهام والتعجب.

- التعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل اللام الشمسية.

- التعرف على الحروف التي لا تكتب وتنطق، مثل الألف في هذا. ([1])

ويشير مدكور (1997) نقلا عن علي (2009) إلى أن مهارة التعرف تتضمن عدة مهارات فرعية هي:

- إتقان التعرف البصري للكلمة. ([2])

- استعمال إرشادات معينة.

- القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتا)، والتحليل التركيبي (إدراك أجزاء الكلمة)، واستعمال القاموس للكشف عن معاني الكلمات التي لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاث السابقة. ([3])

---

[1] صالح، 2010، ص ص 26-27

[2] علي، 2009، ص 16

[3] علي، 2009، ص 16

ويرى يونس (2003) نقلا عن شهد (2014)، أن هناك مهارات أساسية للتعرف على الكلمات التي يقع فيها بعض التلاميذ وقد تشكل إحدى الصعوبات التي تواجه معلم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا وهي:

- ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.
- استخدام السياق كوسيلة في تعرف معاني الكلمات واختيار التعريف الدقيق.
- القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل تعرف أجزائها.
- القدرة على التفريق بين أصوات الحروف.
- القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب الذي يراه القارئ. ([1])

وأخيرا نستطيع القول أن مهارة التعرف تعتبر من أهم المهارات التي يجب على التلميذ التركيز عليها وتعلمها بطريقة جيدة، والتي ترتكز على إدراك الرموز ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق بهدف معرفة معاني الكلمات، والتعرف على أجزائها من خلال القدرة على إتقان التعرف البصري عليها وتحليلها، كما يجب أن يكون لدى التلميذ القدرة على إدراك الحروف وأصواتهان حتى يستطيع التفريق بينها، وعليه يمكن أن نقول أنه كلما كان أداء هذه المهارة بطريقة جيدة وأكثر ايجابية ، كان إتقان المهارة الموالية بشكل أفضل وأسرع وبأكثر سهولة.

---

[1] شهد سفيان أحمد جرار. (2014). **فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين، ص ص 22-21

2.4.12.2. مهارة الفهم:

يشير أحمد عبد الله (2000)، نقلا عن ساقم (2008) أن مهارة الفهم هي المهارة الثانية من مهارات القراءة وينبغي أن نعلم أن الهدف من القراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز، وهو أمر ضروري يعد هذا الأول من أشكال الفهم وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة، ويستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السيلقي، ويفهم الكلمات كأجزاء الجمل، والجمل كأجزاء الفقرات، والفقرات كأجزاء الموضوع. ([1])

في حين يرى الشعيبي وطعيمة (2006)، نقلا عن شهد (2014) أن مهارة الفهم هي القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء كانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة. ([2])

فحسب أندرسون (1985) Anderson نقلا عن فاطمة الزهراء (2005)، أن النظريات البنائية في القراءة ترى أن فهم القراءة يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاثة: القارئ– النص– والسياق. ([3])

وفي ضوء هذا المنظور، يحدد أحمد ومحمد (2000) نقلا عن سعيد (2003)، المهارات الفرعية لمهارة الفهم فيما يلي:

– إعطاء الرمز معناه.

– فهم الوحدات الأكبر كالعبارة، والجملة، والفقرة، والقطعة كلها.

---

[1] ساقم ناجية. **(2008). فعالية إستراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومنو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي البسيط.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 2008

[2] شهد، 2014، ص 22

[3] فاطمة الزهراء، 2005، ص 89

- القراءة في وحدات فكرية.

- فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها.

- التخمين في معاني الكلمة.

- اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها. ([1])

- فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

- الاستنتاج.

- فهم الاتجاهات.

- تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، وغرض الكاتب.

- الاحتفاظ بالأفكار.

- تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة. ([2])

وعليه يمكن القول أن مهارة الفهم القرائي تعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وأنها من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، وتتطلب هذه المهارة أن يكون هناك تفاعل القارئ مع المقروء تكون محصلته بناء المعنى عن طريق الربط الصحيح الذي يتم بين الرمز المكتوب والمعنى وإيجاد المعنى المناسب من السياق من خلال النص الذي تم تناوله، كل هذا يساعد التلميذ في تحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والتوصل إلى استنتاجات، وتطوير لأفكاره المعروضة، كما

---

[1] الطالب سعيد بن سعد بن هادي آل معيض. (2003). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية. أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 21

[2] سعيد، المرجع نفسه، ص 22

يمكن أن تساعد هذه المهارة التلميذ في التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

وعلى هذا الأساس، نستخلص أن تعلم القراءة يتطلب مهارات أساسية لابد من مراعاتها واستيعابها في كيفية تعليم القراءة وهي مهارة التعرف على الكلمات ومهارة فهم مدلولات تلك الكلمات، ولتحقيق كل هذا يجب أن يكون هناك القدرة على الربط والموازنة، وحل الرموز المكتوبة وفهمها والتفاعل معها، واستثمار ما تم قراءته بهدف التصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه القارئ.

5.12.2. مراحل نمو مهارات القراءة:

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية، وتشير ليرنر (Lerner,2000) نقلا عن منتصر (2016)، إلى ست مراحل لنمو مهارة القراءة لدى التلميذ العادي:

1.5.12.2. المرحلة الأولى:

وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل المدرسة، وتظهر في عمل ما قبل ست سنوات، وفيها يبدي الطفل اهتماما بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات.

2.5.12.2. المرحلة الثانية:

وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر، وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من كلمات.

3.5.12.2. المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة الطلاقة في القراءة، وتظهر في عمر السابعة والثامنة، وفيها يستطيع القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة.

4.5.12.2. المرحلة الرابعة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، وتظهر في الفترة العمرية ما بين سن الصف الرابع والصف الخامس أساسي، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم. ([1])

5.5.12.2. المرحلة الخامسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وزيادة المفردات كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية.

6.5.12.2. المرحلة السادسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من مجالات الحياة، وتظهر في المرحلة الجامعية من عمر الفرد، حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية، وفهم حاجات الآخرين. ([2])

مما سبق يتضح أن عملية تعلم المهارات القرائية تتطلب مجموعة من المراحل يستوجب فيها على كل تلميذ أن يتعلمها منذ سن مبكرة من حياته أي قبل الدخول المدرسي وبعده وعبر مختلف الأطوار التعليمية، باعتبارها تساعد التلميذ على التعلم والحوار والتواصل، وتزوده بكل

---

[1] منتصر، 2016، ص ص 107-108

[2] منتصر، 2016، ص 108

ماهو جديد لتعينه على الحديث والكتابة وتحسين ألفاظه، وتنمي له مهارات التفكير، وتعمل على بناء شخصية القارئ، وتمكن المتعلم من سرعة التكيف مع نفسه ومع المجتمع المدرسي والمجتمع العام، كما أنها تعتبر أداة للنجاح في المدرسة وفي كل مجالات الحياة اليومية.

6.12.2. المهارات القرائية العامة والخاصة:

لقد تم تقسيم مهارات القراءة إلى مهارات عامة وأخرى خاصة، كما ذكر عبد الله مصطفى (2010) نقلا عن بركة (2012) وهي كالآتي:

1.6.12.2. المهارات القرائية العامة:

وهي المهارات التي يجب توافرها لدى كل قارئ ليكون قارئا جيدا أو قارئا فعالا يتفاعل مع النص ويوليه العناية المطلوبة التي تحقق أهداف القراءة، وتتمثل بالآتي: ([1])

- القدرة على تحقيق هدف القراءة (لماذا نقرأ).
- القدرة على مراعاة عادات القراءة (جلسة، مسك الكتاب).
- القدرة على التعرف على المكتوب ونطقه.
- القدرة على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات.
- القدرة على التعرف على دلالة علامات الترقيم ومراعاتها في النطق.
- القدرة على تركيز الانتباه والاستمرار فيه.
- القدرة على فهم خصائص اللغة ودلالة تراكيبها وأثر ذلك في المعنى.
- القدرة على فهم معاني الكلمات.
- القردة على اختيار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس.

---

[1] بركة، 2012، ص 36

– القدرة على سرعة القراءة وزيادة كمية التعرف في كل حركة للعين.

– القدرة على تسجيل مهارات أثناء القراءة.

– القدرة على استنتاج المعنى العام من النص المقروء.

– القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية.

– القدرة على متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

– القدرة على توقع الأفكار من السياق قبل الوصول إليها.

– القدرة على التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء.

– القدرة على التفرقة بين ما هو صلب الموضوع، وما هو استطراد أو خروج عن النص، وما هدف ذلك.

– القدرة على تصنيف الحقائق وتنظيمها. ([1])

– القدرة على تقييم الأفكار مدى ترابطها وصحتها أو خطئها.

– القدرة على الالتزام بالموضوعية والاستناد إلى الحقائق والمنطق.

– القدرة على الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور أو غرض الكاتب.

– القدرة على الموازنة بين الأمور.

– القدرة على تذكر النقاط السابقة.

– القدرة على فهم تتابع الأفكار أو الحوادث.

– القدرة على ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة.

– القدرة على معرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة. ([2])

---

[1] بركة، المرجع السابق، ص ص 36–37

[2] بركة، المرجع السابق، ص 37

وفي ضوء هذا المنظور، نستطيع القول أن المهارات القرائية تعتبر ضرورية ومهمة لدى كل متعلم وقارئ، إذ يجب على كل واحد فينا أن تكون له القدرة والفعالية في التحكم في هذه المهارات والحرص على تنميتها بطريقة جيدة، وأن يحسن التعامل معها في مختلف المواقف التعليمية، حتى تؤتى القراءة ثمارها المرجوة منها، وتحقق المطلوب الذي نصبو إليه جميعا، باعتبارها أهم وسائل التفاهم والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع.

2.6.12.2. المهارات القرائية الخاصة:

ويمكن حصر هذه المهارات القرائية نقلا عن بركة (2012) على النحو الآتي:

- القدرة على استنتاج معاني بعض المفردات.
- القدرة على معرفة معان اصطلاحية تستخدم في مجالات علمية مختلفة.
- القدرة على القراءة للترديد المباشر للمقروء. ([1])
- القدرة على البحث عن فكرة معينة.
- القدرة على اختيار التفضيلات التي تؤيد أو تعارض رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة أو بطلان قضية معينة.
- القدرة على اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة تتصل بها او لأهميتها في ذاتها، أو في حياة القارئ.
- القدرة على الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص، أو متصلة به.
- القدرة على الاطلاع السريع على نص معين وتحديد النقاط الرئيسة فيه.

[1] بركة، المرجع السابق، ص 38

- القدرة على تقييم النصوص التي تقرأها من حيث قوانين الكتابة والنحو والتعبير.
- القدرة على التلخيص الشفوي أو الكتابي.
- القدرة على كتابة تقرير عن المقروء.
- القدرة على تحصيل المادة العلمية واستذكارها.
- القدرة على العثور من النص على الأدلة الموضوعية التي تتضمن رأيا ما.
- القدرة على فهم إشارات المعاجم وإحالاتها والاستعانة بها في تحقيق هدف القارئ.
- القدرة على تصفح كتاب متعدد الموضوعات واستخراج المعلومات المطلوبة.
- القدرة على البحث عن مواد جديدة في القراءة تتعدى حدود ما قرئ.
- القدرة على توظيف المقروء في حل المواقف المستقبلية.
- القدرة على فهم ما وراء النص من قيم واتجاهات.
- القدرة على استخدام المعاجم والمراجع والمكتبات.
- القدرة على قراءة الجداول والفهارس والمخططات.
- القدرة على فهم وتنفيذ معلومات مقروءة. ([1])
- القدرة على ترجمة المقروء إلى لغة اخرى.
- القدرة على تحقيق قراءة الدرس بشكل متكامل.
- القدرة على تحقيق مهارات قراءة المتعة بشكل متكامل. ([2])

---

[1] بركة، المرجع السابق، ص 38

[2] بركة، المرجع السابق، ص 38

وفي الأخير نستطيع القول بأنه يتوجب على كل قارئ أن تكون له القدرة والفعالية، وأن يتمتع بصحة جيدة، تسمح له أداء كل هذه المهارات بدقة وبشكل أفضل، بهدف الانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة.

7.12.2. تطوير مهارات القراءة اللازمة للفهم الجيد:

تعد مهارات القراءة من أهم المهارات الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية لتحقيق الفهم الجيد للتلميذ وتنمية مهاراته اللازمة للقراءة، من خلال ما ذكره زيدان وعبد العزيز (2012)، ولعل أبرزها يتمثل في:

– توضيح للتلميذ بأن الفكرة الرئيسية تأتي أحيانا في الجملة الأولى للفقرة ولكن ليس دائما.

– جعل التلميذ يقرأ قصة أو فقرة قصيرة ويضع للقصة عنوانا. إن هذا النمط من التعيينات يعتبر مشوقا ومهما ويساعد التلميذ على ملاحظة الفكرة الرئيسية.

– جعل التلميذ يقرأ جزءا من القصة ومن ثم نطلب منه أن يخمن بما سيحدث. ويمكن أن يتحقق من التخمين من خلال قراءته لباقي القصة أو الفقرة.

– إستخدام أسلوب ملأ الفراغ لتحسين الفهم في القراءة، ويهدف هذا الأسلوب إلى تحسين الفهم وذلك بإختيار التلميذ للكلمات المناسبة لملأ الفراغات. ([1])

– العمل على المهارات الدراسية. فالأطفال ذو صعوبات القراءة تكون مهارات الدراسة لديهم ضعيفة. فهم في العادة لا يسألون أنفسهم أسئلة تحتاج إلى إجابات من المادة المقروءة، وهم لا

زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي. (2012). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. ط1. دار الكتاب الجامعي. العين. دولة الإمارات العربية المتحدة ، ص ص 322–323

يراجعون أو يبحثون عما قرؤوه. إن مهمة المدرس المعالج يجب أن تؤكد على تعليم التلميذ بطريقة منظمة على المهارات الدراسية، وهكذا يستطيع الإحتفاظ أو إسترجاع محتوى ما قرأه.([1])

يتضح مما سبق أن تطوير المهارات القرائية يرتكز على تحفيز التلميذ على قراءة القصص والتنويع فيها، واستخدام أساليب ملأ الفراغات، مع التأكيد على ضرورة تعليم التلميذ المهارات بطريقة منظمة، لأن ذلك يساعده على الفهم الجيد والإحتفاظ واسترجاع محتوى ما قرأه.

8.12.2. مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية:

تعد مهارات القراءة من أهم المهارات الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية، ويوضح سمك (1998) نقلا عن سعيد (2003)، أن أهم مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية ما يلي:

– القدرة على القراءة، مع اكتساب قدر من السرعة في القراءة والفهم.

– اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المختلفة من سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة القراءة وفهم المقروء والاستمتاع به.

– تنمية الثروة اللغوية في الألفاظ والأساليب.

– تنمية التذوق الجمالي والإحساس الفني والوجداني بالتعبيرات الرائعة، والمعاني البارعة، والصور الجميلة.

---

[1]، المرجع نفسه، ص 323

– تحصيل الثقافة والمعرفة وخبرات الحياة بألوانها المناسبة. ([1])

– خلق الميل إلى القراءة الجيدة الهادفة في نفوس التلاميذ وتنميتها لديهم كي يشبوا قادرين على توجيه حياتهم في المستقبل وإنمائها والاضطلاع بأعبائها.

– تنمية قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول.

– الإدراك الهجائي الصحيح للمقروء.

– القدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة.

– تنمية قدرة المتعلم على التركيز وجودة تلخيص المادة المقروءة، والقدرة على الاستذكار والتحصيل. ([2])

عن لميس (2007) ترى أن أهم مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية التي يجب على التلميذ إكتسابها هي قدرته على القراءة الصامتة: أساسها تمييز المادة المكتوبة في صمت لا يتخلله تحريك الشفتين أو النطق بالكلمات. ([3])

يتضح مما سبق أن المهارات القرائية تعتبر ضرورية ومهمة في مرحلة التعليم الابتدائي يجب على التلميذ تعلمها واتقانها، بهدف تنمية ثروته اللغوية، واكسابه عادات لغوية صحيحة تساعده على فهم المقروء والاستمتاع به، وتنمية قدرته على التركيز والفهم وتنظيم الأفكار أثناء القراءة، باعتبارها من أعظم المهارات التي يكتسبها الإنسان في حياته، وغذاء للعقل والروح.

---

[1] سعيد محمد سعيد الزهراني. (2003). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، ص 31

[2] سعيد، المرجع نفسه، ص 31

[3] لميس إحسان الشاهين: "**فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعليم الفردي في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الطلبة ضعاف السمع في معهد الصم والبكم في مدينة دمشق**"، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2007.
، ص 15

9.12.2. مهارات القراءة في السنة الرابعة من المرحلة الإبتدائية:

يذكر مجاور (1394هـ) نقلا عن الطالب (1424هـ) أن مهارات القراءة المتعلقة بالتلميذ، يمكن أن تتمحور في النقاط التالية:

- أن يقرأ التلميذ في نهاية السنة الرابعة الكتاب المقرر دون تعثر.
- أن يقرأ العناوين الأساسية في الصحف والمجلات.
- أن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة. ([1])
- أن يقرأ في نهاية السنة الرابعة مجلة للأطفال.
- أن يقرأ قصة قصيرة أو موضوعا، ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما.
- تحديد فكرتين أو ثلاث فيما يقرأ.
- استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات. ([2])

يتضح مما سبق أنه يجب على التلميذ في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أن يكون له القدرة على إتقان كل هذه المهارات وتنميتها، منها ماهو مقرر في المنهاج الدراسي ومنها ماهو خارج ذلك، بغرض إكساب التلميذ عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المتمثلة في سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستمتاع به، مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر، لأن القراءة تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه، وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين، وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

---

[1] الطالب، 1424، ص 55

[2] الطالب، المرجع السابق، ص 55

10.12.2. خصائص مهارات القراءة:

يشير أبو جحجوح وحمدان (2006) نقلا عن حاتم (2014)، إلى أن خصائص المهارات القرائية تتمثل فيما يلي:

- تحتاج مهارات القراءة إلى ممارسة وتدريب لكي تتكون وتنمو.

- تنمو مهارات القراءة بصورة تراكمية، حيث تعد في المراحل السابقة أساسا للنمو في المراحل اللاحقة.

- لا تقف مهارات القراءة عند حد الإدراك والفهم، بل تتطلب تفاعل القارئ مع النص والتفكير فيه ككائن حي. ([1])

- تتكون مهارة القراءة من عمليتين، إحداهما خارجية ظاهرة من خلال آليات القراءة وإخراج الأصوات، والعملية الثانية داخلية مستترة تركز على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.

- القراءة عملية بدائية نشطة ومستمرة توجهها أهداف محددة، فالقارئ يعتمد على خبراته السابقة في فهم النص، واستيعابه ونقده، كما أنه يتوقف على طبيعة النص المقروء. ([2])

في ضوء هذا المنظور، يمكن أن نقول أن تطور المهارات القرائية يحتاج إلى تدريب وممارسة مستمرة من طرف المختصين في ميدان علم النفس، والعاملين في السلك التربوي، وكلما كان نمو هذه المهارات في المراحل العمرية الأولى بشكل سليم، سوف يؤدي ذلك حتما إلى سهولة اكتساب وتنمية المهارات القرائية الأخرى بطريقة أفضل في المراحل اللاحقة، لأن للمهارات القرائية دور أساسي في تنمية الثروة اللغوية لدى التلميذ وتطوير رصيده المعرفي وزيادة قدرته على فهم المقروء، وتكوين لديه لغة سليمة.

---

[1] حاتم، 2014، ص 46

[2] حاتم، المرجع السابق، ص 46

11.12.2. مهارات تدريس القراءة:

ترى جاستجليوني Gastiglioni (2005) نقلا عن علي (2009)، أن تدريس القراءة يتسم بمحاولة خلق المعلم نوع من التفاعل بين التلميذ وبين الرمز المكتوب، وهذا التفاعل يأخذ العديد من الأشكال، منها فك الرموز وتحويلها إلى معان، ومنها إدراك هذا المعنى، كما يحاول إكساب التلاميذ مهارات النطق السليم لهذه الرموز، والطلاقة في نطقها، ومن ثم فإن المتصدي لتدريس هذه المهارة لابد وأن تتوافر فيه مهارات معينة، منها:

- اختيار الاستراتيجية والطريقة والأسلوب المناسب لتدريس القراءة.
- تقديم نموذجا صحيحا لقراءة نص مكتوب.
- توجيه التلاميذ أثناء القراءة. ([1])
- اكساب التلاميذ العادات القرائية السليمة.
- مساعدة التلاميذ في التفكير حول النص المكتوب.
- مساعدة التلاميذ على إبراز العلاقة بين الرموز ومعانيها.
- تنويع في مصادر المواد المقروءة.
- خلق من خبرات التلاميذ افكارا لمواد مقروءة.
- رسم استراتيجيات تساعد التلاميذ على إدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها.
- الربط بين المادة المقروءة والخبرات المعاشة.
- تنفيذ خطوات الاستراتيجيات والطرق والأساليب التي يجتازها لتدريس القراءة.
- تشخيص الصعوبة في القراءة لدى التلاميذ.

---

[1] علي، 2009، ص 32

– تحديد الأسلوب المناسب لعلاج الصعوبات القرائية.

– توجيه التلاميذ إلى قراءات مناسبة لمستواهم القرائي.

– مواجهة الفروق الفردية في القراءة، في موقف التدريس الجمعي.

– تحليل أنماط الفهم ومستوياته لدى التلاميذ، والمشكلات التي تحول دون تحققه.

– تهيئة الموقف التدريسي الملائم لعمليات القراءة بأنواعها المختلفة.

– إكساب التلاميذ قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة.

– استخدام المادة المقروءة لإنماء الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ، وتعديل ميولهم واتجاهاتهم.

– تحديد الميول القرائية لدى التلاميذ، لاختيار المواد القرائية المناسبة لهذه الميول.

– توجيه أنظار أولياء الأمور بأدوارهم التي يجب أن يقوموا بها لتنمية قدرات التلاميذ القرائية.([1])

يتضح مما سبق أن تدريس القراءة يجب أن يتوفر على مجموعة من المهارات يشترك كل من المعلم والتلميذ بحيث يعتبر المعلم الموجه والمساعد الرئيسي للتمليذ من خلال تنمية مهاراته القرائية عن طريق خلق استراجيات وطرق وأساليب يمكن أن تساعد التلميذ على فهم المقروء والتفاعل معه والانتفاع به، وإدراك أفكاره بشكل أفضل من خلال فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معان، كما يمكن أن تكون لدى المعلم القدرة الكافية على تنفيذ مختلف هذه الاستراتيجيات، والتي تهدف إلى تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية التي تتمثل في جودة النطق وصحته، وقدرته على تلخيص المقروء، وتقديم مضمونه بشكل موجز ولغة سليمة، كل هذا يؤدي إلى تنمية الثروة اللغوية لدى التلميذ، واستخدام السياق في تحديد المعنى وفي تعرفه عليه.

---

[1] علي، المرجع السابق، ص 33

12.12.2. العوامل التي تساعد في تنمية مهارات القراءة:

عن مها (2011) أن من العوامل التي تساعد في تنمية مهارات القراءة ولها دور فعال في ذلك ما يلي:

البيت (الأسرة)، دور الحضانة والروضة مرحلة ما قبل المدرسة، القصص، الأغاني والأناشيد، الرحلات، الحديث الجماعي، الوسائل السمعية والبصرية، المكتبات، الألعاب التعليمية.

يتضح مما سبق أن لكل هذه العوامل أهمية كبيرة في تعلم القراءة وتنمية مهاراتها باعتبارها من المهارات الأساسية والضرورية للتعلم بهدف اكتساب المعرفة والثقافة، وتوسيع دائرة خبرة التلاميذ وتنميتها، وتنشط قواهم الفكرية، وتشبع فيهم حب الاستطلاع والاكتشاف. ([1])

13.12.2. ما يفعله المعلم لتنمية مهارة القراءة:

يشير الحسن (2000) نقلا عن سوسن (2009)، أنه لا يتم تنمية وتطوير المهارات القرائية إلا عن طريق التدريب والممارسة المستمرة التي تؤدي إلى الإتفاق، لذلك فإن تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين يتطلب من المعلم ما يأتي:

– أن يكون مثلا يحتدى به في سلامة النطق وحسن التعبير الصوتي.

– أن يحث التلاميذ باستمرار على محاكاته وأن يقوم أدائهم الصوتي في ضوء معايير النطق الصحيح.

– أن يستخدم أشرطة تسجيل صوتي ذات مضامين مختلفة محببة إلى نفوس التلاميذ، وحث التلاميذ على الاستماع إليها ومحاكاتها عند القراءة.

---

[1] مها، 2011، ص 108

– تعريض التلاميذ إلى تدريب مستمر للتميز بين أشكال الحروف المتشابهة وأصوات الحروف المتشابهة أيضا.

– إجراء تدريبات قرائية للتمييز بين حروف المد والحركات.

– إجراء تدريبات للتعبير الصوتي عن المعاني.

– تدريب التلاميذ على حسن الإصغاء والإنصات لغرض تحقيق الاستيعاب والفهم.

– تدريب التلاميذ على أساليب الإلقاء وفنونه.

– إجراء مسابقات في القراءة تخضع إلى معايير: (صحة النطق– حسن الأداء– السرعة– الفهم – التحليل – التقويم).

– تدريب التلميذ على إدراك معاني المفردات من خلال ورودها في سياق الكلام. ([1])

– إجراء تدريبات على السرعة في القراءة مع المحافظة على التعبير الصوتي عند المعاني.

– تدريب التلاميذ على نقد المقروء وإصدار الأحكام التي تتأسس على حجج منطقية بشأن المقروء.

– تدريب التلاميذ على كيفية الربط بين المقروء ومواقف الحياة.

– الربط بين القراءة وفروع اللغة العربية الأخرى . ([2])

يتضح مما سبق أن القراءة بما تتضمنه من عمليات تحتاج إلى جسم متكامل النمو وخال من التشوهات سواء أكانت بصرية أم سمعية كما تتطلب القراءة الصحيحة سلامة الجهاز النطقي، وعلى المعلم يجب أن يكون قدوة للتلميذ وقادرا على الكشف عن التلاميذ الذين يعانون

---

[1] سوسن شاهين. (2009). **أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس، ص ص 32–33

[2] سوسن، المرجع نفسه، ص 33

من صعوبات في القراءة، حتى ولو كانت هذه الصعوبة بشكل مؤقت، لأن ذلك يمكن أن يساعدنا في التخلص على المشكل بشكل سريع وفي القريب العاجل، كما يمكن أن يساعد التلاميذ على اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المتمثلة في سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستماع به، وإثراء رصيده اللغوي والمعرفي.

14.12.2. أساليب تنمية مهارات القراءة:

يشير عبد الحميد (2006) نقلا عن بركة (2012) إلى أن أساليب تنمية المهارات القرائية يمكن حصرها في الآتي:

– تدريب التلاميذ على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى حيث حركات اليد، وتعبيرات الوجه والعينين، وهنا تبرز القراءة النموذجية للمعلم ليحاكيها التلميذ.

– تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة والاهتمام بها فالتلميذ لا يجيد الأداء الحق إلا إذا فهم النص حق الفهم.

– تدريب التلاميذ على الشجاعة في مواقف القراءة، ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وتمثيل للمعنى، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعثم أو خجل. ([1])

– تدريب التلميذ على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب.

– معالجة الكلمات الجديدة، والتي يسميها البعض "الكلمات الصعبة" عن طريق:

* معاني الأفعال والصور الحسية.

* الكلمات التي تدل على محسوسات.

---

[1] بركة، 2012، ص 43

* الكلمات التي تدل على معنويات (الكرم، البهجة،...).

– تدريب التلميذ على قراءة جملة جملة لا كلمة كلمة.

– تدريب التلاميذ على القدرة على التركيز، والقدرة على تلخيص ما قرأ أمام السامعين.

– تدريب التلاميذ على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس ليس في الصوت فقط، بل حتى في تعبيرات الوجه. ([1])

يتضح مما سبق أنه يجب على التلميذ التركيز على كل هذه الأساليب وقدرته على أدائها، والتطرق إلى الكلمات الصعبة في الدرس، والقيام بتحليلها إلى حروف ومقاطع، ليسهل على التلاميذ التعرف عليها وقراءتها، ويحسن التفاعل بين الرموز المكتوبة، والفهم والربط والاستنتاج بهدف اكتساب مهارات القراءة المتنوعة.

وأخيرا يمكن القول بأن القراءة تعتبر هي النافذة إلى الفكر الإنساني الموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، باعتبارها مفتاح العلوم الأخرى فلا يستطيع الإنسان أن يعرف هذه العلوم إلا إذا كان يجيد القراءة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في كل زمان ومكان وهو جالس على كرسيه، إذ تعد القدرة على القراءة الجيدة من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها الإنسان، وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل، وفهم المادة المقروءة، وأن تكون له القدرة على التحليل والتحقق والتدبر. مما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه وتعالى حث عليها منذ الوهلة الأولى للتنزيل، مخاطبا نبيه الكريم محمد صلى الله عليه وسلم.

---

[1] بركة، المرجع السابق، ص 44

13.2. صعوبات تعلم القراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر أنواع الصعوبات شيوعا لدى تلاميذ صعوبات التعلم، وتمثل حالات صعوبات القراءة في مدارسنا مشكلة خطيرة على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية.

وتظهر صعوبات القراءة عند التلميذ خلال سن المدرسة، وتظهر بشكل مباشر وواضح حيث يمكن للمعلم في المدرسة ملاحظتها كما يمكن أيضا للأسرة ملاحظتها، وهي من أهم وأكثر الصعوبات التي تواجه التلاميذ والتي قد تكون السبب الرئيس في الفشل الدراسي.

1.13.2. تعريف صعوبة تعلم القراءة:

اتخذ مفهوم صعوبة تعلم القراءة تعريفات متعددة، يظهر فيها التنوع، ولكن المدقق فيها يجد اتفاقا بين معظم الباحثين في مفهومها، ونظرا للكم الهائل من التعريفات التي قد يجدها الدارس متداولة سنحاول في النقطة الموالية الإشارة إلى بعضها فقط إن لم نقل ما يهمنا ويخدم طرحنا هذا ولتبسيط الرؤية نقول:

يشير إبراهيم (2010) نقلا عن منتصر (2016) إلى أن صعوبة القراءة هي: "صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات التي تقدم للفرد في صيغة مطبوعة، وإن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يكونوا أذكياء خلال ممارستهم للأنشطة العقلية". ([1])

[1] منتصر، 2016، ص 111

يرى كل من دوبراي ومليكيان Debray & Milikian (1970)، إلى أن صعوبة القراءة هي: "صعوبة مستمرة ومميزة في تعلم القراءة والكتابة، مع غياب اكتساب آلياتها عند أطفال عاديين في الذكاء، ويتابعون دراستهم عاديا، ولا يعانون من اضطرابات حسية، فصعوبة القراءة تمس أطفال أذكياء ليس لهم نقص حسي، لكن يجدون صعوبة في فك وتحليل رموز السلسلة اللغوية المكتوبة وتحويلها إلى سلسلة لغوية منطوقة كما أن لها تنظيم ذهني خاص يمنع انتقال التفكير إلى المرحلة التحليلية". ([1])

تعرف أنا ماري فينو Ana Marie Finot (1982)، أن صعوبة القراءة هي: "عدم معرفة وفهم الرموز الكتابية وأن له أخطاء خاصة إما في القراءة أو الكتابة، وأن خلط الرموز المكتوبة، ينتج عن صعوبات في إدراك وتمييز الحروف المتشابهة من حيث البصر ونفس الشيء بالنسبة للرموز المتشابهة من حيث السمع كما أنه يعاني من صعوبات في التوجيه الزماني والمكاني، ولهذا فالطفل يقلب ترتيب المقاطع اللفظية". ([2])

عن أيهم (2010) أن الرابطة البريطانية BDA (1996)، تعرف صعوبات التعلم في القراءة على أنها: "عبارة عن حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية، تظهر أعراضها في العديد من جوانب التعلم والوظائف وقد توصف كصعوبة معينة في القراءة، والتهجئة، واللغة المكتوبة، وتؤثر على واحدة أو أكثر من الجواب التالية: الحساب، ومجموعة المهارات الرمزية

---

[1] 41Pierre debray, Ritzon Badrig, Meleckian. (1970). **la dyslescie de l'enfant**. 3ème édition caster man, 1970,p.

[2] Etienne Boltansri. (1982). **Dyslescie et dyslaté ralité**. presse universitaire de France 1ère Edition. 1982, 1982, p. 26

(كرموز الموسيقى) والوظائف الحركية، والمهارات التنظيمية وهي تتعلق خصوصا بإتقان اللغة المكتوبة، وقد تؤثر على اللغة الشفهية إلى حد ما". ([1])

عن علي (2009)، يشير فتحي الزيات (1998)، إلى أن صعوبات القراءة هي: "القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم التلميذ في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول التلميذ إلى منطقة فهم المعنى". ([2])

ورد عن نيكولا Nicola,B (2009) أن الجمعية البريطانية (2007) تعرف صعوبات القراءة على أنها: "صعوبة تعليمية محددة تؤثر بشكل أساسي في تنمية مهارات القراءة والكتابة".([3])

ومما سبق يخلص الباحث إلى أن صعوبات القراءة ذات منشأ عصبي تظهر في عدم القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأ وعدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتعرف عليها، على الرغم من توفر قدر ملائم من الذكاء من خلال ممارسة الأنشطة العقلية، وظروف التعليم والتعلم، والإطار العام الثقافي الإجتماعي، فصعوبة القراءة تمس أطفال أذكياء ويتابعون دراستهم عاديا، وليس لهم نقص حسي، ولا يعانون من أي مشاكل جسمية أو نفسية، والفشل في القراءة يعني فشلا في كثير من المناهج المدرسية، وصعوبة القراءة هي عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الكلمات ومهارات الاستيعاب.

---

[1] أيهم، 2010، ص 21

[2] علي، 2009، ص 19

[3] Nicola, B. (2005). **dyslexia a beginner's guide**. Oxford. England. One world publication, p. 4

2.13.2. أشكال وأنماط صعوبات تعلم القراءة:

تعد مشكلة صعوبة القراءة من المشكلات البارزة أو المميزة والتي يمكن أن يواجهها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فعن جدو (2014)، يرى الروسان (2001) أن صعوبات تعلم القراءة تصنف إلى صعوبات قراءة سمعية، وصعوبات قراءة بصرية. ([1])

1.2.13.2. الصعوبات القرائية البصرية:

وتشتمل على التمييز البصري والإدراك البصري، والتي تتضمن مجموعة من الصعوبات التالية:

1.1.2.13.2. التمييز البصري:

لا يستطيع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة:

- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ت- ب- ث- ج- ح).
- التمييز بين الكلمات المتشابهة.
- صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء.

2.1.2.13.2. الإدراك البصري "الإدراك المكاني أو الفراغي":

- تحديد مكان الجسم في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى وفي عملية القراءة، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

يتضح مما سبق أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة البصرية يجدون صعوبة في التعرف على الكلمات والأشكال والأشياء والتمييز في خلفياتها أو المجال المحيط بها، وهذا راجع إلى

---

[1] جدو عبد الحفيظ. (2014). **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة سطيف20. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 51

الفوارق الفردية وعدم اكتمال النضج الإدراكي والتبصر في معاني المعلومات المستقبلة بصريا، مما قد يؤثر على مستوى الأداء في القراءة، وكافة المواد التعليمية، التي تقدم أو تستقبل بصريا، رغم سلامة حاسة البصر، وتوفر درجة ذكاء عادية. ([1])

2.2.13.2. الصعوبات القرائية السمعية:

وتشتمل على التمييز السمعي والإدراك السمعي، والتي تتضمن مجموعة من الصعوبات التي يمكن حصرها في الآتي:

1.2.2.13.2. الإدراك السمعي:

لا يستطيع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة:

– تكوين المفاهيم الصوتية: القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية.

– المزج السمعي: القدرة على تجميع أصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمة معينة.

– تحديد مصدر الصوت: الوعي بمصدر الصوت واتجاهه.

– التميز السمعي: القدرة على تميز شدة الصوت وارتفاعه وانخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات وتشمل هذه القدرة أيضا على التمييز بين الأصوات الفونيمات وبين الكلمات المتشابهة.

– الذاكرة السمعية التتابعية: ويقصد بها التميز وإعادة إنتاج كلامي نغمة معينة ودرجة وشدة معينة. ([2])

---

[1] جدو، المرجع السابق، ص ص 51–52

[2] جدو، المرجع السابق، ص 52

1.2.2.13.2. التمييز السمعي:

يعاني التلاميذ من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات.

ويبين الزراد (2001) نقلا عن نواف (2005)، أنماط الصعوبات المرتبطة بالقراءة التي تظهر لدى التلاميذ من خلال: الصعوبة في فهم ما يقرأ، أو في فهم الكلمات المسموعة، الصعوبة في تمييز الكلمات، الصعوبة في تتبع الكلمات جيدا أثناء القراءة، الصعوبة في التحكم الصوتي أثناء القراءة، وجود كلمات تربك التلميذ أثناء القراءة، أخطاء الحذف، أخطاء التكرار، أخطاء الإضافة قراءة سريعة وغير واضحة، قراءة بطيئة ([1])، قراءة الكلمات بطريقة معكوسة، الصعوبة في القراءة الجهرية، الصعوبة في القراءة الصامتة، فقدان موقع القراءة بسهولة، تحريك العين غير الطبيعي أثناء القراءة، خلط المفردات ذات الألفاظ أو الأشكال المتشابهة. ([2])

يتضح مما سبق أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة السمعية يعانون من عدم القدرة على التمييز والتعرف على الحروف والأعداد والأرقام والرموز والكلمات والصور وغيرها من المثيرات السمعية وإدراكها، مما يؤثر على مدخلات التعلم وعملياته ونواتجه.

وأخيرا يمكن القول بأن عملية القراءة تحتاج إلى عامل مهم ألا وهو الإدراك الحسي السمعي البصري، الذي يحدث بالتبادل أو التكامل، باعتبارهما يمثلان وجهان لعملة واحدة هي الإدراك. حيث إن الغالبية العظمى من المعلومات التي يتم تناولها في كل من البيت والمدرسة تقدم لفظيا وتعتمد على الصياغات الإدراكية البصرية، والصياغات الإدراكية السمعية، فإن

---

[1] نواف ملعب الظفيري. (2005). **الحاجات النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بتقرير الذات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا. قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية، ص 36

[2] نواف، المرجع نفسه، ص 37

التلميذ الذي يعاني من اضطرابات إدراكية سمعية أو بصرية، يصبح أقل فاعلية وتوظيف لهذه المعلومات والاستفادة منها، ويتأثر تجهيزه ومعالجته لها في مختلف المواقف.

3.13.2. العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة:

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والإجتماعية أدوارا بالغة في تعلمه، والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابيا أو سلبيا في ذلك ومن هنا وجد العلماء أن أبرز صعوبات تعلم القراءة ما يلي:

1.3.13.2. العوامل الاجتماعية والانفعالية:

عن دحال (2005) يذكر بودر (1989) Boder، أن الطفل قبل البدء في تعلم القراءة يحتاج إلى الإستقرار العاطفي والصحة النفسية، والقدرة على التكيف الاجتماعي، بحيث أن الإستقرار النفسي يجعل الطفل قادر على التكيف السريع ([1])، الانسجام مع البيئة التعليمية الجديدة، أن ما يعانيه الطفل من قلق نفسي وحرمان عاطفي وفقدان الثقة في النفس، هي عوامل معرقلة لتعلم القراءة.

يرجع اختلال الحالة النفسية والعاطفية عند الأطفال إلى إختلاف بيوتهم التي تربوا فيها، فمنهم من تمتع بطفولة سعيدة في بيت واعي، منحه المحبة المتزنة والحنان، وعلمه الثقة بالنفس وجعله قادرا على التكيف مع الجماعة، والشعور بأنه واحدا منها، فيجعلونه الطفل كثير الاعتماد على غيره، لا يستطيع القيام بعمل ما بمفرده لأنه فقد الثقة بنفسه ومن الأطفال من حرم من نعمة المحبة فنبذ وأهمل، الطفل في هذه الحالة يكون عرضة للعقد النفسية الصعبة الحل، قد

---

[1]– دحال سهام. (2005). **دراسة و تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي والمعرفي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ، ص 40

تكون في سبب رسوبه المدرسي، فالبيئة السيئة هي المسؤول الأول عن عدم إستقرار الطفل انفعاليا وعن فقدان الطمأنينة الاجتماعية.

تلعب العوامل الإجتماعية والإنفعالية دور كبير في تعلم واكتساب المهارات القرائية، حيث تساعد الطفل على التكيف الاجتماعي والتأقلم مع البيئة التعليمية الجديدة، وذلك نتيجة الإستقرار والتوافق النفسي الذي يتمتع به داخل المحيط الأسري، كل هذا يساعده على نمو ذكائه وتفكيره وزيادة اعتماد الطفل على نفسه مما يجعله أكثر ثقة ونمو علاقاته الإجتماعية، فالبيئة الجيدة التي يسود فيها الحب والتفاهم هي المسؤول الأول عن إستقرار الطفل انفعاليا وتمتعه بالطمأنينة الاجتماعية ويصبح أكثر قدرة على التحصيل الدراسي. ([1])

2.3.13.2. العوامل البيئية:

تتلخص العوامل البيئية التي يمكن اعتبارها من مدعمات أسباب صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة في النقاط التالية:

- تأخر إمداد التلميذ بالاستثارات العقلية المعرفية الملائمة بسبب تدني المستوى الإقتصادي والاجتماعي والثقافي. ([2])

- استخدام استراتيجيات تعليمية غير ملائمة.

- التعرض للتلوث البيئي للهواء أو الغذاء أو الإشعاع او الدواء أو استخدام الآباء والأمهات خاصة للكحول والمخدرات. ([3])

---

[1] دحال، المرجع السابق، ص 40

[2] فتحي مصطفى الزيات. (د س). **صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. ط1. دار النشر للجامعات. القاهرة. مصر ، ص 181

[3] فتحي، المرجع نفسه، ص 182

– عوامل تتعلق باختلال وظيفي عصبي يصيب وظائف الدماغ أثناء وبعد الولادة، على النحو التالي:

* **أثناء الولادة:** بسبب نقص الأكسجين والاختناق المؤقت نتيجة التفاف الحبل السري، أو الولادة المتعسرة أو المبكرة.

* **بعد الولادة:** بسبب إصابات الرأس، أو قصور في وصول الأكسجين إلى الدماغ لفترة قصيرة، أو التعرض للأمراض المصحوبة بالحمى المرتفعة مثل الحصبة، والالتهاب السحاتي والحمى القرمزية والشوكية، أو إلتهابات الأذن المزمنة المسببة لقصور في السمع.

وتساهم الظروف البيئية في صعوبات القراءة، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم إهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، والإجتماعي والإقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل. ([1])

ونلاحظ أن العوامل البيئية تشكل سببا رئيسيا في صعوبة القراءة لدى الطفل وأن فشله في إكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تمتعه بالراحة النفسية داخل الأسرة وخارجها وكثرة المشاكل التي تحوم حولها أدى به إلى عدم رغبته في التقدم العلمي وتطوير مستواه العلمي الثقافي وعدم تحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة.

---

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم. (د س). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. ط1. دار الكتب والوثائق القومية. القاهرة. مصر ، ص 310

3.3.13.2. العوامل الإقتصادية والإجتماعية:

عن نعيمة (2009) ، يشير محمد عوض وآخرون (2006)، أن العوامل الإقتصادية والإجتماعية غالبا ما تكون مرتبطة إرتباطا وثيقا، فمن المستحيل تحديد نسبة معينة كحالات صعوبة القراءة الناجمة عن أي عامل من العوامل بمفرده فمن العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على صعوبات القراءة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد، وجود الأب بالمنزل، علاقات الأخوة بعضهم ببعض، وعلاقات الآباء والأبناء، فنحن غالبا ما نقلل من أهمية هذه العوامل وكأنها عوامل لها تأثير ضعيف في صعوبات القراءة، إلا أن ذلك عكس الواقع. ([1])

مما سبق يتضح أن هناك مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر في القدرة على القراءة لدى الفرد وصعوبته في إكتساب المهارات والقدرات الضرورية للقراءة المفيدة، مما ينتج عنه ترسيخ لديه العادات الخاطئة، والأساليب السيئة في القراءة.

4.3.13.2. العوامل الجسمية:

عن مرابطي (2011)، يشير سامي محمد ملحم (2002)، إلى أن العوامل الجسمية تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص.

وأن الأطفال الذين يعانون من نوع من الإختلال العصبي الوظيفي، التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية، وترجع صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية

---

[1] نعيمة مزرارة. (2009). **أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 41

أو الجينية وأن هناك ارتباطات أسرية قوية في صعوبات القراءة بين أفراد وأبناء هذه الأسر، خاصة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين. ([1])

مما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثرا في عملية القراءة، فالقراءة عملية عضوية ومن ثم فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة لأن الأمراض والمشاكل الصحية تؤدي بلا شك إلى الفشل وإلى صعوبات في تعلم القراءة والتعليم بصفة عامة

5.3.13.2. العوامل العصبية:

لقد اختلفت التفسيرات العصبية والفيزيولوجية لصعوبات تعلم القراءة نقلا عن محمد (1984) فمنها من إعتبر المشكلة المتعلقة بالإدراك البصري والحركي و الذاكرة البصرية، و منها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة و يمكن أن نوضح ذلك من خلال نتائج الدراسة التالية في هذا المجال:

حيث قام أورتن (1925) من خلال هذه الدراسة بعرض نظريته الخاصة بسيطرة جانب من المخ على الجانب الآخر، وعلاقة ذلك بصعوبات تعلم القراءة. مع العلم أن النصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم، و النصف الأيسر يتحكم في أعضاء الجانب الأيمن. ويشير "أورتن" إلى أن صور الحروف والكلمات يتم حفظها في الذاكرة في كلا نصفي المخ الأيمن والأيسر على شكل صورتين لمشكل واحد، كما يحدث تماما في حالة المرآة العاكسة.

---

[1] مرابطي ربيعة. **بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 46

ويرى أن عملية تعلم القراءة تتضمن انتقاء صورة من ذاكرة النصف المسيطر في حالة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر، والتي تكتسب مبكرا عند الطفل، وهنا لا يواجه الطفل أية صعوبة في تعلمه القراءة.

أما إذا لم يستطع هذا الطفل عند بداية تعلمه القراءة من تنمية وتغلب إحدى الجهتين على الأخرى فإنه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ، وقد ينتج هذا الصراع من عدم وجود نظام واحد لتتابع الحروف. فهي أحيانا في اتجاه اليمين وأحيانا في اتجاه اليسار وفق تغليب نصف على الآخر. وهو ما قد يؤدي إلى عكس النتائج الطبيعي لحروف الكلمة ([1])

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الأسباب العصبية لها دور كبير في مشكلة صعوبات تعلم القراءة حيث أن الطفل يجد صعوبة كبيرة في تعلم المهارات القرائية اللازمة لتحصيله الدراسي وتنمية قدراته المعرفية وحل كل المشكلات التي تعترضه في الحياة الاسرية والمدرسية بصفة كبيرة وهذا راجع إلى سيطرة نصفي المخ الأيمن والأيسر للطفل مما ينتج عنه صعوبة في تنمية مهارة التعرف والفهم.

6.3.13.2. العوامل المعرفية:

يشير الأسامة محمد البطانية (2005) نقلا عن محمود (2010) أن القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة والمكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لصعوبات القراءة على أنها ضعف في استخدام الاستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصل إلى القراءة السليمة:

---

[1] محمد منيرو إسماعيل أبو العزايم. (1984). **الضعف في القراءة شخصية وعلاجية**. عالم الكتب. القاهرة. مصر ، ص 38

فك الرموز الخطية ⟵ تحليل الرموز ⟵ إعادة ترميز صوتي ⟵ إستيعاب المعنى. ([1])

وعلى هذا الأساس، يرى الباحث أن القراءة عملية عقلية معقدة تساهم فيها ميكانيزمات سمعية، بصرية حركية لا تقتصر على التعرف على الأصوات فقط، إنما فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للفرد، وإذا إختل واحدا من هذه الأنظمة، ممكن أنه يسبب بما يعرف بصعوبة تعلم القراءة. الذي يظهر في شكل صعوبة في فك وتحليل الرموز المكتوبة، وتحويلها إلى سلسلة لغوية منطوقة، دون الدخول والوصول إلى المرحلة التحليلية وفهم المعنى.

7.3.13.2. العوامل التعليمية:

تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات في المرحلة الابتدائية، هي مناهج ووسائل التعليم، فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

1.7.3.13.2. الفروق الفردية:

يرى عبد الحميد خمسي (1994) نقلا عن دحال (2005) أن المناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ في حين أن لكل شخص قدرته على التعلم والاستيعاب. ([2])

يرى الباحث أنه يجب الأخذ بعين الإعتبار الفوارق الفردية ومراعاتها بين التلاميذ عند بناء وتطبيق المناهج الدراسية داخل المدرسة لأن لكل تلميذ قدرات ومهارات خاصة يتميز عن غيره.

---

[1] محمود، 2010، ص 29

[2] دحال، 2005، ص 43

2.7.3.13.2. دور المعلم:

يرى فهيم مصطفى محمد (2000) نقلا عن مرباح (2015) أن المعلم يلعب دورا مهما فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف المرجوة، وحتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم واعيا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ. ([1])

وأخيرا يمكن التأكيد على أهمية العلاقة بين المعلم والتلاميذ، لما لها من تأثير كبير على عملية التعلم، حيث أن اتجاهات المعلم السلبية نحو أحد التلاميذ، فقد تؤدي إلى إيجاد حالة من التوتر العصبي وتشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، مما قد ينتج عنه فشل التلميذ في تحقيق بعض الأهداف القرائية، وعدم المبالاة، والسلوك العدواني ومظاهر القلق والشعور بعدم الاطمئنان باعتبارها وسيلة لاكتساب المعارف والعلوم المختلفة.

3.7.3.13.2. نقص الإستعداد لتعلم القراءة:

في حين تشير كريمة بوفلاح (2007) نقلا عن مرباح (2015) أن التلميذ لكي يتمكن من تعلم القراءة يجب أن تكون لديه استعدادات للتعلم وتتمثل هذه الاستعدادت في قدرات وأنماط السلوك القدرات المعرفية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، والإستعداد النفسي للقراءة، فكل هذه الإستعدادت تدخل في تعلم التلميذ القراءة. ([2])

---

[1] مرباح أحمد تقي الدين. (2015). **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر. قسم علم النفس، ص 37

[2] مرباح، المرجع السابق، ص 37

يرى الباحث أن عملية القراءة تحتاج إلى مجموعة من العوامل يجب توفرها لدى القارئ والتي تشتمل على الإدراك والتمييز السمعي والبصري وأن تكون درجة الذكاء عادية، وأن يتوفر على درجة من الإنتباه، وأن يكون أكثر حماسة وشجاعة، كما لا يجب أن تخلو القراءة من التشجيع والتحفيز، وأن يكون أكثر قابلية ودافعية ورغبة في التعلم، وعليه نقول أن كل هذه العوامل تلعب دورا فعالا وقويا في تنمية المهارات القرائية في جميع الأطوار التعليمية خاصة الإبتدائية التي تساعد القارئ أو التلميذ على التحصيل العلمي بدرجات مرتفعة، وتنمية قدراته الفكرية، وبناء شخصية متماسكة، تساعده على حل الصعاب والمشاكل التي تصادفه في الحياة.

4.7.3.13.2. البرامج والمناهج:

يذكر محمد صالح (1979) نقلا عن سعد (1989) أن من العوامل التي تؤثر في عملية التدريس تأثيرا سلبيا، طول المنهج بحيث يستنفذ معظم جهد المعلم ووقته بما لا يتاح له مراعاة الفروق الفردية وملاءمة طريقة التدريس لها، كما قد يصاحب طول المنهج عدم ملاءمة الطريقة أو المادة العلمية، بحيث لا يتمكن بعض التلاميذ من استيعابها. ([1])

كما أن عدم ربط الأنشطة اللغوية المختلفة كالمحادثة والكتابة والاستماع والتحدث والتعبير ببرامج القراءة، قد يؤدي إلى صعوبات في القراءة لأنها تقلل من الدافعية والاقبال عليها، وقد تنشأ بعض المشكلات عندما يطلب المعلم من التلميذ نطق كلمة ما واستخدامها في جملة دون أن تكون له خبرة سابقة بها في مجال القراءة. ([2])

يرى الباحث أن المناهج والبرامج المدرسية يجب أن تتوافق وتتلائم مع قدرات وامكانات التلميذ في كل المراحل التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية الحاصلة داخل

---

[1] سعد، 1989، ص 51

[2] سعد، المرجع السابق، ص 51

مدارسنا والتي يمكن أن تؤثر سلبا على تلامذتنا في تحصيلهم الأكاديمي، ويجب أن تكون كل الأنشطة الممارسة لها علاقة ببرامج القراءة وأن تكون أكثر إثارة وشوقا للتلميذ، مع الأخذ بعين الإعتبار التطور الحاصل في العالم من وسائل جديدة ومتنوعة في مجال التعليم منها الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والإتصال، وهذا ما قد يؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالإنتماء وحب المطالعة والمثابرة والتوسع أكثر في القراءة وتنمية قدراته ومهاراته القرائية التي يحتاجها في حياته الأكاديمية واليومية وذلك من أجل رفع مستوى التحصيل العلمي، ويكون اكثر قدرة على مواجهة المشاكل التي تعترضه.

وأخيرا يخلص الباحث إلى أن صعوبات القراءة ذات مظهر أكاديمي ولكنها ترتبط بالعوامل الانفعالية والإجتماعية والإقتصادية والبيئية والعضوية والنفسية والتعليمية التي تؤثر في شخصية الطفل، ومن ثم فإن أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه العوامل سوف يشكل عائقا أو صعوبة في تعلم المهارات القرائية والتعليم بصفة عامة التي تساعد الفرد على اتصاله بغيره و تنمية قدراته الفكرية، باعتبارها أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية.

4.13.2. مظاهر صعوبات التعلم في القراءة:

تختلف سمات القراءة من طفل إلى آخر. كما أنها تختلف من لغة إلى أخرى وذلك تبعا لإختلاف اللغات فيما بينها من حيث أنظمة الكتابة والتدوين والنظام الصوتي والصرفي والنحوي الموجود بين اللغات. وقد تظهر صعوبات وخصائص معينة في مرحلة دراسية معينة ولكنها تختفي في مرحلة دراسية أخرى.

وفي الحقيقة توجد علامات ومؤشرات تساعد المعلم أو المدرس أو القائم بالتشخيص للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة أو تحديدهم، وهذه المؤشرات والعلامات

تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، وقد ورد العديد من هذه المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب.

يذكر تومسون ومارسلند (1966) نقلا عن أحمد (2008)، أن هناك بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة، ومن هذه المؤشرات:

– هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.

– هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع والإبصار أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

– يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة.

– وهم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية، وأساسا فهم ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان التسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت. ([1])

ولقد حدد عبد العزيز (2009) بعض المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وتتمثل هذه السمات فيما يأتي:

– الخلط بين أصوات المد الطويل والمد القصير.

– قراءة الكلمات التي تشتمل على أصوات مفخمة بشكل خاطئ، مثل: قراءة كلمة (صور) على أنها (سور).

---

[1] أحمد، 2008، ص 14

- البطء الواضح في تطور إكتساب مهارة القراءة. ([1])
- صعوبة التعرف على الحروف وقراءتها.
- الخلط بين الحروف.
- البطء الواضح في القراءة.
- حذف الحروف من الكلمة.
- تجنب القراءة بصوت عال ومسموع.
- القراءة على وتيرة واحدة. ([2])

وعن إيمان (2010)، يشير عبد العزيز السرطاوي (1995) إلى أن المظاهر والأخطاء التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، تتمثل فيما يأتي:

- الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها.
- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا.
- الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.
- التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.
- الأخطاء العكسية، حيث يقرأ التلميذ الكلمة بطريقة عكسية.
- القراءة السريعة وغير الصحيحة، وحذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط. ([3])

---

[1] عبد العزيز السرطاوي وآخرون. **(2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها.** ط1. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن ، ص 71

[2] عبد العزيز، المرجع السابق، ص 88

[3] إيمان، 2010، ص 111

في حين يشير سالم وآخرون (2003) نقلا عن سالم (2008)، أن مظاهر صعوبات القراءة تتمثل في مايلي:

- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات.
- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- القراءة البطيئة (كلمة، كلمة). ([1])

نلاحظ من خلال ما سبق أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تظهر عليهم مجموعة من السمات والعلامات والمؤشرات التي تختلف من تلميذ إلى آخر، وقد تساعد المعلم والمدرس والقائم بعملية التشخيص في التعرف على هؤلاء التلاميذ بهدف التقليل والحد من هذه الصعوبات القرائية التي يمكن أن يعاني منها التلميذ والتي تسبب له مشاكل جمة في الحاضر والمستقبل، لأن القراءة الجيدة من أهم المهارات التي يكتسبها التلميذ التي تسمح له بالتعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وفهم المادة المقروءة، باعتبارها النافذة إلى الفكر الإنساني الموصلة إلى كل المعرفة المختلفة.

1.4.13.2. أبرز المظاهر الأكاديمية (المدرسة) لصعوبات التعلم في القراءة:

هناك العديد من الأخطاء القرائية التي تلاحظ على التلاميذ ممن يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأخطاء لا تتواجد جميعها في تلميذ واحد نقلا عن إبراهيم وسعيد (1416)، ومن أبرز هذه الأخطاء مايلي:

- عدم معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها.

---

[1] سالم بن عايض سعد القرني. (2008). **ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، ص 22

- عدم القدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أحرف أو أقل.
- عدم القدرة على قراءة كلمة مكونة من أربعة أحرف أو أكثر.
- إبدال الكلمة بكلمة مشابهة لها في المعنى وليس الشكل (مثل: الطلاب/التلاميذ، إلهي/الله)
- عدم التمييز بين النون والتنوين.
- الإعراض عن الكلمة عندما تكون طويلة أو جديدة.
- عدم نطق الحرف تبعا للحركة مع معرفة تأثير تلك الحركة على النطق.
- خطأ في نطق اللام الشمسية أو اللام القمرية.
- حذف حرف أو أكثر من الكلمة. ([1])

في حين تشير كريمة بوفلاح (2007) نقلا عن مرباح (2015)، أن هناك بعض المظاهر الإضافية التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في صعوبة التمييز بين الرموز والتي تشمل على ما يلي:

- صعوبة التمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة.
- صعوبة تمييز الفرق بين اللام الشمسية و اللام القمرية.
- صعوبة التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل: (س ، ش).
- صعوبة تمييز التنوين.
- صعوبة التمييز بين الحروف المشددة وغيرها.
- صعوبة التمييز بين همزات الوصل والقطع. ([2])

---

[1] إبراهيم وسعيد، 1416، ص 18

[2] مرباح، 2015، ص 42

عن إيمان (2010) أن صعوبة القراءة تظهر في صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.([1])

يتضح مما سبق أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يلاحظ عليهم مجموعة من الأخطاء القرائية التي يمكن أن تؤثر على تحصيلهم القرائي والتي تعتبر من المهارات الأولية في اكتساب القراءة لأن بدونها يعاني التلميذ من مشاكل عديدة كضعف التحصيل الدراسي والتأخر الدراسي، باعتبار القراءة

أداة تحصيل للمواد الدراسية المختلفة، وعن طريق القراءة يستطيع التلميذ أن يحقق النجاح في حياته المدرسية.

5.13.2. تصنيف صعوبات القراءة:

لقد اشتملت صعوبات تعلم القراءة على عدة تصنيفات نذكرها في الآتي:

1.5.13.2. التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والصوتية.
- قصور القدرة على المزج السمعي أو البصري.
- الإفراط في تحليل ماهو مألوف من الكلمات أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم، أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.

---

[1] إيمان، 2010، ص 113

– قصور القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.

– تزايد الخلط المكاني لمواضيع الكلمات أو الحروف مثل أخطاء في بداية الكلمة أو أخطاء في وسط الكلمة أو أخطاء في نهاية الكلمة.

2.5.13.2. القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

– الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.

– تبادل مواضع الكلمات أماكنها.

– انتقال العين بشكل خاطئ على السطر. ([1])

3.5.13.2. جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل:

– المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.

– عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.

– عدم كفاية فهم معنى الجملة.

– القصور في إدراك تنظيم الفقرة.

– القصور في تذوق النص.

4.5.13.2. جوانب محدودة في قدرات الاستيعاب والفهم وتشمل:

– عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها.

– عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة.

– عدم الاستفادة من القراءة من أجل التقييم.

– عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التفسير.

---

[1] سميرة ركزة وفائزة صالح الأحمدي. (2016). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات**. ط1. جسور للنشر والتوزيع. المحمدية. الجزائر ، ص ص 35–36

– الكفاءة المحدودة في القراءة من أجل التذوق.

5.5.13.2. جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية تشمل:

– عدم القدرة على استخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة.

– الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها.

– عدم القدرة على التمييز بين الكتاب والمواد المطبوعة الأخرى.

6.5.13.2. جوانب القصور في معدل الفهم وتشمل:

– عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها.

– عدم كفاية المفردات البصرية.

– عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.

– الإفراط في تحليل ما يقرأ.

– عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى .([1])

– التلفظ بالكلمات أو نطقها بدون داع.

7.5.13.2. ضعف القراءة الجهرية يشمل:

– عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي.

– عدم مناسبة السرعة والتوقيت.

– التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية.

– الافتقار إلى القدرة على تجزئة المقروء إلى عبارات ([2])

---

[1] سميرة وفائزة، المرجع السابق، ص ص 37–38

[2] سميرة وفائزة، المرجع السابق، ص 38

نلاحظ من خلال ما سبق أن هناك مجموعة من التصنيفات لصعوبات تعلم القراءة، والتي تظهر في شكل مجموعة من المظاهر التي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الإبتدائية الثلاثة الأولى والتي قد تؤثر بشكل ملحوظ على مستوى التحصيل الدراسي وذلك في حالة ظهورها بشكل كلي على التلميذ أو بشكل جزئي، حيث يمكن أن تكون سببا في تقييد قدرة التلميذ على اكتساب المعلومات والمهارات الجديدة، ونقص الاستفادة من التعليم المدرسي، وأن الإخفاق المبكر في القراءة يمكن أن يقود التلميذ إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والإفتقار إلى الدافعية، ونقص الشعور بالكفاية الذاتية التي تترك بصماتها على مجمل شخصيته.

6.13.2. خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

يشير جمال بن عمار الأحمر الجزائري إلى أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة قد يستطيع:- قراءة الكلمات التي مرت عليه في السابق لكنه لا يستطيع قراءة حتى أبسط الكلمات الجديدة. ([1])

- قراءة الكلمات التي مرت عليه في السابق لكنه لا يستطيع قراءة حتى أبسط الكلمات الجديدة وإذا كان التعليم المبكر للطفل يعتمد على النظر للكلمات ولفظها فإنه قد يستطيع قراءة العديد من الكلمات، لكنه في هذه الحالة يتعرف عليها من شكلها الكلي.

- لا يستطيع استعمال الحروف كمكونات للكلمات إن الأطفال المصابين بصعوبات تعلم القراءة بشكل كبير قد يكونون غير قادرين على التعرف على الحروف أو التمييز بينها. أما

[1] عمار، د س، ص 4

الأطفال المصابون بدرجة معتدلة فقد يتعرفون على الحروف كل على حدة من دون أن يقدروا على تجميعها لتكون الكلمات.

– تكوين الطفل للحروف ضعيف حتى وهو ينسخ، بما أن الحروف بمفردها لا معنى لها بالنسبة إليه فإنها تفقد وحدة الشكل، وبالتالي يعجز الطفل عن تكوينها.

– قد لا يعرف الطفل يمينه من يساره بالرغم من أن جميع الأطفال الصغار يجب أن يتعلموا أين اليمين وأين اليسار، فإن معظمهم يفعلون ذلك عن طريق الاكتشاف التدريجي لأجسادهم فيتعلم الطفل أن إحدى يديه تسمى باليمنى. وأن أي شيئ يقع على جهة هذه اليد هو أيمن وليس أيسر أما الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة والذي لا يعرف يمينه من يساره فإنه يجد صعوبة في التمييز بين ذراعه اليمنى وذراعه اليسرى.

– الصعوبة في معرفة الوقت لأنه لا يستطيع أن يميز ما إذا كانت عقارب الساعة تشير إلى الساعة بالضبط أو بعدها.

– الصعوبة في الحساب معظمنا لا يعير هذا الموضوع إلا القليل من الأهمية، ولكن رغم ذلك فإن معرفة اليمين من اليسار حيوية بالنسبة إلى الحساب فعمليات الضرب مثلا تصبح كابوسا إذا ظهرت الأرقام عشوائيا. ([1])

– قد تكون لديه صعوبات متفاوتة في التعرف على أنواع أخرى من الرموز فعلامات الزائد والناقص والضرب والقسمة يحدث فيها خلط. ([2])

في حين يذكر أبو نيان وإبراهيم (2001)، أن خصائص التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة تتمثل في الآتي: – صعوبة في متابعة دليل أو خريطة.

---

[1] عمار، المرجع السابق، ص 4

[2] عمار، المرجع السابق، ص 4

- صعوبة في تعلم الكتابة.
- صعوبة في التمييز بين الحروف مثل: b و d / p و q .
- صعوبة في التعبير الكتابي. ([1])

وفي نفس السياق، يرى علي (1991)[2]، أن خصائص الأطفال النفسية والجسمية تتمثل في الآتي:

- سرعة الغضب والإثارة والاندفاع.
- قضم الأظافر.
- القلق المفرط والحركة المفرطة.
- العجز وضعف الثقة بالنفس.
- الخوف من ارتكاب الخطأ.
- ضعف التركيز والانتباه والمتابعة.
- الانطواء على الذات.
- أحلام اليقظة. ([2])

وعن مرابطي (2011)، يذكر محمد علي كامل (2003) مجموعة من خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة فيما يلي:

---

[1]أبو نيان وإبراهيم سعد. (2001). **صعوبات التعلم والخصائص النمائية والاجتماعية**. ورقة عمل مقدمة ضمن الندوة التوعوية الأولى في مدارس نجد الأهلية. الرياض. السعودية ، ص 47

[2]علي تعوينات. (1991). **التأخر في القراءة والتأخر الدراسي في مرحلة التعلم المتوسط**. بحث لنيل شهادة المعمقة. الجزائر ، ص 69

– كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكياء وطبيعيون من الناحية الجسمية والعقلية ولديهم رغبة في تعلم القراءة. ([1])

– يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون وهم يفهمون ما يقوله الآخرين إلا أنهم يفشلون في إتباع التوجيهات المقدمة لهم.

– في محاولاتهم الأولى للقراءة يظهرون صعوبات واضحة في تذكر الحروف. ([2])

نلاحظ من خلال ما سبق أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يجدون صعوبة في التعرف وفك الرموز الكتابية وصعوبة في الإدراك والتمييز السمعي والبصري رغم سلامة حاسة السمع وحاسة البصر، وفقدانهم للثقة بالنفس وضعف الانتباه والتركيز، ويكونوا أكثر انطواءا على ذواتهم وهؤلاء الأطفال يتمتعون بذكاء عادي ولديهم رغبة في تعلم القراءة رغم افتقادهم لتلك المهارات القرائية التي تعتبر العامل المهم في اكتساب ثروة لغوية تمكنهم من تذوق ما يقرأ واختيار ما يناسبهم، وتنمية قدراتهم المعرفية، وتعزيز ثقة الأطفال بقدرتهم على استيعاب منجزات العصر في شتى الميادين، وأنها وسيلتهم في التحصيل في جميع المواد الدراسية، كما أنها مفتاحه الأساسي للنجاح فيها.

7.13.2. مؤشرات التنبؤ بصعوبات القراءة:

هناك الكثير من الآراء ووجهات النظر المختلفة المتعلقة بمؤشرات التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة فيذكر كراو ولندا Crow & Linda (2003) عن دينا (2010)، أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يختلفون بشكل واضح عن قرنائهم العاديين في فهم المادة المقروءة شفهيا، وأوضحا

---

[1] مرابطي، 2011، ص 51

[2] مرابطي، المرجع السابق، ص 51

أن طرائق التدريس التقليدية لا تؤدي إلى تقدم هؤلاء الأطفال في الإنخفاض الملحوظ في الفهم والتعرف على الرموز الأبجدية. ([1])

ويشير بنتيم وآخرون Bentum, et al (2003) نقلا عن دينا (2010) أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة عادة يعانون معاناة كبيرة في عملية تهجي الكلمة، بالرغم من تدريبهم وتعلمهم فترة طويلة، وأن طرق التدريس العادية ليس لها أي تأثير على مستوى الإنجاز في عملية القراءة.

وأوضح فوجن وآخرون Voghn, et al (2003) نقلا عن دينا (2010) أن مظاهر صعوبات تعلم القراءة تتمثل في صعوبة الفصاحة، وصعوبة نطق وفهم القطعة المقروءة وصعوبة في تسمية الأشياء بمسمياتها الحقيقية بما فيها الرموز اللغوية، وأن هذه المظاهر تعد مؤشرات في التنبؤ بالأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. ([2])

يتضح مما سبق أن هناك مؤشرات ومظاهر عديدة يمكن التنبؤ بها والتي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، ويتم تحديد تلك المظاهر اعتمادا على فقدان الطفل القدرات الخاصة بالقراءة.

8.13.2. تفسير صعوبات تعلم القراءة:

يفترض معهد الصحة القومي لصحة الطفل ونمو الإنسان إن القارئ الجيد يكون على فهم بالمبدأ الأبجدي للغة القراءة، وأن يكون ذي قدرة على تطبيق مهارات القراءة بطريقة معتدلة السرعة والتلقائية، وأن يكون لديه امتلاك لمفردات متناسبة وعمره، وأن يكون قادرا على ربط

---

[1] دينا الطحاوي السعدي عبد النبي. (2010). **حل المشكلات وتكوين المفهوم والذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية. قسم الصحة النفسية. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر، ص 68

[2] دينا، المرجع نفسه، ص 68

القراءة بخبراته الخاصة، وفي حالة وجود صعوبة أو أي مشكل في أي من هذه المساحات من الممكن أن تعوق تطور القراءة وبدوره تتضح صعوبات تعلم القراءة.

9.13.2. المشاكل الناتجة عن صعوبات تعلم القراءة:

عن دحال (2005)، يشير بودر (1994) Boder أن هناك مشاكل عديدة، تنتج عن صعوبات تعلم القراءة نذكر منها:

- تشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، فلا يبذلون الجهد الذي تتطلبه عملية القراءة.
- الشعور بأنه غير مرغوب فيه.
- الإهتمام الزائد بالطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة يؤدي إلى فقدان الثقة في نفسه.
- النظرة السلبية للمدرسة.
- الشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة معرضين للإشارة فيميلون للسلوك العدواني الذي يهدف للفت الإنتباه إليهم.
- تشتمل شخصية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة على عدة عناصر هي:
- الإنطواء والإستغراق في التأمل، الخجل، الإفتقار إلى الثقة في النفس، الخوف من أي نشاط يتضمن القراءة.
- العدوانية نحو عملية القراءة والإعتماد المفرط على عبارات الإستحسان والتشجيع.
- الإبتعاد عن الجماعات والهروب المتكرر من المدرسة.
- الإستسلام السريع اتجاه المصاعب.
- الشعور والإحساس بالفشل نتيجة إخفاقهم المتكرر في القراءة.

– ظهور بعض العادات العصبية مثل: قضم الأظافر أو اللجوء إلى سلوك غير إجتماعي للتعويض عن إحساسهم بالنقص.

– يتولد لديهم الشعور بالقلق ويعانون من سوء التوافق بين الذات والمجتمع بدرجة أكبر من الذين يتقنون القراءة في نفس الصفوف الدراسية. ([1])

في حين يذكر فلوتينو Vellutino (1979)، أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من مشاكل عديدة تتمثل في الترميز الشفهي وصعوبات في المعالجة الصوتية للمعلومات التي تولد لديهم مشكلات معينة لتعلم القراءة داخل النص القرائي. ([2])

يشير فيلومينا Philomena (2007) أن جمعية الدسلكسيا الدولية (1998) تقول أن صعوبات القراءة هي صعوبة تعليمية تتميز بمشاكل في اللغة التعبيرية أو الإستقبالية، أو الشفهية أو المكتوبة، وتظهر هذه المشاكل في القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو التحدث أو عند الإستماع. ([3])

وعلى هذا الأساس، يتضح مما سبق أن الأفراد الذين تظهر عندهم صعوبات في تعلم القراءة يتولد لديهم مجموعة من المشاكل التي يمكن أن تؤثر في عملية الإتصال الاجتماعي واكتساب المعرفة وصعوبة في حل المشكلات الحياتية، وعدم القدرة على الاستمتاع بها في أوقات الفراغ، باعتبارها أداة لربط الإنسان بعالمه الذي يعيش فيه، وأداة لحل مشكلاته، ووسيلة من وسائل استمتاعه وقدرته على التعبير عما يحتاج إليه.

---

[1] دحال، 2005، ص ص 44-45

[2] Margart,j. & Joy,s. (2005). **Dyslexia, speech and language a practitioner's handbook**. Second edition. London and Philadelphia 5, p. 3

[3] Philomena, ott. (2007). **Teaching children with dyslexia**. a practical guide. New York, usa: Taylor & France, p. 1

10.13.2. وسائل ترغيب التلاميذ في القراءة:

لن ينجح المدرس في تحقيق أغراض القراءة وأهدافها إلا إذا إستطاع أن يحبب التلميذ في القراءة وينمي ميوله إليها، فإنه إذا أحبها وشغف بها أقبل عليها ووجد فيها متعته ومسرته. فتصبح عادة له وتؤدي مهمتها في النهوض به وتحقق غايتها المرموقة في نموه اللغوي والثقافي.

عن إيمان (2010)، يذكر سمك (1979)، مجموعة من وسائل الترغيب في القراءة لتحفيز التلميذ على تطوير مهاراته القرائية في مختلف المراحل التعليمية فيما يأتي: ([1])

– أن تكون المادة التي تقدم إليهم لقراءتها في الكتب وغيرها مناسبة لمستواهم العقلي والتحصيلي ودرجة نضجهم واستعداداتهم حتى يستطيعوا فهمها وإدراك مراميها بدون مشقة فيغرمون بقراءتها والإقبال عليها.

– مراعاة الربط بين حاجات التلاميذ النفسية الشخصية الأساسية ولا سيما الحاجة إلى الأمن وبين دروس القراءة حتى يدركوا أن القراءة بالنسبة إليهم عملية حيوية فهي وسيلتهم لفهم ما وعته الكتب في مكنونها من غوامض وأسرار رمز إليها بالكتابة.

– تشجيع القراءة الحرة الخارجة عن حدود المنهج الدراسي وتوفير القراءة المفيدة بحيث تكون متعددة متنوعة سهلة ميسورة.

– عناية المدرس بالطريقة التي يعالج بها دروس القراءة في الحصص المخصصة لها وذلك بأن يحسن اختيار الموضوعات التي يقرؤها التلاميذ بحيث تكون متصلة بحياتهم ومسايرة

---

[1] إيمان، 2010، ص 118

لقواهم ومواهبهم ومثيرة لأشواقهم وملائمة لهم في أفكارها واسلوبها مع توضيحها بالصور والرسوم الجذابة.

– زيادة التعاون بين المدرس اللغة العربية ومدرسي المواد الأخرى.

– استغلال ميل التلاميذ على الجمع والاقتناء وتنميته عن طريق تشجيعهم على اقتناء الكتب وجمعها، فلسوف يكون اقتناؤهم إياها باعثا على تخيرها وقراءتها.

– استغلال مظاهر التطور الاجتماعي والثقافي لترغيب التلاميذ في القراءة فإن كثيرا من المهن وأعمال الحياة العامة يتوقف نجاح المرء فيها على ما عنده من حصائل القراءة وقدرته عليها وفهمه لما يتناوله فيها. ([1])

وعن عبد الله (2013)، يشير سمك (1989)، أن من وسائل الترغيب في القراءة يمكن حصرها في الآتي ([2])

– تقديم الكتب القرائية العلمية البسيطة المرتبطة بعصرهم حتى ينشئوا وهم مدركون لواقع الحياة وما يجري حولهم من أحداث وإنجازات علمية هامة.

– العناية بالكتاب المدرسي بصفة عامة وكتاب القراءة بصفة خاصة، والإهتمام باستخدام وسائل الإيضاح والمعينات السمعية والبصرية، واتخاذ كل الوسائل الممكنة لجعل المكتبة خير خادم لعملية القراءة.

– إنشاء نادي الكتاب بالمدرسة بحيث يكون لكل تلميذ حق الإنضمام إليه.

---

[1] إيمان، المرجع السابق، ص ص 118–119

[2] عبد الله، 2013، ص 57

– أن يقرأ المدرس أمام التلاميذ جزءا من كتاب أو قصة، ثم يقف عند نقطة مثيرة ويطلب من التلاميذ أن يتموا قراءة ما بدأ به معهم، وعليه أن يحسن إرشادهم وتوجيههم في أثناء القراءة الفردية. ([1])

يتضح مما سبق أن تعلم القراءة واكتساب مهاراتها يتطلب التشجيع والتحفيز والتنويع في مختلف طرق التدريس حتى تساعد التلميذ على التعرف والفهم، وأن تكون أكثر شوقا ومتعة له في تحصيله العلمي ومواكبته للتطور العلمي الحاصل، وأن تكون القراءة مفيدة متنوعة سهلة وميسورة ومناسبة لقدراته العقلية وإمكاناته وميولاته، باعتبارهاعملية حيوية ووسيلته في زيادة مخزونه الفكري وتنمية قدراته على التركيز في الفهم والاستيعاب.

11.13.2. الإتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة:

لقد تعددت الدراسات العلمية في مجال علاج صعوبات القراءة وصممت البرامج التي تعالج المهارات المختلفة في القراءة من قبل التربويين وعلماء النفس، ويمكن تصنيف اتجاهات العلاج في محورين رئيسيين هما:

1.11.13.2. المداخل الوقائية:

وتتمثل في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر.

2.11.13.2. المداخل العلاجية:

ويتضمن محورين فرعيين هما:

أ– علاجات صعوبات القراءة النمائية:

[1] عبد الله، المرجع السابق، ص 57

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في علاج العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ويعتبر السبب المباشر لعلاج صعوبات القراءة الأكاديمية.

ب- علاج صعوبات القراءة الأكاديمية:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي المتعلقة بمهارات القراءة مباشرة، والتي تتمثل في علاج التعرف على الأصوات والحروف والكلمات، وفهم المفردات والجمل والفقرات، واستخدام الأفكار وغيرها من الصعوبات. ([1])

في حين يشير مالك أحمد الرشدان (2005) نقلا عن حجاب (2013)، أن هناك علاجات أخرى قائمة على تنمية المكتسبات الأولية كصورة الجسم والجانبية والبنيتين المكانية والزمانية:

تقوم هذه العلاجات على فلسفة مفادها أن تنمية المكتسبات الأولية للطفل كصورة الجسم والجانبية والبنيتين المكانية والزمانية باعتبارهما مشاكل مصاحبة، من شأنه أن يجهزه بمتطلبات التعلم والاكتساب ويكسبه مقدرة على التحكم في المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب ويقلل من حجم صعوبات التعلم لديه.([2])

وفي الأخير يمكن القول بأن صعوبات القراءة تعتبر من أكثر المشكلات التربوية خطورة وأهمية. كما أنها تعتبر صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والإطار الثقافي والاجتماعي.

---

[1] سليمان، د س، ص ص 315-316

[2] حجاب سارة. (2013). **أثر المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة سطيف. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، ص 95

ملخص الفصل

يعتبر ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم، ذلك أن القراءة وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والمعلومات في مختلف الميادين، وتزداد أهميتها بالنسبة لطلاب العلم لا لكونها مادة يدرسونها فحسب وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها يعتمد أساسا عليها. وعليه تعد القراءة أساسا لنجاح التلميذ في العملية التعليمية، فالتلميذ لا يستطيع أن يتميز في المواد الأخرى إلا إذا كان مسيطرا على مهارات القراءة، وللقراءة دورها وأثرها في صقل شخصية التلميذ، حيث تغرس فيها القيم، وتعمق المبادئ، وتكون الإتجاهات، وتؤصل المواهب، وتوسع الميول، فتكون الصلة بينه وبين المادة المكتوبة، ولتحقق القراءة أهميتها فلا بد من مناسبتها للمرحلة العمرية المقدمة لها، وتزداد أهمية القراءة بالنسبة للتلميذ المبتدئ، باعتبارها أساس التعلم، وأن النجاح فيها أساس للنجاح في المدرسة فإن نجاح التلميذ في تعلم القراءة في بداية حياته المدرسية يحدد فكرته عن نفسه ونظرته إليها ويحدد كذلك موقفه من البيئة الاجتماعية حوله. وعليه يمكن القول بأن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغي أن تعالج في دروس القراءة، وإهمال تعليم هذه المهارات في الوقت المناسب يؤدي إلى مشكل صعوبات في تعلم القراءة فيما سيأتي من مراحل حيث تعد صعوبة القراءة ذات مظهر أكاديمي ومستمرة مع غياب اكتساب آلياتها وهي صعوبة في ترجمة الكلمات وحل رموزها، عند أطفال عاديين في الذكاء، ويتابعون دراستهم عاديا. ولا يعانون من اضطرابات حسية، فصعوبة القراءة تمس أطفال أذكياء ليس لهم نقص حسي، لكن يجدون صعوبة في فك وتحليل رموز السلسلة اللغوية المكتوبة، وتحويلها إلى سلسلة لغوية منطوقة دون تحليلها.

الفصـــــــــل الثالث

البرنامـــــج الإرشـــــادي

تمهيد:

يعد الإرشاد النفسي أحد فروع علم النفس التطبيقية، وله ثلاث محاور رئيسة هي: المرشد والمسترشد والعملية الإرشادية، ويعد البرنامج الإرشادي جزءا مهما في العملية الإرشادية، التي تحتوي على عدة مراحل في تقديم الخدمات الإرشادية وهي: بناء العلاقة الإرشادية، والتشخيص والتخطيط للبرنامج الإرشادي وتنفيذه، والتقويم. والبرنامج الإرشادي عبارة عن سلسلة من الخطوات المنظمة والمترابطة المتتابعة بحيث تؤثر كل خطوة بالتي تسبقها وتؤثر في التي تليها.

ويشير مجال الإرشاد إلى تحديد مفهوم البرنامج أو استراتيجية التدخل الذي يقوم المرشد النفسي بإعدادها، وذلك لتقديم العون والدعم للأفراد الذين يعانون من صعوبات ومشكلات تعوق توافقهم النفسي والإجتماعي، وذلك من خلال طرح مجموعة من التساؤلات تتعلق بالحاجة إلى هذه البرامج وهي: ماذا، ولماذا، وكيف، ولمن نقدم الخدمة، وأين نقدمها، ومتى نقدمها؟

وتعتبر البرامج الإرشادية هي التنفيذ الفعلي لمفهوم الإرشاد النفسي فكل ما نعرفه عن الإرشاد النفسي يذهب سدى إن لم يكن لدينا القدرة على إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لكل مشكلة، فكل مشكلة تحتاج إلى برنامجا إرشاديا خاصا بها.

1.3.مفهوم البرامج الإرشادية:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية، ويحتوي على مجموعة من الخدمات تساعد على حل المشكلات التي تواجه الأفراد في مجالات التوافق والتكيف والانسجام والتغلب على الإضطرابات النفسية والاجتماعية وفق أهداف الإرشاد

والتوجيه، الأمر الذي يؤدي إلى توافق الفرد والتحصن ضد المشكلات والتغلب عليها مستقبلا، فالبرنامج الإرشادي، يعتمد بالدرجة الأولى على الجانب الوقائي؛ أي وقاية الأفراد من الوقوع في بعض هذه المشكلات وتخفيف نسبة تأثيرها إلى أكبر حد ممكن.

توجد تعريفات متعددة في علم النفس والصحة النفسية لمفهوم البرنامج الإرشادي والتي من أهمها:

يعرف حامد زهران (1986) البرنامج الإرشادي نقلا عن بوبكر ولعيس (2013) بأنه: "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا للمسترشدين لهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي التربوي الإجتماعي بشكل سليم حيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي. المرشد النفسي الأخصائي النفسي الأخصائي الإجتماعي مدير المدرسة معلم المرشد أولياء الأمور، أي أن برنامج التوجيه والإرشاد النفسي وبالإختصار ماذا ولماذا وكيف ومن وأين ومتى عملية الإرشاد النفسي". ([1])

ويعرفه رياض نايل العاسمي (2008) نقلا عن بوبكر (2013) بأنه: "الإستراتيجية العلمية المنظمة أو الصورة التطبيقية المدعمة بأساس نظري يستند إلى نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي ترسم هذه الإستراتيجيات أو التكنيكات (الإرشاد بالغمر، الإسترخاء العضلي، الإرشاد باللعب، التحصين التدريجي، لتقديم المساعدة النفسية لدى الأفراد الذين يطلبون المساعدة بهدف استثمار قدراتهم وإمكانياتهم إلى أقصى حد تسمح به وزيادة معرفتهم

---

[1] بوبكر دبابي. (2013). **فاعلية برنامج إرشادي في تخفيض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة ورقلة. الجزائر. قسم العلوم الإجتماعية، ص 15

بذواتهم ومساعدتهم على إتخاذ القرارات المناسبة عندما تواجههم أية مشكلة من مشكلات الحياة اليومية مع أنفسهم وبيئتهم المحيطة بهم. بمعنى تحقيق تغيير في سلوك ونمط الحياة المتعالج معرفيا أو وجدانيا واجتماعيا ضمن شروط فيزيقية مناسبة (العيادة أو المشفى) ([1])، وزمن محدد لتطبيق جلسات البرنامج الذي يتباين بتباين المشكلة التي يعاني منها المتعالج، والإفتراض الذي تنطوي عليه كل أشكال البرامج وتنطلق منه في رسم الاستراتيجيات وتنفيذها هو أن السلوك قابل لأن يفهم ويعدل". ويتمثل دور المرشد النفسي في إدارة المقابلة التشخيصية لتحديد مشكلة المتعالج ووضع الخطة الإرشادية بما يتلاءم وحاجات المسترشدين إلى الإرشاد وإعداد البرنامج المناسب بعد أن يقوم بتحديد أهدافه وتنفيذه وتقييمه بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ومتابعة التغيرات التي حدثت نتيجة التدخل الإرشادي. ([2])

كما يعرفه كل من كاتل ودوني Cattle & Downie (1986) نقلا عن عبد الناصر (2014) على أنه: "تلك العملية التي من خلالها يقوم المرشد بمساعدة العميل بحيث يترتب على المرشد تدريب العميل على أن يواجه، ويفهم، ويتقبل المعلومات عن نفسه، ويتفاعل مع الآخرين، حتى يستطيع اتخاذ قرارات فعالة في مختلف جوانب الحياة". ([3])

---

[1] بوبكر، 2013، ص 91

[2] بوبكر، المرجع السابق، ص 91

[3] عبد الناصر غربي. (2014). **فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية، ص 18

بينما يعرف ريبير Reber (1985) نقلا عن رياض (2008) البرنامج الإرشادي بأنه: "خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد أو المجتمع شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة". ([1])

ويعرف شاو Shaw (1977) البرنامج الإرشادي نقلا عن إسراء وتمار (2013) بأنه: "حلقة من العناصر المعبرة عن نشاطات مترابطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامة وخاصة، ومجموعة من عمليات تنتهي باستراتيجيات تقويم لمعرفة مدى الوصول إلى تحقيق الأهداف".([2])

ويرى اليس (1993) البرنامج الإرشادي نقلا عن زهراء (2014) بأنه: "عملية مساعدة الأفراد على الشعور بالرضا عن ذواتهم وتقبلهم لها والإحساس بالسعادة وكذلك مساعدتهم على التفكير المنطقي الواضح ليتمكنوا من حل مشاكلهم بأساليب عقلانية". ([3])

وتعرفه عزة حسين (1989) نقلا عن ضيف (2014) بأنه: "الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه الواعي وبمشكلاته وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، هذا إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته". ([4])

---

[1] رياض، 2008، ص 4

[2] إسراء غانم عبد فتحي وتمار محمد عزيز. (2013). **أثر برنامج إرشادي لتعديل المفهوم الخاطئ للتربية الخاصة لدى عوائل بطيئي التعلم**. مجلة جامعة تكريت للعلوم. كلية التربية. جامعة الموصل. العراق. قسم العلوم التربوية والنفسية. المجلد 20. العدد 5، ص 310

[3] زهراء، 2014، ص 85

[4] ضيف الله بن حمدان العتيبي. (2014). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون، دراسة شبه تجريبية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في العلوم الأمنية. كلية العلوم الإجتماعية والإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. السعودية. قسم علم النفس، ص 22

وفي نفس السياق، فقد قام عبد الخالق بتعريف البرنامج الإرشادي نقلا عن عبد الله (1429) بأنه: "مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار من علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد". ([1])

أما الأشول (2003) تعرف البرنامج الإرشادي نقلا عن بدر (2006) بأنه: "مجموعة من الإجراءات المنظمة تتضمن خدمة مخططة تهدف إلى تقديم المساعدة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها". ([2])

يتضح من خلال التعريفات سالفة الذكر أن معظم الباحثين عرفوا البرنامج على أنه مجموعة من الإستراتيجيات والنشاطات والفعاليات والمهارات والتجارب العلمية المنظمة والمحددة، لكنهم اختلفوا في نوع وطبيعة تلك المهارات والأنشطة، كما اختلفت وجهة نظر الباحثين الذين عرفوا البرنامج الإرشادي في طريقة تقديم تلك المهارات للمسترشدين، كما تنوعت تعريفاتهم بالنظر للفئة المقصودة بالإرشاد.

وعموما؛ يمكن القول أن البرنامج الإرشادي هو مجموعة من المهارات والإستراتيجيات المحددة وفقا لأهداف واضحة، وعبارة عن مجموعة الخبرات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية سليمة، تقدم بطريقة بناءة، بحيث تقدم المهارات لمسترشد

---

[1] عبد الله بن عراد الشهري. (1429). **فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين، دراسة تجريبية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس، ص 11

[2] بدر ناصر البراك. (2006). **أثر برنامج إرشادي في خفض الضغوط الوالدية لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في فلسفة التربية الخاصة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية. الأردن، ص 8

واحد (الإرشاد الفردي)، أو لفئة من المسترشدين تكون محددة العدد والخصائص (الإرشاد الجماعي) وفي مدة زمنية محدودة ومعلومة، وباستخدام فنيات ووسائل تستند إلى النظرية العلمية المتبعة في إعداد الإطار العام للبرنامج، وذلك بغرض تقديم المساعدة النفسية لدى الأفراد الذين يطلبون المساعدة للتعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم، وإلى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات نفسية أو انفعالية أو اجتماعية أو نمائية، بهدف استثمار قدراتهم وإمكانياتهم إلى أقصى حد تسمح به وزيادة معرفتهم بذواتهم ومساعدتهم على إتخاذ القرارات المناسبة عندما تواجههم أية مشكلة من مشكلات الحياة اليومية مع أنفسهم وبيئتهم المحيطة بهم، وذلك لتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي بشكل بناء.

2.3. أهداف البرامج الإرشادية:

يرى مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي نقلا عن علاء (2008) أن ثمة مجموعة من الأهداف تسعى البرامج الإرشادية إلى تحقيقها لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات مختلفة، وهذه الأهداف تتباين بتباين المشكلات التي يعانون منها في مراحلهم العمرية المختلفة (أطفال، مراهقين الراشدين، والمسنين)، وديمومتها، وشدتها وخطورتها على الصحة النفسية للفرد أو الجماعة. والهدف الأساسي لأي برنامج إرشاد نفسي هو تحقيق الأهداف العامة للإرشاد النفسي والتي تتمثل في النقاط التالية: تحقيق الذات، تحقيق التوافق والذي يشمل على أربع مجالات (التوافق الشخصي التوافق التربوي، التوافق المهني، التوافق الإجتماعي)، تحقيق الصحة النفسية، تحسين العملية التربوية، إكساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي، وصنع

القرارات([1])، كما أن كل برنامج قد يكون له أهدافه الخاصة بما يتناسب والوظيفة المحددة التي يريد البرنامج التعامل معها مثل: تخفيف أعراض الإكتئاب أو معالجة السلوك العدواني أو القلق أو غيرها من الأهداف الخاصة والمحددة للبرنامج، ويمكن تحديد الأهداف التالية للبرنامج:

- التعود على الحث والإيجابية داخل المجموعة وبالتالي في المجتمع الأكبر.
- تسهيل التعرف على صداقات وزمالات جديدة.
- الاستمتاع باللقاءات الجماعية.
- التعبير عن الأفكار والمشاعر بسهولة وصدق وأمانة في جو من السماح والتقبل.
- التغلب على الشعور بالوحدة.
- التحكم في مختلف الضغوط التي يمكن أن تثار عند التفاعل بالآخرين.
- استبدال الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية الهدامة للفرد بأخرى إيجابية بناءة تحت وعي كامل ويتم ذلك على ثلاث مراحل:

* زيادة بصيرة الشخص بعيوبه وحسناته من خلال رؤية المعالج وبقية أفراد المجموعة له وتعبيرها الصريح له بذلك.
* مساعدة الشخص على اتخاذ القرار بالتغيير للأفضل.
* مساعدته على تنفيذ قراره بالتغير عمليا داخل المجموعة وخارجها.
* الوصول إلى درجة عالية من التكيف الاجتماعي.

---

[1] علاء الدين إبراهيم يوسف النجمة. (2008). **مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الإكتئاب عند طلاب المرحلة الإبتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم الإرشاد النفسي، ص 67

* معرفة الأهداف المرحلية والهدف الأكبر للشخص وإيضاح معنى وجوده في هذه الحياة وما بعدها.

* مواصلة النمو الشخصي مع زيادة وعي الإنسان بنفسه وبالكون وإطلاق طاقاته الكامنة.

* إحياء وتنشيط القيم الإسلامية في الشخصية وتكوين فكرة مركزية قائمة على هذه القيم تسمح بتماسك الشخصية ونموها المستمر بشكل صحي ([1]).

يرى الباحث أن أهداف البرامج الإرشادية تتجلى في مساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم ومواجهتها وتحويلها من مشكلات مسيطرة إلى مشكلات مسيطر عليها، وزيادة البصيرة بها، وتعليم أساليب مواجهتها مستقبلا، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة لهم، والعمل على تغيير معتقداتهم وأفكارهم واتجاهاتهم السلبية نحو ذاتهم ونحو الآخرين، وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني.

بينما تهدف البرامج الإرشادية في المجال الأكاديمي إلى:

- مساعدة التلميذ على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية.
- تعزيز العديد من القدرات مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- مساعدة التلاميذ على التوافق في البيئة المدرسية ومتطلباتها.
- مساعدتهم على حسن الاختيار التربوي والمهني.
- مساعدتهم على حل المشكلات النفسية التي تعترضهم في حياتهم الدراسية كالقلق الإمتحاني ومشاعر الوحدة النفسية على سبيل المثال. ([2])

---

[1] علاء الدين، المرجع السابق، ص ص 67-68

[2] رياض، 2009، ص 37

يرى الباحث أن البرامج الإرشادية الأكاديمية تسعى إلى مساعدة التلميذ داخل المدرسة على تنمية مهاراته الأكاديمية، وحل مشكلاته ومواجهتها والسيطرة عليها، وتغيير مفهوم الذات السلبي إلى مفهوم ذات ايجابي وتنميته نحو الأفضل، وتعليمه أساليب أكثر فاعلية لمواجهة البيئة المدرسية بمطالبها المتعددة والتوافق معها، مع الحرص على مساعدته على حسن الاختيار التربوي والمهني وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني.

وعلى هذا الأساس؛ تختلف أهداف البرامج الإرشادية باختلاف المشكلات التي يعاني منها الأفراد في المراحل العمرية المختلفة والتي تسعى إلى تحقيقها لكل فرد داخل المجموعة أو خارجها بالإضافة إلى أن البرنامج الإرشادي يختلف من جماعة إلى أخرى لأن كل جماعة لها هدف تريد أن تحققه، وتعتبر بوجه الخصوص العامل الأساسي في نجاح البرامج الإرشادية المختلفة بهدف مساعدة الفرد على حل مشكلاته الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الصحية أو الأخلاقية التي يقابلها في حياته أو التوافق معها وتحقيق مستوى من الصحة النفسية.

3.3. الحاجة إلى برامج الإرشاد النفسي:

تعد الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه النفسي في هذا العصر أكثر إلحاحا عن ما سبق، وذلك بسبب التغيرات التي طرأت على المجتمع، وشملت جميع جوانب حياة الشخص الإجتماعية والأسرية والتربوية والمهنية، وما شهده العصر الحالي من تقدم علمي وتكنولوجي، بالإضافة إلى ما يشهده العصر الحالي من قلق وظهور العديد من المشكلات النفسية.

ويتضح مما يلي مدى الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد النفسي:

– ضرورة إتباع المنهج النمائي والوقائي والعلاجي في التوجيه والإرشاد وهذا يحتاج إلى تخطيط إعداد خاص.

– أهمية العمل على جعل الفرد سعيدا، ومتوافقا وتقديم الخدمات اللازمة لتحقيق ذلك.

– ضرورة التغلب على المشكلات التي قد يتعرض لها الفرد خلال مسيرة حياته.

– أهمية حل المشكلات النفسية أولا بأول حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها.

– ضرورة التغلب على المشكلات الخاصة للأفراد سواء كانت تربوية أو مهنية أو أسرية أو غيرها والذي لا يتم إلا من خلال الإعداد والتخطيط لذلك. ([1])

إضافة إلى هذه الحاجات هناك حاجات أخرى نقلا عن طلال (2012) التي يجب ذكرها في الآتي:

– ضرورة مساعدة التلاميذ في اجتياز مراحل النمو الحرجة في حياتهم، وما قد يحدث أثناءها من مشكلات. ([2])

– أهمية الإرشاد الأسري واتصال المدرسة بالأسرة وحل المشكلات الأسرية التي تؤثر على التلميذ وتقديم خدمات التربية الأسرية. ([3])

وفي هذا الاطار؛ إن الحاجة إلى البرامج الإرشادية أنها تلعب دورا فعالا ومهما في مساعدة الفرد على فهم شخصيته وتنمية إمكاناته حتى يستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه ليتمكن من المحافظة على توافقه النفسي وصحته النفسية في مختلف المراحل العمرية التي يمر بها.

---

[1] زهران حامد. (1998). **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط3. عالم الكتب. القاهرة. مصر ، ص 501

[2] طلال بن محمد سويلم المعنا. (2012). **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية الاجتماعية للحد من السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس التربوي، ص 43–44

[3] طلال، المرجع نفسه، ص 44

4.3. فوائد البرامج الإرشادية:

إن أي عمل ناجح من الأعمال يجب أن يكون مخططا ومدروسا دراسة جيدة، من حيث الغاية والوسائل والنتائج التي نحصل عليها من جراء ذلك. وفي العمل الإرشادي يكون التخطيط في التدخل الإرشادي لمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية هدفا يسعى إليه كل من يعمل في تصميم البرامج الإرشادية، لأن هذا يساعده في وضع الخطة الإرشادية وفق خطوات مدروسة، من حيث تكامل أهدافه مع أهداف العملية الإرشادية والمجتمع الذي يطبق فيه البرنامج وكذلك حاجات العينة والأدوات والوسائل المساعدة، وتوفر المختصين القادرين على تنفيذه والشروط اللازمة لذلك، وتحديد مسؤولياتهم في إنجاحه أو فشله.

ويمكن إجمال تلك الفوائد التي يجنيها المتخصص نقلا عن رياض (2008) في مجال تصميم البرامج الإرشادية في الآتي:

1- إن تخطيط البرامج الإرشادية يعد الدليل الموجه لكل من المرشد والمسترشد، وينبغي على الطرفين أن يتفقا على الخطة الإرشادية قبل تنفيذها، لأن هناك العديد من المشكلات التي تظهر لدى كل من المرشد أو المسترشد عند تنفيذ الخطة. ([1])

2- تعد الخطة الإرشادية مهمة في التعرف إلى مدى ما تحقق من الأهداف المرحلية (الأهداف المتعلقة بالعملية الإرشادية) المتفق عليها، وكذلك الأهداف النهائية للخطة (الأهداف المتعلقة بالنتيجة).

3- تعد الخطة مفيدة للمرشد والمسترشد، وذلك لتبيان جدواها بعد الانتهاء من تطبيقها ومعرفة الأثر الذي أحدثته في المسترشد سلوكيا وانفعاليا ونفسيا.

---

[1] رياض، 2008، ص 4

4- تساعد الخطة المسترشد على تحليل التدخلات الإرشادية ونقدها حتى تتناسب مع تحقيق أهدافه المرحلية على أفضل صورة.

5- يستفيد المرشدون من تدوين خطة الإرشاد بوضوح لما توفره لهم من حماية احتمال قيام أسر المسترشدين بمقاضاتهم في المستقبل، نتيجة لأخطاء ارتكبوها بحق أبنائهم على المستوى الشخصي أو الإجتماعي أو النفسي. ([1])

في حين يشير غرينسون Greenson (1988) إلى أن هناك فوائد أخرى التي يجب ذكرها في الآتي:

6- تسهل الخطة الإرشادية المعدة بإتقان التي توضح مشكلات المسترشد وأساليب التدخل الإرشادي التي يقوم المرشد بتنفيذها خلال الجلسات الإرشادية.

7- مناقشة الحالة مع فريق العمل الإرشادي الذي يضم في الغالب الطبيب النفسي والمرشد النفسي والأخصائي الإجتماعي. هذا الأمر يساعد على معرفة التغيرات التي حدثت لدى المسترشد نتيجة للخطة العلاجية وأساليب العلاج المتبعة وشخصية المرشد المسئول عن تطبيق الخطة. ([2])

8- إضافة إلى ما سبق فإن فوائد التخطيط للبرامج الإرشادية تكمن في أهمية حل المشكلات أولا بأول حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور عندما لا تجد الحلول المناسبة في الوقت المناسب. لذلك فالبرامج الإرشادية تبنت في مناهجها طرائق عدة لمواجهة مثل تلك المشكلات الطارئة كالنمائية والوقائية والعلاجية. ([3])

---

[1] رياض، المرجع السابق، ص 4

[2] رياض، 2009، ص 33

[3] رياض، المرجع السابق، ص 33

وبناء على ما سبق؛ أن للبرامج الإرشادية فوائد عديدة تخدم عملية الإرشاد النفسي والجماعة الإرشادية المستهدفة وهي يجب أن تكون في مجملها منظمة ومخطط لها بصورة دقيقة، وأن يكون تخطيطها واقعيا، وفي حدود الإمكانات المتاحة، والممكنة التحقيق، كما يجب أن يولي تخطيط البرامج الإرشادية عناية فائقة، ويقوم على الأسس النفسية والتربوية والإدارية، وأن تنمو وتتطور وفقا لحاجات الأفراد الذين يخطط من أجلهم، والعمل على تحقيق أهداف العملية الإرشادية المتفق عليها، ومعرفة الأثر الذي أحدثته الخطة الإرشادية سلوكيا وانفعاليا ونفسيا لدى المسترشد، والتعرف على المشكلات التي يعاني منها المسترشد وأساليب التدخل الإرشادي، والتغيرات التي حدثت له، بالإضافة إلى أن التخطيط للبرامج الإرشادية وفق أسس علمية يؤدي بالمرشد إلى السعي وراء حل المشكلات التي يعاني منها المسترشد بالاشتراك مع أكبر عدد من الأعضاء في تصميم وتنفيذ البرنامج الإرشادي، بغرض تحقيق النمو السليم للفرد، وتحقيق توافقه النفسي، والمحافظة على صحته النفسية في أقصر وقت وبأقل جهد وتكاليف ممكنة.

5.3. أسس بناء البرامج الإرشادية:

إن برامج الإرشاد النفسي هي إحدى الوسائل التي تقدم بواسطتها خدمات الإرشاد النفسي ولعلها أكثر الوسائل دقة وتحديدا ومرونة، فهي خطة منظمة مصممة بدقة في ضوء أسس من نظريات علمية في مجال الإرشاد النفسي وفق أساليب وإجراءات مثبتة علمية لتحقيق التوافق النفسي للفرد سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا.

وتقوم البرامج الإرشادية على مجموعة من الأسس النفسية والإجتماعية والطبية التي لا يمكن الإستغناء عنها عند عملية تصميم البرامج، لأنها تعد في نظر المرشد المحددات الأساسية لعملية التدخل الإرشادي. وأهم هذه الأسس:

1.5.3. الأسس العامة لبناء البرامج الإرشادية:

يذكر حامد عبد السلام زهران (1998) نقلا عن دينا (2008) أن الأسس العامة تشمل حق الفرد في الإرشاد النفسي وتقبل العميل واستمرار عملية الإرشاد، وقابلية السلوك للتعديل عن طريق تغيير العوامل المؤثرة فيه أو تنميتها أو تعزيزها، واكتساب السلوك الإنساني صفة الثبات النسبي في الماضي والحاضر والمستقبل، وإمكانية التنبؤ به وضرورة مراعاة شخصية الفرد ومعايير الجماعة والاتجاهات السائدة والقيم أثناء تعديل السلوك أو تنميته. ([1])

يرى الباحث أن الأسس العامة تركز على السلوك الصادر عن الإنسان الذي يكون أكثر قابلية للتعديل والتوجيه والتعلم، وهذا السلوك يكون ثابت نسبيا، ويمكن التنبؤ به، كما قد يكون فردي أو جماعي.

2.5.3. الأسس النفسية:

يشير سمارة (1992) نقلا عن عبد الناصر (2014) أن الأسس النفسية تشتمل على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي، وخارجه، والتأكيد على وجود فئة من التلاميذ تحتاج أكثر من غيرها إلى تقديم الخدمة الإرشادية، الأمر الذي يساعد على تفهم معايير السلوك

---

[1] دينا حسين إمام ظاهر الظاهر. (2008). **فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الإجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية، كلية التربية. المكتبة الإلكترونية. أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة. جامعة عين شمس. مصر. قسم الصحة النفسية، ص 23

السوي داخل وخارج المحيط المدرسي، وتكوين اتجاهات سوية، قائمة على التفاعل السليم بين التلاميذ فيما بينهم من جهة، وبين التلاميذ وغيرهم من أعضاء المنظومة المدرسية. ([1])

يرى الباحث أن المجال النفسي يراعي ويهتم بالفوارق الفردية بين الأطفال والتلاميذ داخل المحيط المدرسي وخارجه وذلك حسب قدراتهم، ومستوى نضجهم، ويجب أن تكون البرامج المدرسية وطرق التدريس موافقة لقدرات وإمكانات التلميذ مع توفير كل العوامل التي تساعده على التعلم بكل سهولة ومرونة وفهم واكتساب الخبرات التي تمنحه القدرة على حل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، والحرص على أن تكون الأعمال التي يقوم بها التلميذ في مستوى قدراته العقلية والمعرفية والبدنية الجسمية.

3.5.3. الأسس التربوية:

عن دينا (2008) يذكر سيد صبحي (2003) أن الأسس التربوية يجب أن يساير فيها الإرشاد النفسي الفلسفة التربوية للمدرسة، وأن يكون الإرشاد جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، ومكملا ومدعما لها، والاهتمام بدور المعلم ودعمه، واعتبار جميع الأطفال على درجة من السواء في تلقي الإرشاد وبرامجه وما يتضمنه من خبرات ومهارات، ومراعاة حل المشكلات التي تواجه الأطفال، والاعتماد على المواقف كمحكات رئيسية لدراسة المشكلات.

يرى الباحث أن الأسس التربوية تصب اهتمامها على التلميذ باعتباره عضوا في الجماعة، وكفرد تقدم له الخدمات الإرشادية الفردية، فالتفاعل بين الفرد والمجتمع يعتبر محورا أساسيا في عملية الإرشاد، وتعمل على توضيح الدور المناط به داخل المؤسسة التربوية، حيث تعتبر المدرسة من أكثر المجالات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة

[1] عبد الناصر، 2014، ص 20

للتلاميذ، فهي مجال خصب يعبر فيه التلاميذ عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة داخل وخارج المدرسة، مع التأكيد على ضرورة انسجام أهداف البرنامج الارشادي مع الأهداف

العامة للعملية التربوية، والتي تؤكد في أساسها على جملة من الغايات التربوية، من أهمها، تهيئة الظروف النفسية والصحية للتلميذ والمعلم، مع أهمية التكوين الجيد لشخصية التلميذ، من جميع النواحي. ([1])

4.5.3. الأسس الإجتماعية:

يرى العاسمي، وآخرون (2005) أن هذه الأسس تهتم بالفرد باعتباره عضوا في جماعة. إن هذا المبدأ مكمل للمبدأ الذي سبق أن أشرنا إليه سابقا ألا وهو: أن السلوك الإنساني فردي– اجتماعي، أي أن الإنسان كائن اجتماعي، ويعيش في واقع اجتماعي وله معاييره وقيمه، ويعيش مع جماعة في كيان اجتماعي يؤثر في الفرد، فلا يمكن أن ننظر للإنسان بحد ذاته دون أن يأخذ بالحسبان الجماعة التي ينتمي إليها، والمجتمع الذي يعيش فيه.

ومن الأسس الاجتماعية أيضا الاستفادة من كل مصادر المجتمع في الإرشاد النفسي. إن وسائل الإعلام والتوجيه والتثقيف في المجتمع تسهم في صوغ شخصية الفرد. كما أن هناك مؤسسات اجتماعية متخصصة لتقديم التوجيه والإرشاد كدور العبادة، ومكاتب الخدمة الاجتماعية، أو التأهيل المهني، أو رعاية المعاقين. هذا بالإضافة إلى أن المدرسة لها دور كبير ومهم يمكن أن تسهم فيه من خلال تقديم عمليات الإرشاد النفسي الفردي والجماعي لعدد كبير من أطفال المجتمع وشبابه سواء عن طريق المرشدين أو عن طريق المدرسين المرشدين.

---

[1] دينا حسين، 2008، ص ص 23–24

([1])

يرى الباحث أن الأسس الإجتماعية تهتم بالفرد كعضو في جماعة، مع ضرورة التأكيد على تباين دور الفرد داخل الجماعة، من خلال تأثر سلوك الفرد بسلوكات الجماعة التي ينتمي إليها، والأخذ بعين الاعتبار تأثير الفرد في غيره من أفراد المجتمع، يعيش في إطارها الاجتماعي بتعاليمه الدينية ومعاييره وقيمه وثقافته، لذلك ينبغي أن ينظر للفرد من حيث كونه مؤثرا، ومن حيث كونه متأثرا.

5.5.3. الأسس الأخلاقية:

عن عبد الناصر (2014) يذكر سمارة (1992) أنه من الضروري أن لا يهمل البرنامج الارشادي القواعد والأسس الأخلاقية العامة لكل بيئة إجتماعية ([2])، بالنظر لخصوصيات المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى بالنظر لخصائص المشكلة المدروسة، وطبيعة أفراد العينة المختارة للدراسة لذا يحرص مصممو البرامج الإرشادية، على إلزام أنفسهم ومساعديهم بمجموعة من القواعد والأسس الأخلاقية في التعامل مع أفراد العينة المدروسة، ومن أبرز تلك الأسس ضمان سرية المعلومات التي يدلي بها المسترشدون خلال الجلسات الإرشادية، مع إلزام المساعدين (إن وجدوا) والمسترشدين المشاركين في البرنامج باحترام آراء وأفكار بعضهم البعض، وأن يسود الجلسات جو من الثقة والاحترام. كما يجب أن يشتمل البرنامج على لوائح وقوانين تنظيمية، تتماشى مع القوانين والنظم العامة، وتنسجم مع القوانين الداخلية للمؤسسة التي يتم فيها إجراء جلسات البرنامج. ([3])

---

[1] رياض، 2009، ص ص 41-42

[2] عبد الناصر، 2014، ص 20

[3] عبد الناصر، المرجع السابق، ص ص 20-21

يرى الباحث أن الأسس الأخلاقية لها دور مهم وفعال في نجاح العملية الإرشادية بصفة خاصة والبرنامج الإرشادي بصفة عامة، حيث أن تطبيق البرنامج الإرشادي يجب أن يسود فيه جملة من القواعد والأسس والضوابط الأخلاقية التي يجب أن يخضع لها كل من مصممو البرنامج والعاملين فيه، لتسهيل عملية الإرشاد النفسي وحسن التعامل مع كامل أفراد العينة، وخلق جو من الثقة والأمن والإطمئنان والإحترام المتبادل مع جميع الأفراد القائمين على هذا البرنامج والمشاركين فيه وضمان السرية التامة للمعلومات التي يصرح بها العميل، وذلك من شأنه أن يؤدي إلى سهولة تطبيق البرنامج الإرشادي ونجاحه.

6.5.3. الأسس الدينية:

يرى محمود فرج (1998) نقلا عن سليمة (2004) أن الدين يعتبر ركنا أساسيا في الإرشاد النفسي بجميع مجالاته. والنمو السوي يتضمن النمو الديني وتحقيق الصحة النفسية، وأن القيم الدينية والخلقية تمثل معايير مقدسة للسلوك الإنساني، كما أن احترام المرشد والمسترشد للقيم الدينية والخلقية يؤدي إلى نجاح عملية الإرشاد واستمرارها. ([1])

يتضح مما سبق أن الباحث يعتبر التعاليم الدينية من أهم المعايير الأساسية في تنظيم سلوك الأفراد، سواء كانوا وحدهم، أو كانوا داخل جماعة، لذا فإنه من الواجب أن لا يتضمن البرنامج الارشادي أي سلوكات أو أفكار تتعارض مع المبادئ الأساسية لديانة المرشد والمسترشدين، لأن ذلك من شأنه أن يساعد في تقبل المسترشدين لمضمون البرنامج، ويمكن المرشد من تطبيق جلساته باطمئنان،ويساعد على نجاح البرنامج الإرشادي بنسبة كبيرة.

---

[1] سليمة، 2004، ص ص 26-27

7.5.3. الأسس العصبية والفسيولوجية:

يشير عبد المنعم (1996) نقلا عن محمد (2008) أن الإنسان وحدة من جسم ونفس معا فالجسم يتكون من عدد من الأجهزة الحيوية منها الجهاز الدوري والعصبي والتنفسي والهضمي والغدي وجميعها يقوم بوظائف حيوية ضرورية لحياة الإنسان. وإذا اختلت وظائف أحد هذه الأجهزة فإنها تؤثر على الجسم، وينعكس تأثيرها السلبي كذلك على النفس، أي أن الحالة النفسية تتأثر بالحالة الجسمية والعكس صحيح فالمرض الجسمي يؤثر على نفسية الإنسان، وقد يؤدي إلى العديد من الإضطرابات النفسية، وبالمقابل إذا أصيب الفرد باضطرابات نفسية عصبية فإنها تؤثر على أداء بعض وظائف الجسم. ([1])

في حين يذكر البنا (2004) أن المرشد النفسي يحتاج إلى دراسة ومعرفة الأسس العصبية الفسيولوجية حتى يتمكن من مساعدة عملائه، فلا بد أن يعرف شيئا عن الجسم من حيث التكوين الوظيفي وعلاقته بالسلوك، بالإضافة إلى حاجته للتفريق بين الاضطرابات العادية والاضطرابات الهستيرية والاضطرابات النفسية الجسمية والاضطرابات العضوية. ([2])

يرى الباحث أن الأسس العصبية والفسيولوجية تتعلق بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى، حيث يؤكد المرشد أن سلامة جسم الإنسان وخلوه من الأمراض الجسمية والعضوية التي تؤثر على نفسيته، يقوم بجميع وظائفه، ويسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسية وجسمية، ومراعاة كل التغيرات النفسية والجسمية والفسيولوجية التي تحدث في كل مرحلة عمرية، باعتبارها عوامل جد مهمة في تقدم ونجاح العملية الإرشادية والبرنامج الإرشادي.

---

[1] محمد جدوع أبو يوسف. (2008). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين، ص 43

[2] محمد، المرجع نفسه، ص 43

8.5.3. الأسس الفلسفية:

يشير البنا أنور حمودة (2004) نقلا عن بوبكر (2013) إن مفهوم المرشد عن طبيعة الإنسان يعتبر أحد الأسس الفلسفية التي يقوم عليه عمله، لأنه يرى نفسه وسيرى المسترشد في ضوء هذا المفهوم، وبالتالي فالعلاقة الإرشادية ستتأثر بصورة مباشرة بهذا المفهوم. وتحاول كل نظرية من النظريات الفلسفية والنفسية والاجتماعية تحديد طبيعة الإنسان ولكل منها وجهة نظر خاصة بها. ([1])

في حين يذكر العاسمي وآخرون (2005) وجهة نظر لكل مدرسة حول طبيعة الإنسان، لكن الأمر الذي يجب التأكيد عليه هو أن الإرشاد النفسي يجب أن تقوم على أساس فهم كامل لطبيعة الإنسان ذلك أنها عملية فنية معقدة عميقة عمق الطبيعة البشرية نفسها وتستحق فعلا من المرشد النفسي أن يبحث ويدرس جيدا ويعتمد أكثر من مصدر في تكوين مفهومه عن طبيعة الإنسان ليكون أقرب ما يكون للصواب.

لذلك فالبرامج الإرشادية يجب أن تراعي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة التي يمر بها الأفراد الذين يعانون من المشكلة، والإطار العام الذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف بحيث يحرص عدم حدوث أي تناقض بين أهداف وتقنيات البرنامج وبين خصائص أهداف الأفراد الخاضعين للبرنامج والذي تتمثل في رغبتهم في التغلب على مشكلاتهم وهو ما يهدف إليه الإطار العام للبرنامج وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم. ([2])

---

[1] بوبكر، 2013، ص 97

[2] بوبكر، المرجع السابق، ص 97

يتضح مما سبق أن الأسس الفلسفية تهتم بمراعاة طبيعة الإنسان والإهتمام به، من أجل فهمه وإعطاؤه تصور عن حقيقته وجوهره، واحترام ذاتيته والتأكيد على كرامته وقيمته، والاهتمام بتحقيق أقصى ما يمكن من نمو لإمكانياته، وتحديد أهدافه والعمل على تحقيقها، وتنمية خبراته واتجاهاته دون أن يتعرض إلى ضغط أو تدخل من قبل المرشد بفرض أهداف عليه.

9.5.3. الأسس الإدارية:

يرى صبحي السيد (2003) نقلا عن يمينة (2011) أن البرنامج الإرشادي يعتمد في نجاحه على مجموعة من الأسس الإدارية التي تحقق العوامل الآتية:

– تهيئة المناخ الإداري السليم المعتمد على الإمكانيات المخططة وفق إدارة سليمة تعمل على متابعة وتنفيذ البرنامج ومساعدة أفراده على الاستفادة من توظيف الخبرات في جو يحقق لهم التهيئة السليمة لتقبل الخبرات.

– إختيار فريق العمل الذي سوف يقوم بإدارة المجموعات أو العمل على تنفيذ البرنامج بحيث يتميز أفراد الفريق بكل الصلاحيات النفسية والإنفعالية والخبرات التي من شأنها أن تساعدهم على إدارة المجموعة.

– مراعاة أن يكون دولاب العمل الإداري من أولئك الذين يمتازون بالقيم الأخلاقية والدينية والفنية والجمالية والحرص على النظام الذي يسمح للعمل أن يتم بطريقة سليمة.

– دراسة نظم وقوانين ولوائح العملية التعليمية وما تتطلبه من أصول إدارية وقانونية تخدم سير العمل في البرنامج بعيدا عن الضغط والروتين.

– المتابعة الواعية التي تعمل على التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقدم للطلب وكيف يحقق هذا البرنامج دوره، وإلى أي حد إستطاع أن يحقق الهدف المنشود. ([1])

يرى الباحث أن الأسس الإدارية تشمل على الإعداد والتخطيط والتنفيذ ومن ثم الإشراف، ثم المتابعة، حيث تتجسد في تهيئة المناخ الإداري السليم المعتمد على الإمكانيات المخططة وفق إدارة سليمة تعمل على متابعة وتنفيذ البرنامج، ومتابعة فاعليته بكل ما يتطلبه من مكان ووقت وأدوات ووسائل، واختيار فريق يساعد على ادارة العمل، يتميزون بالقيم الأخلاقية والدينية والفنية والجمالية والحرص على النظام داخل المجموعة، لضمان نجاح البرنامج.

وهكذا؛ فإن هذه الأسس تعتبر من المرتكزات التي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم البرامج الإرشادية، لأنها تعد في نظر المرشد النفسي المحددات الأساسية لعملية التدخل الإرشادي حيث تهدف إلى تحقيق الفعالية في العملية التربوية، فهي توضح رؤيتها وإتجاهها، كما تبين المعايير التي ينبغي مراعاتها أثناء تخطيطها وتنفيذها.

6.3. الخصائص العامة للبرامج الإرشادية:

وبصورة عامة، فإن الخصائص والسمات التي يتمتع بها البرنامج الإرشادي هي الآتية:

1.6.3. التنظيم والتخطيط:

يجب أن يكون للبرنامج الإرشادي إستراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل الخبراء الذين يملكون خبرات علمية وعملية في مجال تصميم البرامج الإرشادية. فالتخطيط والتنظيم يتضمن

---

[1] يمينة فالح. (2011). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي.** رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد والصحة النفسية. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر2. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، ص 43

تغطية البرنامج الإرشادي عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيد له، ووضع الأهداف، واختيار الأفراد المستهدفين، وخطوات سيره، بحيث لا تسبق مرحلة على الأخرى ([1])

يتضح مما سبق أن التنظيم والتصميم يكون استكمالا لعملية التخطيط حيث تتضمن هذه الخاصية تحديد الأهداف والغايات للبرنامج الإرشادي والإعلام بأهميته، وتحديد الخدمات التي تناسب تحقيق هذه الاهداف والنشاطات الإرشادية الملائمة، والبحث عن الوسائل الممكنة التي تجعل من عملية تحقيق البرنامج الإرشادي ناجحة.

2.6.3. المرونة:

ويقصد بمرونة البرنامج نقلا عن رياض (2008) أنه ليس ثابتا قطعيا من حيث الجلسات الإرشادية والفنيات المستخدمة فيه وإنما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والمرشد والمسترشد والبيئة المحيطة بالعملية. ([2])

ورد عن ما سبق أن التخطيط للبرامج الإرشادية يكون أكثر قابلية للتعديل مع إدخال تلك التعديلات في الأنشطة والفنيات الإرشادية المستخدمة، وطريقة إدارة الجلسة، وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه.

3.6.3. الشمول:

أي أن الشمولية في البرنامج نقلا عن رياض (2008) لا تعني وقوف البرنامج عند الجزئية من مشكلة المسترشد بل يجب أن يكون شاملا لجميع أبعادها الإجتماعية والنفسية

---

[1] رياض، 2009، ص 45

[2] رياض نايل العاسمي. (2008). **أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين**. المكتبة الإلكترونية. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا، ص 7

والإنفعالية، كما يتضمن الشمول، أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.

يرى الباحث أن معنى الشمولية وهي أن يشمل التخطيط على كل جوانب العمل المطلوبة بهدف تحقيق كل الأهداف الإرشادية التي يسعى الباحث إلى تحقيقها. ([1])

يؤكد حامد زهران (2002) نقلا عن عباس (2015) أن جميع العناصر المكونة للبرنامج تتكامل فيما بينها لتحقق أهداف البرنامج الإرشادي دون تنافر أو تناقض ([2])، وأن لكل عنصر من العناصر المكونة للبرنامج دور واضح يكمل أدوار العناصر الأخرى، فيتم إستبعاد بعض الخطوات التي لا تتسق مع الخلفية النظرية التي بني عليها البرنامج. ([3])

وفقا لما سبق يتضح أنه يجب أن يكون هناك تكامل بين كل عناصر البرنامج الإرشادي ومعطيات حالة المسترشد النفسية أثناء عملية تفسير التغيرات التي حدثت في سلوك المسترشد بهدف تعديل وتوجيه تلك السلوكات نحو الأفضل.

4.6.3. الموضوعية:

يجب أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث:

- الأرضية النظرية التي يستند إليها.
- نظرة المرشد إلى مشكلة المسترشد بصورة كلية.
- الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم والتقييم.

---

[1] رياض، المرجع السابق، ص 7

[2] عباس الصادق محمد إسماعيل. **فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الايدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دارفور**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية. كلية الدراسات العليا. كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان. قسم علم النفس، ص 68

[3] عباس، المرجع السابق، ص 68

– أحكام المرشد والآخرين على عملية الإرشاد النفسي برمتها.

– الإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج، حيث يجب أن تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الإجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة. ([1])

يرى الباحث أن التخطيط للبرامج الإرشادية يكون وفق خصائص المسترشد وطبيعة المشكلة التي يعاني منها، وظروف البيئة التي يعيش فيها العميل، وأن تكون الاستراتيجية الإرشادية مناسبة بغيت علاج المشكلة والتصدي لها، واختيار الأنشطة المناسبة، والاستعانة بمجموعة من المقاييس والأدوات بغرض تشخيص المشكلة وتقويمها وتقييمها.

5.6.3. الدقة والتحديد:

يرى الزبادي والخطيب (2001) نقلا عن ولاء (2009) أن المرشد يجب عليه أن يتحرى الدقة في صياغة البرنامج بحيث لا تحمل عباراته أو مصطلحاته معان غامضة أو ملتبسة، وذلك فيما يتعلق بـ :

– أهداف البرنامج الإرشادي: سواء الأهداف العامة التي تعبر عن تصور المرشد للإستراتيجية التي سعى إلى تحقيقها، أو الاهداف الإجرائية التي تعلقت بالسلوكيات والاتجاهات النفسية التي هدف البرنامج إلى تغييرها.

– الأساليب والفنيات المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف: حيث يتم تحديد الاساليب والفنيات بدقة بما يضفي على البرنامج وضوحا في خطة العمل وهو ما يجنب المرشد في الوقوع في بعض الأخطاء أو حدوث أي تخبط في الجلسات الإرشادية خلال تطبيق البرنامج.

---

[1] رياض، 2009، ص 46

– الأساليب التي يتم استخدامها لتقويم النتائج النهائية للبرنامج. ([1])

يتضح مما سبق أن المرشد يجب أن يكون أكثر دقة في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق التي تسلعد المسترشد على فهمها وتمثلها دون أدنى صعوبة.

6.6.3. إمكانية التعميم:

يذكر رياض نايل العاسمي (2008) نقلا عن بوبكر (2013) أنه يقصد بإمكانية التعميم إمكانية التطبيق إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج. ([2])

وعلى هذا الأساس، إن البرامج الإرشادية يجب أن تكون منظمة ومخطط لها بصورة دقيقة من طرف المختصين، وأن يكون قابل للتعديل وفق المستجدات والتغيرات التي تطرأ على العملية الإرشادية، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق مع إمكانية تطبيقه على الأفراد الذين يعانون من نفس المشكلة، وأن يكون شاملا لجميع أبعاده الاجتماعية والإنفعالية والنفسية حتى يكون صالح التنفيذ ومناسب للفئة المقصودة، بهدف التغلب على المشاكل وتحقيق الأهداف في أقصر وقت وبأقل جهد وتكاليف ممكنة.

7.3. من يخطط البرامج الإرشادية وينفذها:

من الممكن أن يقوم بالتخطيط للبرامج الإرشادية وينفذها كل من:

---

[1] ولاء أسحق حسان. (2009). **فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين، قسم علم النفس، ص ص 22–23

[2] بوبكر دبابي و لعيس إسماعيل. (2013). **البرامج الإرشادية كأحد أهم الاستراتيجيات للتخفيف من حدة الاحتراق النفسي في مهنة التدريس**. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر. العدد. 12، ص 99

1- أصحاب نظريات الإرشاد النفسي، الذين يخططون للبرامج الإرشادية وينفذونها في ضوء توجهاتهم النظرية، وهذه البرامج تأخذ صفة العمومية (أي لها صدق داخلي وخارجي) ومن أمثلة هذه البرامج:

أ- البرامج الإرشادية القائمة على نظرية العلاج المعرفي لدى "أرون بيك".

ب- البرامج الإرشادية القائمة على نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لدى "إليس".

ج- البرامج الإرشادية القائمة على نظرية العلاج المتمركز حول العميل (الإرشاد غير المباشر) لدى "كارل روجرز".

2- عالم النفس الإرشادي: وهو سيكولوجي محترف ومتخصص في الإرشاد النفسي وتدريبه وخبراته العملية، تؤهله لوضع برامج إرشادية وتنفيذها، وعند التخطيط للبرنامج في هذا المستوى يكون قائما على نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي.

3- المرشد النفسي: وهو سيكولوجي مدرب مهنيا، وفي أغلب الحالات يعتمد على البرامج التي وضعها أصحاب نظريات الإرشاد النفسي، ولكن في مرحلة مهنية متقدمة يمكنه التخطيط للبرامج الإرشادية. ([1])

4- أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال علم النفس (خاصة مجال الصحة النفسية): الذين يخططون للبرامج الإرشادية وينفذونها بغرض إجراء بحوث ودراسات، ويتم وضع البرامج في هذا المستوى في ضوء توجهات نظرية؛ لتحقيق أهداف بحثية على عينة لها

---

[1] حماد بن علي الحمادي وعادل عبد الفتاح الهجين. **برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري**. د ط. حقيبة تدريبية أكاديمية. مركز التنمية الأسرية. كلية المعلمين. جامعة الملك فيصل. السعودية ، ص 18

خصائص محددة، ولذلك يصعب أن يكون لهذه البرامج صفة العمومية لعدم توافر الصدق الخارجي. ([1])

وفي هذا الإطار، أن تخطيط البرامج الإرشادية وتنفيذها يتم وفق مجموعة من المتخصصين والمدربين في مجال الإرشاد النفسي و الصحة النفسية بغرض إجراء بحوث ودراسات في ظل التوجهات النظرية وذلك من أجل تحقيق أهداف بحثية على عينة لها خصائص محددة، وأن فريق العمل الإرشادي قد يختلف من برنامج إلى آخر حسب طبيعة المشكلة التي يعاني منها الشخص وسنه، وجنسه، والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

8.3. أشكال البرامج الإرشادية:

هناك العديد من البرامج الإرشادية التي قام ببنائها وإعدادها علماء الصحة النفسية والإرشاد النفسي استنادا على الأسس النظرية لمدارس الإرشاد النفسي المختلفة والتي تتماشى مع طبيعة المشكلة التي يعاني منها المسترشد كالمشكلات المهنية والتربوية والمشكلات النمائية، والمشكلات الشخصية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الانفعالية، والمشكلات الصحية، كما تتماشى أيضا مع شدة المشكلة واستمرارها وخطورتها على الصحة النفسية للفرد وبدايتها ومالها والآثار السلبية التي تتركها على الفرد والمجتمع، وعليه يمكن ذكر نوعين من البرامج، وهما كالآتي:

1.8.3. البرامج غير المنظمة:

وهي البرامج التي تعطى بصورة عفوية آنية في محاولة مواجهة مشكلة ما عند المسترشد من خلال وضع الحلول الآنية وغالبا ما تكون مرتجلة وتعتمد على الأقدمية الذاتية لدى المرشد

---

[1]، المرجع السابق، ص 18

النفسي بناء على خبراته السابقة في التعامل مع المشكلات الشبيهة بالمشكلة الحالية بمعنى آخر أن التعامل مع المشكلة لدى المرشد النفسي لا يمر بالمراحل الأساسية في فحص حالة المسترشد فحصا دقيقا من خلال الأعراض والأسباب ولا من حيث تحديد طبيعة المشكلة وشدتها والأسباب التي تقف خلفها ولا يعتمد على أي أساس تشخيصي في تحديد هوية المشكلة سواء أكانت مشكلة تربوية أو مشكلة انفعالية انعكست على أداء المسترشد الاجتماعي أو الشخصي، وإنما ينظر إلى المشكلة من خلال رؤية ذاتية بأنها مشكلة تربوية من دون استخدام الأساليب والمقاييس النفسية في الكشف عنها كذلك لم يستخدم المرشد الأساليب العلمية في بناء البرنامج الإرشادي من حيث الإعداد ووضع الفرضيات وتجريب البرنامج ومتابعة الحالة بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج. ([1])

يرى الباحث أن البرامج الإرشادية الغير منظمة لا تولي أهمية كبرى للأساليب العلمية الموضوعية في تحديد طبيعة مشكلة المسترشد وتشخيصها والأسباب التي تقف وراءها، وإنما يرتكز ذلك على وجهة نظر ذاتية غير موضوعية من طرف المرشد النفسي بناء على خبراته السابقة في التعامل مع المشكلة وعلاجها.

2.8.3. البرامج المنظمة:

يقول رياض نايل العاسمي (2008) نقلا عن بوبكر (2013) هي البرامج المعدة على أسس علمية عملية واعية، آخذة في الاعتبار النظرة الشمولية للمشكلة من حيث الفحص والتشخيص وجمع البيانات والمعلومات الكافية. كذلك وضع البرنامج الإرشادي بناء على طبيعة المشكلة والذي يمر بمراحل عديدة، يشترك فيه أكثر من متخصص فريق العمل الإرشادي بدءا

[1] رياض، 2009، ص 47

من مرحلة التمهيدية وصولا إلى نهاية الإرشاد والمتابعة، مع اشتراك المسترشد في عملية الإرشاد من بدايتها إلى نهايتها، ومتابعة الحلل لمعرفة التغيير الحاصل لدى المسترشد نتيجة للتدخل الإرشادي كذلك ([1])، فالبرامج الإرشادية المنظمة تكون مخططة لها بشكل كامل، ويجري تطبيقها في الأماكن المحددة كالعيادة أو المركز الإرشادي أو أي مكان مهتم بتقديم الخدمات الإرشادية للآخرين.

ويعني ذلك أن البرامج المبنية على أسس علمية ديمقراطية من حيث توزيع الأدوار بين المرشد والمسترشد لها أثر طيب في إحداث التغيير المطلوب في شخصية المسترشد. إضافة إلى ذلك فالمرشد الذي يتمتع بمجموعة من الخصائص النفسية والمهنية والفلسفية ويبني أحكامه بناءا على معطيات علمية دقيقة وليس على الخبرة الذاتية، مع تخصيص الوقت الكاف للقيام بعملية الإرشاد التي ربما تستغرق وقتا قد يطول وقد يقصر بناءا على طبيعة المشكلة وعلى استعداد المتعالج لتقبل الإرشاد وعلى العلاقة القائمة بينهما، فإن الأمر ينعكس إيجابيا على طبيعة العلاقة بينهما وعلى النتائج المترتبة على هذا التدخل. فعلى سبيل المثال عند تصميم برنامجا إرشاديا في المدرسة ينبغي أن تكون جميع قنوات الإتصال مفتوحة بين المرشد وأعضاء الهيئة التعليمية والفنية والإدارية في المدرسة من حيث توزيع الأدوار والمهام التي ينبغي أن يقوم بها كل من المدرس أو المدير أو الموجه لعملية الإرشاد، و لا يفرض البرنامج عليهم فرضا ليقوموا بتطبيقه أو المشاركة في تنفيذ بعض أجزائه، وإنما يوضع البرنامج نتيجة لمشكلة ملحة تحدث داخل المدرسة، ويشعر الجميع بضرورة التصدي لها لدى التلميذ محدد (مسترشد) أو لدى مجموعة من التلاميذ، وذلك حتى يعطي البرنامج ثماره بناء على ما خطط له لإحداث تحسن في سلوك المسترشد: أكاديميا، سلوكيا انفعاليا نفسيا، اجتماعيا. كما يتوافر في هذه

[1] بوبكر، 2013، ص 100

البرامج الدقة والشمولية والتخطيط والواقعية في تطبيقه آخذا في الإعتبار الإطار المرجعي الثقافي للبيئة التي يطبق فيه مع ضرورة التقويم المستمر له والنظر إلى التكلفة المادية والجهات الممولة لهذا البرنامج لعين الإعتبار. ([1])

يرى الباحث أن البرامج الإرشادية المنظمة مبنية على أسس علمية دقيقة وليس على الخبرة الذاتية حيث أنها تولي أهمية كبرى للأساليب العلمية الموضوعية في تحديد طبيعة مشكلة المسترشد وتشخيصها والأسباب التي تقف وراءها، وأن لها أثر في إحداث تحسن في سلوك المسترشد: أكاديميا، سلوكيا، انفعاليا، نفسيا، اجتماعيا وفي شخصيته.

وعلى هذا الأساس، أن هناك نوعان من البرامج الإرشادية منها ما هو مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية وتبنى أحكامه بناءا على معطيات علمية دقيقة، ومنها ما هو غير مخطط له، تقدم بشكل عشوائي بدون تخطيط، وبطريقة تكاد تكون موحدة ولا تختلف من فرد لآخر، إذ يتم بناؤه على خبرات المرشد النفسي السابقة (خبرته الذاتية)، والتي تسعى بدورها إلى تقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردا وجماعة، بهدف تقديم المساعدة المتكاملة للفرد على فهم شخصيته وتنمية إمكاناته، ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه؛ لكي يحقق أهدافه التي يسعى إليها في حياته، في أقصر وقت وبأقل جهد وتكاليف ممكنة، وبهذا يحافظ على نموه السليم، وتوافقه النفسي، وصحته النفسية.

---

[1] بوبكر، المرجع السابق، ص ص 100-101

9.3. تخطيط البرامج الإرشادية:

يجب أن يولي تخطيط برامج الإرشاد النفسي اهتماما خاصا وعناية فائقة، ويجب أن تكون عملية تخطيط البرامج مرنة، بحيث تنمو وتتطور وفقا لحاجات الأفراد الذين نخطط من أجلهم ويجب أن يكون تخطيط البرامج واقعيا، وفي حدود الإمكانات المتاحة والممكنة التحقيق.

تتضمن عملية التخطيط لتصميم البرنامج الإرشادي جملة من الخطوات الضرورية، لنجاح البرنامج في تحقيق أهدافه المسطرة، نذكرها فيما يلي:

1.9.3. تحديد أهداف البرنامج الإرشادي:

إن أول خطوة في تخطيط البرنامج هي تحديد الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، ويقصد بها التغيرات المتوقعة أو المحتملة للمسترشدين أو المستفدين من البرنامج، بعد تعرضهم للخبرات والمهارات التي يحتوي عليها البرنامج. ويتم تحديد هذه الأهداف في ضوء مجموعة من المبادئ العامة، والأسس الفلسفية والنفسية والإجتماعية والتربوية والعصبية الفسيولوجية. كما يتم بناء هذه الأهداف بناء على عملية التشخيص للعينة والتي تتم قبل تخطيط البرنامج، وهذا التشخيص يحدد من خلاله المشكلة وأسبابها والظروف البيئية التي تحيط بها، وطبيعة العميل ونفسيته والوسط البيئي المحيط به. وتحديد الأهداف يساعد وييسر اختيار المحتوى المناسب وكذلك اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب لتنفيذ البرنامج، كما أن الأهداف تعد عنصرا مهما في تقييم البرنامج، لأن البرنامج يقوم في ضوء الأهداف الموضوعة له. وأهداف البرامج الإرشادية تختلف باختلاف طبيعة المشكلة، وباختلاف الأفراد الذين تقدم لهم البرامج الإرشادية.([1])

---

[1] حماد وعادل، 2009، ص 21

ويوجد نوعان من أهداف البرامج الإرشادية هما:

1.1.9.3. الأهداف الخاصة:

تختلف باختلاف مجالات الإرشاد من إرشاد مهني أو الإرشاد التربوي أو الإرشاد الأسري إلخ فلكل منها أهدافه التي تسعى إلى تحقيقها والتي تختلف من مجال إلى آخر.

حيث إن البرامج الإرشادية تختلف باختلاف الأشخاص الذين تقدم لهم هذه البرامج، وطبيعة المشكلة التي يعانون منها وطرق التغلب عليها، ويمكن تصنيف هذه الأهداف إلى:

أ- أهداف معرفية.

ب- أهداف وجدانية.

ج- أهداف سلوكية.

وهذا الأهداف الخاصة يمكن أن تنبثق منها عدد من الأهداف الفرعية، وهذه الأهداف الخاصة والفرعية هي التي تسعى البرامج الإرشادية إلى تحقيقها بشكل مباشر. ([1])

يرى الباحث أن تحديد الأهداف الخاصة في البرامج الإرشادية تختلف باختلاف الأشخاص الذين تقدم لهم هذه البرامج، وطبيعة المشكلة التي يعانون منها وطرق التغلب عليها، وقد تكون معرفية وجدانية وسلوكية.

2.1.9.3. الأهداف العامة:

هي أهداف يتم تحقيقها بشكل غير مباشر، وتمثل مجموعة من الأهداف العامة التي تسعى برامج التوجيه والإرشاد النفسي إلى تحقيقها، وهي نفس الأهداف التي تسعى عملية

---

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 21

الإرشاد النفسي بشكل عام إلى تحقيقها وتشمل، تحقيق الذات، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التعليمية.

ولذلك فإن الأهداف يمكن أن تتدرج بشكل هرمي، وهي الأهداف العامة، والأهداف الخاصة والأهداف الفرعية التي تشتق من الأهداف الخاصة ([1])

ويرى سامي ملحم (2008) أن الأهداف العامة للبرنامج الإرشادي تتحدد في هدفين اثنين هما:

أ- **هدف علاجي:** يهدف إلى خفض الإضطرابات لدى الأطفال من خلال تدريبهم على استخدام بعض الأساليب المعرفية والسلوكية المتضمنة في البرنامج.

ب- هدف وقائي: يكتسب الطفل به بعض الفنيات المعرفية والسلوكية التي تساعد على مواجهة المواقف المثيرة للقلق لديه مستقبلا. ([2])

أما الأهداف الإجرائية فتحقق من خلال العمل المثمر داخل الجلسات ومن خلال القيام بأداء الأنشطة داخل الجلسة. والواجبات المنزلية التي يكلف بها الأطفال والمتعلقة بالمواقف المثير للاضطراب لديهم. وعليه فإن الأهداف الإجرائية تشمل الآتي:

* التعرف على الدور الذي يؤديه في الحياة وما يسببه من مشكلات.

* اكتساب المهارات اللازمة للتعايش بنجاح مع المواقف المتنوعة المثيرة لبعض الاضطرابات لديهم. باستخدام عدد من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي تم تعلمها في البرنامج.

---

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص ص 21-22

[2] حماد وعادل، المرجع السابق، ص ص 21-22

* التدريب على استخدام بعض الأساليب السلوكية، والتي يتم تعلمها أثناء تطبيق البرنامج، من أجل المساعدة في التغلب على المواقف السلبية المسببة للاضطرابات.

* التعرف على الدور الذي يؤديه الاسترخاء العضلي في خفض التوتر والاضطراب ومن ثم التدريب على استخدامه في مواجهة المواقف المثيرة لهذه الاضطرابات لديهم ([1])

يرى الباحث أن الأهداف العامة تسعى إلى التغلب على المشكلات والصعوبات لدى الفرد من خلال تدريبه على استخدام بعض الأساليب والفنيات المعرفية والسلوكية التي تساعد على مواجهة المواقف المثيرة للقلق لديه مستقبلا.

وعلى هذا الأساس، يتضح أن تحديد أهداف البرنامج الإرشادي من الخطوات الرئيسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم البرنامج، وتتنوع الأهداف المرجو تحقيقها من أهداف عامة والتي تشمل على تحقيق الذات، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التعليمية، وأهداف خاصة التي تختلف باختلاف الأشخاص الذين تقدم لهم هذه البرامج، وطبيعة المشكلة التي يعانون منها وطرق التغلب عليها. وبناء هذه الأهداف يتم على أساس عملية التشخيص للعينة والتي تتم قبل تخطيط البرنامج.

2.9.3. تحديد محتوى البرنامج الإرشادي:

الخطوة الثانية في إعداد البرنامج الإرشادي هي: تحديد محتوى هذا البرنامج ويعد المحتوى هو صلب البرنامج الإرشادي، إذ يتوقف نجاح البرنامج الإرشادي ومدى الأثر الذي يحدثه في نفس المسترشد على ما يحتويه هذا البرنامج من مادة علمية. ويختلف المحتوى من برنامج إرشادي لآخر باختلاف المشكلة التي يتصدى لمعالجتها، والأهداف الموضوعة لهذا

---

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 22

البرنامج. ويتم اختيار المحتوى في ضوء الأهداف الموضوعة للبرنامج بحيث يسعى المحتوى إلى تحقيق هذه الأهداف. ويمكن الاعتماد في اختيار وإعداد المحتوى للبرنامج الإرشادي على مصادر متعددة ومتنوعة، منها الإطلاع على الدراسات السابقة والكتب والمراجع والدوريات والمؤتمرات والأبحاث المرتبطة بموضوع الدراسة أو المشكلة التي يتصدى لعمل برنامج إرشادي لمعالجتها، سواء باللغة العربية أم الأجنبية. بحيث يقوم بدراسة دقيقة لمحتوى البرامج السابقة التي أتيح له الاطلاع عليها، وفهمها وتحليلها والاستفادة مما تحتوي عليه من معلومات وفنيات ومقاييس وأدوات وخبرات، تفيده في إعداد البرنامج الذي يقوم بإعداده.

ويذكر محمد سعفان (2005) أن محتوى البرنامج الإرشادي يتكون من أبعاد ثلاثة هي:

1.2.9.3. المعارف والعمليات العقلية: تقوم فكرة الأهداف المعرفية على أن العوامل المعرفية تتفاعل مع الشعور والسلوك لإنتاج الأعراض، وبالتالي إذا أمكن تعديل هذه المعارف أمكن علاج المشكلة، وفي ضوء هذا التوجه يكون محتوى البرنامج المعرفي كما يلي:

* استخلاص الأفكار والإحساسات والمشاعر السلبية وتعديلها.

* التعامل مع الإتجاهات الخاطئة أو المشوهة وتعديلها.

* استخراج الدوافع والاتجاهات اللاشعورية الكامنة وفهمها ثم تعديلها.

* استخرج ذكريات خاصة لإعادة فهمها بطريقة أخرى. ([1])

* إعادة تكوين معنى جديد تجاه مواقف الحياة الجديدة؛ مثل الألم والمرض والذنب والموت.

هدف المرشد في كل الحالات السابقة مساعدة المسترشد على إعادة البناء المعرفي لديه بمعارف جديدة إيجابية، تتعلق بالمشكلة وأسبابها وآثارها، وفهم البدائل السلوكية المتاحة، التي لم

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 22

تستغل من قبل، وتكوين اتجاهات جديدة نحو نفسه ونحو الآخرين، ونحو مواقف الحياة، لأنه في بعض الحالات يكون مصدر المشكلة هو ممارسة أساليب؛ مثل المبالغة والتعميم والتفكير في اتجاه واحد في هذه الحالات يتم التركيز على تدريب المسترشد على أساليب منطقية بديلة؛ مثل المرونة والتوازن، والتركيز على الايجابيات وممارسة الاستدلال في التفكير... الخ.

2.2.9.3. الأنشطة: الأنشطة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي قد تكون أنشطة مدرسية أو أنشطة غير مدرسية، ويمكن أن تقوم على الأداء، أو تقوم على اللفظ، وقد تؤدي بشكل فردي أو بشكل جماعي. ومن أمثلة الأنشطة التي يمكن أن يتضمنها البرنامج، تمرينات المشي والاسترخاء والجلوس، والأنشطة الترفيهية والرياضية، وتمرينات المقعد الخالي الذي يتخيل فيه المسترشد (وهو يجلس على المقعد) أنه يتحدث إلى الشخص الذي سبب له المشكلة ويقول له ما لم يستطع قوله له مباشرة، وعند إعادة العقل يتم تدريب المسترشد على التفكير الهادئ والتركيز على شيء واحد لفترة زمنية محددة.

3.2.9.3. المهارات: يقوم أداء المهارة على المعارف والأنشطة، ومن أمثلة المهارات التي يمكن أن يتضمنها البرنامج الإرشادي المهارات الاجتماعية (مثل مهارة التحدث أمام الآخرين ومهارة التعبير عن الأفكار، ومهارات القراءة والكتابة، ومهارة البيع والشراء، ومهارة اتخاذ القرار... الخ). وتشمل الإجراءات العملية التدريبية للمهارات على الخطوات التالية: تحديد المهارة، تحليل المهارة، الهدف من المهارة، مراحل تحقيق الهدف من المهارة، وصف السلوك الإجرائي للمرشد النفسي(أو فريق العمل) والمسترشد. ([1])

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 23

وفي هذا الإطار، يتضح مما سبق أن محتوى البرنامج الإرشادي هو صلب الموضوع وأساس نجاح البرامج لما يحتويه من مادة علمية خصبة، ومدى الآثر الذي يحدثه في نفسية الفرد، بهدف معالجة المشكلة التي يعاني منها والتصدي لها، مع العلم أن محتوى البرامج الإرشادية تختلف باختلاف طبيعة المشكلة التي يتم تناولها، والأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها وصقلها على أرض الواقع، وبناؤها وإعدادها قد يشتمل على عدة عناصر ومصادر رئيسية كالدراسات السابقة...إلخ.

3.9.3. تحكيم البرنامج الإرشادي:

يشير طه عبد العظيم حسين (2004) نقلا عن مفتود (2011) أنه ينبغي عرض البرنامج في صورته الاولية قبل استخدامه على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس وذلك بهدف التأكد من مدى صلاحية البنود والمواقف التي يتكون منها البرنامج والتأكد من مدى كفاءته في تحقيق الهدف منه وإمكانية تنفيذه وتجريبه على عينة صغيرة لحساب الثبات والصدق لإجراء التعديلات وإعداد الصورة النهائية للبرنامج. ([1])

يرى الباحث أنه عند بناء البرنامج الإرشادي وقبل تطبيقه يجب عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من مدى مناسبته للعينة ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، حتى يقوم بإجراء التعديلات المناسبة، ويصل إلى إعداد الصورة النهائية للبرنامج.

---

[1] مفتود سارة. (2011) **مدى فاعلية برنامج إرشاد نفسي جماعي في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باجي مختار. عنابة. الجزائر، ص 163

4.9.3. حدود البرنامج:

يتم تحديد البرنامج في ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. والفترة الزمنية التي يستغرقها البرنامج وما تحتوي عليه من جلسات تلزم لتحقيق كل هدف، ومدة كل جلسة. والمكان الذي يتم فيه تطبيق البرنامج الإرشادي، مثل مركز الإرشاد النفسي، أو عيادات الإرشاد النفسي، أو في المدرسة أو الفصل الدراسي، كما يحدث في برامج الإرشاد النفسي والتربوي، أو في أماكن العمل في المصانع؛ كما يحدث في برامج الإرشاد المهني ([1])، أو في المنزل، وفي برامج الإرشاد الأسري. وكذلك تحديد عدد الأفراد الذين يقدم لهم البرنامج في كل جلسة بحيث لا يزيد العدد أكثر من الحد المطلوب ولا يقل عنه. وكذلك تحديد فريق العمل المشارك في البرنامج مثل المرشد النفسي وعلماء الدين والطبيب والوالدين أو الإخوة والمعلم...الخ. ([2])

يرى الباحث أن حدود البرامج الإرشادية تسعى إلى تحديد المدة التي يستغرقها البرنامج وعدد الجلسات والوقت الذي تستغرقه كل جلسة إرشادية والمكان الذي يتم فيه تطبيق البرنامج الإرشادي وعدد الأفراد المشتركين فيه في كل جلسة بحيث لا يزيد العدد أكثر من الحد المطلوب ولا يقل عنه.

5.9.3. تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف:

يشير طه عبد العظيم حسين (2004) نقلا عن مفتود (2011) أنه لا يمكن لأي برنامج إرشادي أن يحقق أهدافه ما لم يستخدم الفنيات اللازمة والملائمة التي تسهم إلى حد كبير في تنفيذه ويجب اختيار الفنيات الإرشادية للبرنامج بما يتناسب مع العمر الزمني

---

[1] حماد وعادل، 2009، ص 24

[2] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 24

لـلأفراد المـشاركين فيه ووضوح الهـدف وهناك العديد من الفنيات التي يمكن استـخدامها والاعـتماد عليها في تحـقيق أهـداف البرنـامج الإرشادي ومنها: الكتب، والمجسمات، المحاضرات، والمناقشات، والصور والنمذجة، ولـعب الأدوار، والتسجيلات، والرحـلات، والواجبات المنزلية، والكمبيوتر والأنترنت والتمثيليات، والرسم والتلوين، والقصص، والأنشطة الرياضية، وأجهزة العرض المختلفة، وغيرها. وذلـك عندما يقـدم البرنـامج للأطفـال، ويمكن استخدام الأفلام التعليمية وشرائط فيديو أو الاستعـانة بأفلام أجـنبية مع ترجمتها إلى العربية ويتوقـف نـجاح البرنامج علـى الكفاءة في استخدام الفنيات والانتقال من فنية إلى أخرى حسبما يتطلب الموقف. ([1])

كما يتم تحديد وإعداد الإختبارات والمقاييس والسجلات التي يحتاجها العمل في البرنامج الإرشادي ولا بد أن يراعي في اختيار هذه الوسائل والفنيات أن تلائم سن العينة المشاركة في البرنامج، وأن تتمشى مع اهتماماتهم وميولهم. ([2])

يرى الباحث أن نجاح البرنامج الإرشادي وتحقيق أهدافه يحتاج إلى استخدام مجموعة من الوسائل والفنيات الواجب توفرها التي تساعد في تنفيذ هذا البرنامج العربية حيث يتوقـف نـجاح البرنامج علـى الكفاءة في استخدام الفنيات والانتقال من فنية إلى أخرى حسبما يتطلب الموقف.

6.9.3. تحديد ميزانية البرنامج:

يجب على المرشد النفسي والفريق العامل معه أن يحددوا الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج باعتبارهم القائمين على تخطيط البرنامج وتنفيذه، وتحديد المصادر التي يحصلون منها على

---

[1] مفتود، 2011، ص 164

[2] مفتود، المرجع السابق، ص 164

هذه الميزانية فمصادر التمويل تختلف باختلاف الجهة المسئولة عن تنفيذ البرنامج، فقد يقوم بعمل البرنامج شخص بقصد به الحصول على درجة علمية؛ كالماجستير أو الدكتوراه، أو الترقية لدرجة أستاذ مساعد أو أستاذ، وقد تكون مؤسسات حكومية، أو مراكز وجمعيات أهلية. وتحديد الميزانية وتوزيعها على عدد من البنود التي يحتاجها البرنامج مهمة جدا، فجزء من هذه الميزانية يكن موجها للعاملين في البرنامج من رواتب وحوافز ومكافآت وانتقال، وجزء منها يخصص لمن يقدم لهم البرنامج من المسترشدين، من مطبوعات ووجبة غذاء، أو إقامة إذا لزم الأمر وتنقلات، وجزء يكون موجها للبرنامج ذاته من ناحية الأدوات والأجهزة والمعدات والتقويم ونشر النتائج. ([1])

ويرى حامد زهران (2005) أن كل شيء له قيمة يتكلف مالا، وعندما يتم التخطيط لبرنامج يجب أن نحدد مصادر التمويل أو الميزانية التي تلزم لتنفيذ هذا البرنامج، وتحول الإمكانيات المالية المحدودة أو القاصرة دون تنفيذ البرنامج، ونتعلل "بأن العين بصيرة واليد قصيرة "، ويجب أن نعرف أن البرنامج الإرشاد النفسي يتكلف مالا كثيرا، بين مختبرات واختبارات وأجهزة وتجهيزات ومرتبات ومكافآت وانتقالات العاملين والمنتدبين. ويضاف إلى ذلك تكاليف البحوث المسحية، ودراسات التقييم والمتابعة. ويجب أن تحسب ميزانية البرنامج بدقة، بحيث لا يكون مبالغا فيها، وبحيث تقتصر على المتطلبات الحقيقية، وبحيث لا يقف التمويل حجر عثرة في تنفيذ البرنامج، وفي نفس الوقت لا يضيع المال هباء. وهكذا نجد أنه يجب تحديد ميزانية البرنامج وتكاليفه، والحاجات المالية، ومصادر التمويل، وبنود الصرف – إذا أردنا له النجاح – لأنه استثمار يعود بالخير علينا وعلى أولادنا. ([2])

---

[1] حماد وعادل، 2009، ص 24

[2] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 25

يرى الباحث أن إعداد وبناء البرامج الإرشادية وتحقيق أهدافها، يتطلب توفير جملة من المصاريف والأموال التي لابد من تحديدها وتوفير مصادر التمويل لها قبل البدء في البرنامج، يساعد على نجاح البرامج الإرشادية وتكون أكثر فاعلية في مساعدة الفرد في تعديل سلوكياته وإكسابه سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي به إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعده في التغلب على مشكلاته الحياتية.

7.9.3. تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج:

يجب على معد البرنامج الإرشادي أن يحدد الخدمات التي يقدمها البرنامج، والبرامج الإرشادية تسعى إلى تقديم العديد من الخدمات الإرشادية في المجالات التربوية والنفسية والإجتماعية والصحية والأسرية والمهنية، وخدمات البحث العلمي، وتعد الخدمة الإرشادية أهم الخدمات التي يقدمها أي برنامج إرشادي، وحجر الزاوية فيه، وهذه الخدمات متداخلة متكاملة مع بعضها البعض، ومن أهم هذه الخدمات مايلي:

يذكر كل من زهران (1998) والقذافي (2003) والخطيب (2004) نقلا عن عبد الله (2010) أهم الخدمات التي تقدمها البرامج الإرشادية من بينها الخدمات الإرشادية والخدمات النفسية ([1])، نذكرها في الآتي:

1.7.9.3. الخدمات الإرشادية:

وتعد هذه الخدمات هي مصدر البرنامج وتتضمن خدمات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني والفردي والجماعي في إطار نمائي، وقائي وعلاجي.

---

[1] عبد الله عبد الهادي عبد الرحمن الخطيب. (2010). **برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم علم النفس والإرشاد النفسي، ص 27

2.7.9.3. الخدمات النفسية:

تتضمن هذه الخدمات استعدادات الأفراد "المسترشدين" والتعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم لأن من خلال هذا يسهل علينا تشخيص مشاكلهم النفسية التي تحتاج إلى اهتمام مبكر لأجل تقديم الخدمات اللازمة. ([1])

3.7.9.3. الخدمات التربوية:

وتهدف إلى تقديم الخدمات المرتبطة بالعملية التربوية؛ التي تتضمن التعرف على قدرات التلاميذ واستعداداتهم، وتقديم البرامج التربوية التي تتلاءم مع هذه القدرات والاستعدادات. وتحديد نواحي القوة والضعف عند الطلاب، والعمل على تقوية نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف التي يعانون منها التلاميذ، مثل حالات التأخر الدراسي أو صعوبات التعلم، واكتشاف الموهوبين والمبتكرين وتوجيههم لاستغلال إمكاناتهم، وتوجيه وإرشاد التلاميذ إلى اختيار نوع التخصص الدراسي الذي يتناسب مع قدراتهم وميولاتهم.

4.7.9.3. الخدمات الإجتماعية:

وتتضمن تقديم الخدمات التي تعنى بتعليم القيم الدينية والروحية، كما تتضمن أيضا قيما وعادات وتقاليد ومعايير وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وإكسابه السلوكيات المقبولة اجتماعيا والبعد عن الاتجاهات التعصبية والتي قد تأخذ اتجاها معاديا للمجتمع ([2]) وتدعيم نمط العلاقات السائدة في الأسرة سواء بين الوالدين أو بين الوالدين والأبناء أو بين الأبناء وبعضهم البعض. كذلك نمط العلاقات السائدة في المدرسة أو بين الأقران وإرشاده في عملية اختيار الأصدقاء والبعد عن أقران السوء.

---

[1] عبد الله، المرجع السابق، ص 27

[2] حماد وعادل، 2009، ص 26

5.7.9.3. الخدمات الأسرية:

وهذه الخدمات تهتم بشكل العلاقات الأسرية بين الوالدين، أو بين الوالدين والأبناء، أو بين الوالدين والأبناء، أو بين الأبناء وبعضهم البعض، وضرورة أن تكون هذه العلاقة قائمة على الحب والمودة وبعيدة عن الخلافات والمشاحنات، نظرا للأثر السيء الذي تعكسه على نفسية الأطفال، ومدى ما يتمتعون به من صحة نفسية. وكذلك الإرشاد الزواجي، واختيار الزوجة وتربية الأبناء والمشكلات الأسرية.

6.7.9.3. الخدمات الصحية:

وهي برامج تهتم بالصحة النفسية والتربية الصحية للطفل، وهي نوع من الطب الوقائي، وذلك من خلال إرشاد وتعليم وتدريب الأطفال العادات الصحية السليمة؛ مثل العناية بنظافة أجسامهم وكيفية وقاية أنفسهم من المخاطر، والتدريب على الإسعافات الأولية، والمحافظة على نظافة البيئة ونجاح هذه البرامج سوف يساعد على التقليل من وقوعهم في براثن المرض. ([1])

في حين يشير كل من أحمد محمد الزبادي وهشام الخطيب (2001) نقلا عن جمعة (2010) أن هناك خدمات إرشادية أخرى حيث تعمل البرامج الإرشادية على تقديمها لمساعدة الأفراد في التغلب على مشاكلهم، من بينها الخدمات الترويحية وخدمات المتابعة، نذكرها في الآتي:

7.7.9.3. الخدمات الترويحية:

وتشمل حث التلاميذ على إستغلال أوقات الفراغ في ممارسة الأنشطة الرياضية والمطالعة. ([2])

---

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 26

[2] جمعة أولاد حيمودة. (2010). **عرض برنامج إرشادي للتعامل مع التلاميذ المتفوقين**. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. المركز الجامعي بغرداية. قسم علم النفس. جامعة غرداية. الجزائر. العدد 10، ص 253

8.7.9.3. خدمات المتابعة:

تتمثل في المتابعة لكل خطوة من خطوات البرنامج للوقوف على التأثيرات التي أحدثها البرنامج في التلاميذ، ومتابعتهم في كافة شؤونهم المدرسية والسؤال الدائم عنهم. ([1])

يرى الباحث أن البرامج الإرشادية تسعى إلى تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات في مجلات عدة منها خدمات تربوية مرتبطة بالعملية التربوية التي تعمل على تقوية نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف التي يعانون منها التلاميذ داخل المدرسة، وخدمات نفسية لمساعدة الأفراد في تشخيص مشاكلهم والتغلب عليها وايجاد الحلول المناسبة لذلك، كما تتضمن خدمات صحية وهي نوع من الطب الوقائي الذي يساعد على التقليل من الوقوع في شتى أنواع المرض، واجتماعية التي تهتم بتعليم القيم الدينية والروحية والابتعاد عن التعصبية المعادية للمجتمع، وإرشادية وهي تعتبر قلب الخدمات الرئيسية المباشرة في البرنامج الإرشادي وتتضمن تقديم خدمات الإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والزواجي والأسري بصورة فردية أو جماعية في إطار نمائي وقائي وعلاجي، وخدمات المتابعة التي تسعى إلى معرفة التغيرات والأثر الذي أحدثه البرنامج وذلك بهدف التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج.

8.9.3. تنفيذ البرنامج الإرشادي:

بعد أن يتم تخطيط برنامج الإرشاد النفسي وتحديد الأهداف والمحتوى والوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف، والميزانية ومصادر تمويله وتحديد الخدمات التي يتضمنها. تأتي مرحلة التنفيذ، وتتضمن تحديد الخطوات الأساس والأولية، وتحديد البدايات والنهايات للبرنامج والمدى الزمني الذي يستغرقه التنفيذ، وذلك لتجنب الانزلاق إلى خطوط فرعية

---

[1] جمعة، المرجع نفسه، ص 253

قد لا تؤدي إلى الهدف ([1])، وضرورة التنسيق بين خطوات التنفيذ وإجراءاته بحيث لا تتعارض، ويجب على فريق الإرشاد أن يلتزم بما تم التخطيط له من قبل، وفي نفس الوقت أن تكون هناك مرونة في عمل بعض التعديلات على هذا التخطيط إذ اقتضت الضرورة ذلك.

يرى حامد زهران (2005) أن تنفيذ البرنامج يحتاج إلى اتخاذ بعض الإجراءات والتدابير، ويجب على القائمين على تنفيذ البرنامج أخذها في الحسبان:

* ضمان تعاون جميع أعضاء فريق الإرشاد من أجل العمل على نجاح العملية الإرشادية وتحقيق الأهداف المأمولة منها.

* تحديد خطة زمنية للتنفيذ وتقديم خدمات الإرشاد.

* تحديد كيفية بدء عملية التنفيذ، وتحديد زمن البدء بدقة وحكمة، لأن نجاح الخطوات الأولى في التنفيذ يتوقف عليه نجاح الخطوات التالية.

* تحديد اجتماعات دورية لفريق البرنامج الإرشادي لدراسة نتائج مراحل وخطوات التنفيذ، وتحديد المشكلات التي واجهتهم خلال تلك المراحل من أجل التغلب عليها في المراحل التالية أثناء عملية التنفيذ.

* استخدام الوسائل المتطورة، واتباع الطرق الحديثة، والاستفادة من إمكانات التطور العلمي والتكنولوجي الحديث في تنفيذ البرنامج.

ويرى محمد سعفان (2005) بأن هناك مسؤوليات على المرشد النفسي يجب الإلتزام بها لكي يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي بفاعلية، وهي:

* إدارة الجلسة الإرشادية بفاعلية.

* تنمية العلاقات الإنسانية بين المشاركين في البرنامج والمستفيدين منه.

---

[1] حماد وعادل، 2009، ص 28

* جعل التعليم داخل الجلسة له مغزى ومتعة، والمهم أن يشعر المشاركون في البرنامج والمستفيدون منه بذلك. ([1])

* تهيئة المسترشدين للتفكير والعمل مع تدعيم الإيجابيات وتعديل السلبيات.

* تقييم ما يدور في الجلسة الإرشادية وخارجها مع إدخال التعديلات إذا تطلب الأمر. ([2])

يرى الباحث أن تنفيذ البرنامج الإرشادي يتوقف على التخطيط الجيد والمحكم من قبل المرشد أو القائمين على البرنامج، وتوفر التنفيذ السليم يحتاج إلى مجموعة من التدابير يجب أخذها بعين الاعتبار حتى نضمن نجاح كل خطوات التنفيذ بدرجة أكبر وذلك من خلال الاجتماعات الدورية وتحديد المشكلات بصورة واضحة واستخدام الوسائل المتطورة والاستفادة من إمكانات التطور العلمي والتكنولوجي الحديث في تنفيذ البرنامج.

9.9.3. تقويم البرنامج الإرشادي:

التقويم من الخطوات المهمة والأساس في بناء أي برنامج، وهي عملية تكشف عن مدى نجاح البرنامج الإرشادي في تحقيق الأهداف المأمولة، وهل تم تحقيق الأهداف التي خطط لها من قبل أو لا؟ وما درجة تحقيق هذه الأهداف؟ ولذلك فهي عملية تكشف لنا عن النواحي الإيجابية والسلبية للبرنامج، وهو عملية مستمرة من بداية البرنامج حتى نهايته وفي كل مراحله حتى يمكن تدارك نواحي القصور وتعزيز نواحي القوة، وإصدار حكم بشأن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي وهل يتم الاستمرار في تنفيذه أو إجراء تعديلات عليه بهدف تحسينه ورفع كفاءته، ولذلك لا بد أن يكون البرنامج الإرشادي مرنا يتيح فرصة إجراء التعديل فيه بقصد التحسين

---

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص ص 28-29

[2] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 29

والتطوير، في ضوء ما تكشف عنه نتائج التقويم. والتقويم عملية يشترك فيها كافة العاملين في البرنامج الإرشادي. ([1])

يذكر عبد الهادي والعزة (1998) نقلا عن أماني (2009) أنه قبل التحدث عن خطوات التقويم لابد من التنويه إلى أن مفهوم التقويم يختلف عن مفهوم التقييم، حيث تعتبر عملية التقييم بمثابة تحديد قيمه لشيء معين ويقصد بها الحكم على مدى فعالية البرنامج من حيث نجاحه أو فشله، وما هي إيجابياته. في حين أن عملية التقويم يقصد بها التعديل ومعرفة السلبيات ومحاولة إصلاحها وتفاديها. ([2])

1.9.9.3. خطوات التقويم:

يضع بعض الدارسين خطوات محددة لعملية تقويم برامج التوجيه والإرشاد النفسي، وهذه الخطوات تتمثل فيما يلي:

* تحديد أسئلة التقويم والإجابة عنها.

* تحديد معايير التقويم وتقدير حال البرنامج بالنسبة لها.

* تحديد طرق التقييم ووسائله، واستخدامها لتحديد فاعلية البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف.

* تحليل نتائج عملية التقييم وتفسيرها.

* اقتراح خطوات تقويم وإصلاح البرنامج في ضوء نتائج عملية التقييم، وذلك بتحديد ما يجب تدعيمه أو تطويره أو تعديله من عناصر البرنامج. ([3])

---

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 29

[2] أماني، 2009، ص 59

[3] حماد وعادل، 2009، ص 29

يرى الباحث أن خطوات التقويم من أهم العناصر الرئيسية في نجاح البرامج الإرشادية وتحقيق أهدافه واختبار فاعليته في ظل اقتراح مجموعة من الأسئلة بعد كل جلسة إرشادية بغرض التقويم والتأكد من مدى تقدم ونجاح الجلسة الإرشادية، لأن البرامج الإرشادية تهدف إلى مساعدة الفرد في تحقيق النمو السوي وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي التربوي الإجتماعي بشكل سليم.

1.1.9.9.3. تحديد أسئلة التقويم والإجابة عنها:

وهي أسئلة تغطي البرنامج في جميع مراحله من التخطيط حتى المتابعة، وتشير الإجابة عنها بالإيجاب إلى نجاح البرنامج، والإجابة عنها بالسلب إلى فشل البرنامج وفيما يلي ذكر حامد زهران (2005) أهم أسئلة التقييم:

* إلى أي حد ثبت أن تخطيط البرنامج كان موفقا؟

* هل تحققت أهداف التوجيه والإرشاد؟

* إلى أي حد يتكامل البرنامج الإرشادي مع البرنامج العام للمؤسسة؟

*هل قامت الإدارة بدورها في تنظيم البرنامج؟

* هل توفر الأخصائيون المطلوبون؟

* هل تقبل الأخصائيون البرنامج ككل؟

* هل اشترك الأخصائيون كل حسب تخصصه؟

* هل احترم كل من الأخصائيين تخصصه وتخصص الآخرين؟

* هل قام المعلمون – في حالة نقص المرشدين – بواجباتهم الإرشادية؟

* أي الخدمات قدمها المعلمون أو يمكن تقديمها لتنفيذ البرنامج الإرشادي؟

* هل توافرت الميزانية المالية المطلوبة لتنفيذ البرنامج؟

* هل توافر الزمن المطلوب لتنفيذ البرنامج؟

* هل توافر المكان المطلوب لتنفيذ البرنامج؟

* هل توافرت الوسائل المناسبة لعملية الإرشاد؟

* هل تمت الإجراءات الفعالة في عملية الإرشاد؟ ([1])

* هل قدمت كل أنواع الخدمات الإرشادية بالكفاءة والفاعلية المطلوبة؟

* هل تمت البحوث العلمية المسحية اللازمة للبرنامج؟

* هل تم الاستفادة بنتائج البحوث والعمل بتوصياتها؟

* ما المشكلات التي تعرض لها البرنامج؟

* إلى أي حد أمكن التغلب على هذه المشكلات؟

* إلى أي حد أفاد البرنامج المسئولين عنه والعاملين فيه؟ ([2])

يرى الباحث مما سبق أن هذه الأسئلة حسب ما أكده زهران أنها ذات أهمية ولها دور فعال في مختلف البرامج الإرشادية، حيث كلما كانت الإجابة عنها بالإيجاب أدى إلى نجاح هذه البرامج كما أنها تساعدنا على التأكد من مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف المسطرة.

2.1.9.9.3. معايير تقييم البرنامج الإرشادي:

يشير حامد زهران (2002) نقلا عن عباس (2015) أن هناك بعض المعايير تساعد الأخصائي والقائم على البرنامج على تقييم البرنامج الإرشادي، نوردها كما يلي:

1- الدراسات والأبحاث الموجهة لموضوع البرنامج.

---

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 29-30

[2] حماد وعادل، المرجع السابق، ص 30

2- الإختبارات النفسية في المجال التربوي والمهني، واختبارات التكيف النفسي والإجتماعي، وقوائم تقدير المشكلات الخارجية والداخلية والإستفتاءات ومقاييس الإتجاهات.

3- دراسة التغيرات التي تحدث للمستفدين من البرنامج بعد تطبيقه، مع تثبيت المتغيرات الداخلية.

4- متابعة النجاح الفعلي للمستفدين من البرنامج.

5- رأي العاملين والمسترشدين حول فاعلية البرنامج وكفاءته. ([1])

بالإضافة إلى هذه المعايير، هناك معايير تستند عليها في تقييم البرامج الإرشادية نقلا عن جمعة (2011) تتمثل في الآتي:

1- المعايير الخارجية: وتتمثل في مدى شمول الخدمات الإرشادية لأكبر عدد ممكن من التلاميذ في المدرسة، ومدى تنوع الخدمات التي يقدمها المرشد، أيضا مدى تعرف المرشد على تلاميذه.

2- المعايير الداخلية: وتتمثل في مدى فاعلية البرنامج في مواجهة حاجات التلاميذ، ومدى تأثير البرنامج في تفسير سلوك التلميذ، ومدى فاعلية البرنامج في إيجاد جو إرشادي في المدرسة يساعد على النمو السليم للتلاميذ من جميع النواحي، مدى توفر التعاون بين المرشد والعاملين في المدرسة. ([2])

---

[1] عباس، 2015، ص ص 71-72

[2] جمعة العابد أولاد حيمودة. (2011). **إعداد برنامج إرشادي للعمل مع التلاميذ المتفوقين في ظل توقعات كل من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والتلاميذ المتفوقين للدور المهني لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس. 2011، ص 95

يرى الباحث مما سبق أن هذه المعايير تعمل على مساعدة القائم على البرنامج الإرشادي من تقييم فعاليته في الواقع.

3.1.9.9.3. جوانب التقويم:

ويرى محمد سعفان (2005) أن التقويم يشمل على الجوانب الثلاث للعملية الإرشادية وهي: المدخلات والمخرجات والإجراءات التي تحول المدخلات إلى مخرجات، ونتناول فيما يلي كل منها بشيء من التفصيل:

أ- المدخلات:

يقصد بمدخلات العملية الإرشادية كل العمليات المتوفرة عن المسترشد، ومشكلته، والبيئة التي يعيش فيها، والبيئة التي حدثت فيها المشكلة، وأيضا المشاركين في تنفيذ البرنامج، وموارد وتكلفة البرنامج، ومكان وزمان تنفيذ البرنامج، والفترة الزمنية التي تم فيها تنفيذ البرنامج. ([1])

ب- الإجراءات الإرشادية:

ويقصد بالإجراءات الإرشادية الأساليب والطرق والفنيات (الاستراتيجية) والمعارف والأنشطة والمهارات التي تقوم عليها، والكيفية التي ينفذ بها البرنامج، من خلال مراحل متلاحقة، وتشمل الإجراءات أيضا أداء المشاركين والمسترشدين، وفي كل مرحلة يتم فيها توظيف الإجراءات المناسبة لإنجاز هدف أو عدة أهداف محددة، ويتم تقويم الإجراءات كالآتي:

* هل تتميز الإجراءات بالبساطة والوضوح والفهم للقائمين على تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه (المسترشدين)؟

* هل تقوم الإجراءات على الشرح والفعل، أي على التوضيح والممارسات السلوكية؟

---

[1] حماد وعادل، 2009، ص 31

* هل يمكن تقويم الإجراءات وفقا لمعايير أو محكمات محددة؟

ت- المخرجات الإرشادية: يقصد بالمخرجات الإرشادية مدى تحقيق الأهداف الإرشادية، والتي تقاس بمدى التغيير والتحسين في السلوك المستهدف، وآثار ذلك على جوانب شخصية المسترشد وعلى المحيطين به. ([1])

يرى الباحث أن جوانب التقويم في البرنامج الإرشادي تشمل على معرفة كل المعلومات والبيانات التي تخص المسترشد والمشكلة التي يعاني منها والبيئة الاجتماعية التي حدثت فيها، وتحديد المدة الزمنية التي يجب فيها تنفيذ البرنامج مع توفير تكاليف هذا البرنامج بهدف الاستمرار في تطبيقه على الفئة المستهدفة، كما يجب توفير جملة من الفنيات والأساليب من طرف المرشد طبقا لطبيعة أهداف البرنامج، حتى نلتمس التحسن والتغير في كل الجوانب المستهدفة في البرنامج لدى المسترشد، والتأكد من مدى نجاح وفاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.

وفي هذا الإطار، يرى الباحث أن التقويم يعتبر من الخطوات الأساسية التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند بناء أي برنامج إرشادي، كما يعتبر عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المسئولين عن تنفيذ البرنامج بالاشتراك مع الفئة المستهدفة، وينبغي أن يكون التقويم في كل مرحلة من مراحل البرنامج بهدف تدارك نواحي القصور وتعزيز نواحي القوة، لأن التقويم يهدف إلى التحقق من مدى نجاح خطوات البرنامج وتحديد مدى فاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة التي وضع من أجلها وأنها قد سارت كما هو متوقع لها، حيث يعتبر إجراءا فنيا يعتمد على

---

[1] حماد وعادل، المرجع السابق، ص ص 31-32

قياس التغيرات التي تحدث نتيجة الإجراء العملي المحدد، ولضمان فاعلية التقويم لابد من استمراره منذ البدء حتى نهاية التنفيذ

10.9.3. المتابعة:

يرى صديق (2005) نقلا عن رياض (2008) أن المتابعة تعني المعرفة العلمية المنظمة لمدى الثبات والاستمرار في تحسن الأعراض النفسية والسلوكية والوجدانية والاجتماعية والانفعالية التي حدثت للمسترشد بعد فترة زمنية (شهرا أو أكثر) من البرنامج الإرشادي.

والهدف من العملية هو التأكد من ثبات التحسن وتحديد نسبة التقدم ومدى استفادة المسترشد من العملية الإرشادية، وتعزيز التغيرات الإيجابية في سلوك المسترشد منعا من انتكاس الأعراض، وتقديم العون للجوانب الأخرى التي هي بحاجة إلى مساعدة لتعزيز الثبات، والفائدة منها هي إشعار المسترشد أن المرشد لا يزال مهتما به بعد انتهاء البرنامج، وأنه لم يتخل عنه، وأنه سوف يظل سندا له في تقديم الخدمة النفسية عندما يتطلب الأمر ذلك. وهذه الأمور يجب على المرشد النفسي توضيحها للمسترشد في الجلسة التمهيدية الأولى وخصوصا عند كتابة العقد الإرشادي حتى لا يعقد المسترشد أن العملية نوع من المطاردة والوصاية والتدخل في شؤونه الخاصة. ([1])

* وثمة مجموعة من الاعتبارات التي تؤكد أهمية المتابعة وضرورتها، منها:

– قد تحتاج بعض الخطط المتفق عليها لتعديل السلوك إلى إجراء بعض التعديلات أو الاقتناع بمدى معين من التقدم والتحسن.

---

[1] رياض، 2008، ص ص 17–18

– قد يحتاج المسترشد إلى المزيد من العون والدعم النفسي بين الحين والآخر للمحافظة على التقدم وتلافي أوجه القصور التي تعوق عملية التوافقية لديه.

– حماية المسترشد من الانتكاس والعودة إلى الحالة السابقة قبل بدء عملية الإرشاد.

– الاستفادة من المتابعة في تقييم العملية الإرشادية والنظرية التي يستند إليها البرنامج.([1])

يرى الباحث أن مرحلة المتابعة تعتبر خاتمة البرامج الإرشادية بغرض التأكد من استمرارية أثر البرنامج الإرشادي، وثبات التحسن وتحديد نسبة التقدم ومدى استفادة المسترشد من العملية الإرشادية بعد فترة زمنية من البرنامج الإرشادي، ومتابعة النجاح الفعلي للمستفيدين من البرنامج وتعزيز التغيرات الإيجابية في سلوك المسترشد، وإشعاره أن المرشد لا يزال مهتما به بعد انتهاء البرنامج، وأنه لم يتخل عنه، وأنه سوف يظل سندا له في تقديم الخدمة النفسية عندما يتطلب الأمر ذلك.

وفي هذا الإطار، أن أول صفة لبرنامج الإرشاد النفسي هو التخطيط، و قبل القيام بأي عمل يلزم الإعداد والتخطيط الجيد للبرنامج والذي يوضح مسار العمل ويهيئ الفرص لإنجاحه ولا شك أن الإعداد للبرنامج الإرشادي في أي دراسة علمية منظمة تضمن مجموعة من الخطوات الضرورية التي يجب فيها على كل مختص ومدرب في مجال الإرشاد والصحة النفسية الالتزام والتقيد بها عند القيام ببناء برامج إرشادية، لأن عملية التخطيط للبرنامج تتم في ضوء خصائص العميل وطبيعة المشكلة وظروف بيئة العميل، ومناسبة الاستراتيجية الإرشادية لعلاج المشكلة، واختيار الأنشطة المناسبة، وتسمح بإدخال تعديلات في الأنشطة والفنيات الإرشادية المستخدمة، وطريقة إدارة الجلسة، وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين

[1] رياض، المرجع السابق، ص 18

منه، و يجب أن تشمل كل جوانب العمل المطلوبة لتحقيق الأهداف الإرشادية، وتتطلب تعاون جميع أعضاء الفريق الإرشادي لضمان التخطيط الجيد وتوفر التنفيذ السليم الناجح، بهدف مساعدة الفرد على فهم نفسه و حل مشكلاته الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الصحية أو الأخلاقية التي يصادفها في حياته اليومية والتوافق معها، وأن أي خطأ أو تساهل في أي خطوة من خطوات تصميم البرامج الإرشادية قد يؤدي إلى فشل تنفيذ البرنامج الإرشادي بل وفشل تحقيق الأهداف.

10.3. الصعوبات التي تواجه تقييم البرنامج الإرشادي:

قد تعترض برنامج الإرشاد النفسي بعض المشكلات أو الصعوبات التي قد تعوقه، ومن هذه المشكلات ما يتصل بالعملاء أو العاملين، أو الموقف والمجال الذي يتم فيه تخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج، ويجب عمل كل ما يلزم وبذل كل جهد للتغلب على هذه المشكلات والصعوبات أولا بأول بكل الوسائل، حتى يمضي البرنامج قدما لتحقيق أهدافه، ومن الصعوبات التي قد تعترض البرنامج كما ذكرها زهران (1998) نقلا عن علاء (2008)، يمكن حصرها في النقاط التالية:

1- نقص الوقت لدى المسئولين عن البرنامج لانشغالهم في أعمال أخرى، ونقص أعدادهم، وقصور إعدادهم وتدريبهم وخبرتهم، أو نقص حماسهم واهتمامهم بالبرنامج.

2- نقص اهتمام الإدارة بالإرشاد النفسي وخدماته وجعلها محدودة أو خدمات صورية فقط.

3- نقص الاعتمادات المالية اللازمة، وبالتالي نقص التجهيزات المطلوبة من أماكن وأجهزة ووسائل. ([1])

[1] علاء الدين، 2008، ص 71

4- نقص الوعي الإرشادي العام، ووجود اتجاه يؤدي إلى إحجام بعض العملاء عن الاستفادة من خدمات الإرشاد النفسي أو رفضها أحيانا، لخلطهم بينه وبين العلاج النفسي.

5- نقص اهتمام وعدم تعاون الوالدين وغيرهم ممن يستطيعون الإفادة – لو اهتموا – في البرنامج.

6- صعوبات عملية تقييم البرنامج، فهي عملية مكلفة وتستغرق وقتا قد لا يتوافر لدى المسئولين عنه، كذلك فإن بعض عناصر البرنامج تخضع فقط للتقييم الذاتي العام، ونجد بعض معايير التقييم صعبة التحديد بدقة، ويضاف إلى ذلك صعوبة تثبيت وضبط العوامل المتعددة الأخرى، غير عملية الإرشاد وخدماته، مما يؤثر في تغيير السلوك مثلا، وصعوبة إيجاد جماعة ضابطة. ([1])

وعلى هذا الأساس، تؤدي مختلف الصعوبات والمشكلات التي قد تعترض البرامج الإرشادية إلى صعوبة تحقيق الأهداف المحددة والمسطرة في أي برنامج، لأن صعوبة تحديد الأهداف يؤدي إلى صعوبة اختيار المحتوى المناسب، وكذلك صعوبة اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب لتنفيذ البرنامج، كما أن الأهداف تعد عنصرا مهما في تقييم البرنامج، لأن البرنامج يقوم في ضوء الأهداف الموضوعة له. وأن أهداف البرامج الإرشادية تختلف باختلاف طبيعة المشكلة، وباختلاف الأفراد الذين تقدم لهم البرامج الإرشادية.

---

[1] علاء الدين، المرجع السابق، ص 71

ملخص الفصل

البرنامج هو وسيلة وأداة أساسية وتكنيك دقيق ومحدد مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية يتكون من الخبرات البناءة والمخطط لها والمصممة بطريقة مترابطة ومنظمة وتشمل هذه الخبرات في طياتها العديد من الأنشطة والأساليب المتنوعة لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا ووضع خطة عمل يمكن من خلال تنفيذها التغلب على المشاكل وتحقيق الأهداف في أقصر وقت وبأقل جهد وتكاليف ممكنة، بهدف مساعدة المسترشد على الاستبصار والوعي بمشكلاته وفهم شخصيته وتنمية إمكاناته وتعليمه وتدريبه على حلها وتعديل السلوك، وتحقيق النمو النفسي والاجتماعي المتكامل للفرد والجماعة من خلال المشاركة والتعاون وتحمل المسئولية والعمل على مساعدته على اتخاذ القرارات اللازمة والتدريب على ممارسة وبناء العلاقات الاجتماعية وإشباع الحاجات والميول والخبرات من أجل تنمية قدرات ومهارات المسترشد وتوظيف طاقاته في مختلف المجالات الاجتماعية والنفسية والتربوية والمهنية بغرض تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل في مختلف المراحل العمرية التي يمر بها الفرد وفي أي موقف يعترضه ولتحقيق التوافق النفسي والمحافظة على الصحة النفسية للمسترشد داخل الجماعة أو خارجها.

يختلف البرنامج من جماعة لأخرى، لأن كل جماعة لها هدف تريد أن تحققه ببرنامج مختلف عن غيرها من الجماعات، كما يختلف البرنامج من نفس الجماعة الواحدة من وقت لآخر باختلاف الأهداف، ويساعد على حل المشكلات التي تواجه الأفراد في مجالات التوافق

والتكيف والانسجام والتغلب على الاضطرابات النفسية والاجتماعية وفق أهداف الإرشاد والتوجيه، ويحتوي على خطة أو تخطيط لتكوين نفسي محدد، يظهر فيه توافق الفرد والتحصن ضد المشكلات والتغلب عليها مستقبلا، وتحقيق التكامل النفسي المطلوب بكل مرحلة عمرية حتى يضمن تكوين شخصية سوية متكاملة وممتعة بمفهوم إيجابي، ويسعى إلى وقاية الأفراد من الوقوع في بعض المشكلات الاجتماعية، والاضطرابات النفسية، ومعالجة بعض المشكلات وتخفيف نسبة تأثيرها إلى أكبر حد ممكن.

وبناءا على ما سبق؛ أن تنفيذ البرامج الإرشادية وتطبيقها يتعلق بخبرة وقدرة المرشد على بناء الثقة مع المسترشد وتحليه بالصبر وتحمل معاناته وحاجاته الملحة للمساعدة، وتهيئة الأجواء المادية والنفسية والمعنوية لتنفيذ الفعاليات الإرشادية وتمتعه بالأخلاق العالية واحترام الآخرين لتؤهله للوصول بالمسترشد إلى بر الأمان ومساعدته من الناحية الإرشادية والنفسية للتغلب على مختلف المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية على مر الزمان لتحقيق توافقه النفسي والمحافظة على صحته النفسية.

الفصـــــــــل الرابع

الإرشاد المعرفي السلوكي

تمهيد:

لقد إهتم الباحثون والمتخصصون في ميدان الصحة النفسية والإرشاد النفسي بإعداد برامج متنوعة للتدخل الإرشادي والعلاجي، وتستند هذه التدخلات إلى نظريات ومدارس الإرشاد والعلاج النفسي ومما هو جدير بالذكر أن ميدان الإرشاد والعلاج النفسي يزخر بإتجاهات إرشادية وعلاجية متعددة وفعالة، ومن بين هذه التدخلات الإرشادية، المدخل المعرفي السلوكي الذي يركز على العمليات المعرفية لما لها دور هام في تشكيل سلوك الفرد وانفعالاته.

ويعد الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، وأن هذا النمط الإرشادي يعد الأكثر فاعلية قياسا بأساليب الإرشاد الأخرى، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل إحتمالات حدوث إنتكاسة بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة.

1.4. الخلفية التاريخية للإرشاد المعرفي السلوكي:

يعد الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر الاتجاهات شيوعا في الوقت الراهن في تناوله مختلف المشكلات حيث يتميز هذا الأسلوب الإرشادي بتأكيده على الأنشطة المعرفية مثل المعتقدات والتوقعات والعبارات الذاتية وحل المشكلات.

ورد عن بسمة (2012) أن بدايات تطور الإرشاد المعرفي السلوكي حسب مولين و جايلز (1981) Mullin & Giles ترد إلى أعمال إليس (1962) وبيك (1976)، بالإضافة إلى جهود ومثابرة العديد من العلماء والباحثين الآخرين أمثال باندورا (1969- Bandura (1965 وسيلجمان (1970) Seligman، وماهوني (1974) Mahoney، وميتشنبوم (1970) Meichenbaum وكان لهم أثر كبير في تطوير الإرشاد المعرفي ليصبح بشكله الحالي الذي يستوعب فنيات سلوكية ومعرفية معا.

إذ يرى إليس (1987) Ellis أن تاريخ الإرشاد المعرفي يعود إلى زمن الفلاسفة الرواقيين (القرن الرابع قبل الميلاد) أمثال: (زينون Zeno- كريزيبوس Cicero- إبيكتيتوس Epictetus- سينيكا Senece) وكذلك كل من نهج نهجهم مثل (سبينوار وبرتراندراسل). وتتلخص الفلسفة الرواقية في جوهرها وحسبما جاء عن إبيقور "أن البشر يضطربون ليس من الأشياء بل من الآراء التي يعتنقونها". ([1])

ويرى بيك وآخرون (1979) Beck et.al نقلا عن بكيري (2012) أن الأمر لم يقتصر على الفلاسفة الرواقيين، بل الفلاسفة الشرقيين أيضا مثل الفلسفة الطاوية والبوذية إذ أكدوا أن الإنفعالات الإنسانية ترتكز على الأفكار وأن التحكم بمعظم المشاعر عن طريق تغيير الأفكار. وكذلك الفلاسفة المعاصرون القرن الثامن والتاسع عشر أمثال (كانط، وجاسبر) وآخرين أثروا تأثيرا كبيرا في تطور الإرشاد المعرفي، وكذلك طريقة العلاج الكلامي لفرانكل (Frankl

[1] بسمة كريم شامخ. (2012). **أثر أساليب التكيف المعرفية والسلوكية في خفض الإعراض العصابية لدى مرضى القلب**. مجلة الجامعة المستنصرية. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. العراق. قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. العدد. 203، ص 915

1985). وقد أكد هؤلاء المؤلفون على أهمية العوامل المعرفية في إيجاد المعاني في الحياة وفي تعزيز التطور الشخصي. ([1])

ويذكر الشناوي وعبد الرحمن (1998) نقلا عن ابتسام (2010) أن المدرسة المعرفية السلوكية تعتبر من المدارس الحديثة في مجال علم النفس بصفة عامة، وفي مجال العلاج النفسي بصفة خاصة، حيث بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي السلوكي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة، ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار. ([2])

وفي نفس السياق؛ يرى المحارب (2000) نقلا عن إبتسام (2010) أن علماء المسلمين لقد تنبه للدور الذي يلعبه التفكير في توجيه سلوك الإنسان وفي سعادته وفي شقائه، وقد اتصلت آراؤهم في هذا الموضوع بالفهم المتمكن لطبيعة النفس البشرية، والعوامل التي تتأثر بها وتؤثر فيها، وقد سبقوا بذلك العلماء المحدثين في إبراز أهمية العوامل المعرفية في توجيه استجابات الفرد للظروف المحيطة به. فقد أوضح "إبن القيم" قدرة الأفكار، إذا لم يتم تغييرها، على التحول إلى دوافع ثم إلى سلوك حتى تصبح عادة يحتاج التخلص منها إلى جهد كبير، وقد أشار "الغزالي" إلى أن بلوغ الأخلاق الجميلة يتطلب أولا تغيير أفكار الفرد عن نفسه، ثم القيام بالممارسة العملية للأخلاق المراد اكتسابها حتى تصبح عادة، ولم يخل التراث الإسلامي

---

[1] ببكيري نجيبة. (2012). **أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكريين المراهقين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. قسم العلوم الاجتماعية، ص ص 109-110

[2] إبتسام بنت عبد الله بن عيد الزعبي. (2010). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي للسجينات السعوديات. دراسة شبه تجريبية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية. كلية التربية. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. السعودية. قسم علم النفس، ص 11

أيضا من الإشارات الواضحة لأثر التفكير، ليس فقط في توجيه السلوك ولكن في الحالة الصحية للناس، ويبدو ذلك جليا في القول المأثور (لا تمارضوا فتمرضوا فتموتوا). ([1])

وفي هذا الإطار؛ يشير كمال (1994) نقلا عن إبتسام (2010) أنه مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين بدأ الاهتمام الفعلي بالجوانب المعرفية ودورها في الاضطرابات وفي العلاج النفسي، فقد نشأ أسلوب الإرشاد المعرفي ضمن حدود الإرشاد السلوكي، وكان نشوء هذا الأسلوب نتيجة التذمر وعدم الرضا الذي ساد بين بعض العاملين من خارج أصحاب المدرسة السلوكية ([2])، وقد بني هذا التذمر والنقد للمدرسة السلوكية وتقنياتها على أساس أنها مدرسة ميكانيكية مادية، وبأنها لا تأخذ الحياة النفسية والعقلية للفرد بعين الاعتبار، لا في فرضياتها ولا في تطبيقاتها العملية الإرشادية، فجاء التطور الجديد بتوجه الاهتمام إلى ما يحمله الإنسان في ذهنه من أفكار، وما يتوجه به من مواقف نحو المحيط والأشياء، وما يستجيب به من مسالك وعواطف، وضرورة أخذ هذا كله بين الاعتبار في العملية الإرشادية. ([3])

فالإرشاد المعرفي السلوكي عبارة عن مظلة تنطوي على العديد من أنواع الإرشاد التي تتشابه في جوهرها وتختلف في مدى تأكيدها على أنواع معينة من الفنيات. وعلى الرغم من أنه من الممكن رصد أكثر من عشرين نوعا من هذه الأنواع إلا أن أشهرها كما ذكرها المحارب (2000) نقلا عن ابتسام (2010) ما يأتي:

1- التصورات الشخصية لكيلي Kelly (1990).

2- الإرشاد العقلاني الانفعالي لإليس Ellis (1961).

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص ص 11- 12

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 12

[3] إبتسام، المرجع السابق، ص 12

3- الإرشاد المعرفي لبيك Beck (1952).

4- أسلوب حل المشكلات عند جولد فريد وجولد فريد Goldfred& Goldfred (1971).

5- تعديل السلوك المعرفي عند ميتشنبوم Meichenbaum (1977). ([1])

إلا أن بعض العلماء يرى أن الإرشاد المعرفي السلوكي ارتبط باسم "بيك Beck"؛ إذ يذكر كمال (1994) نقلا عن ابتسام (2010) أن الإرشاد المعرفي السلوكي ارتبط بصورة غالبة باسم "بيك" ومع أن "بيك" وضع البنية الأولى لهذا الأسلوب الإرشادي. ويذكر المحارب (2000) أن أفكار "كيلي Kelly" فقد كانت حول التصورات الشخصية مصدرا هاما في الإرشاد المعرفي، فلقد كان "لكيلي" أثرا كبيرا على حركة الإرشاد المعرفي ([2])؛ لأنه ركز على أهمية الطرق الذاتية التي ينظر ويفسر من خلالها الفرد ما يدور حوله من تغيير السلوك، أما عالم النفس الشهير "إليس Ellis" فقد درس عددا كبيرا من الأساليب الإرشادية، ثم توصل إلى ما أسماه بالإرشاد العقلاني، ولكنه غير اسمه إلى الإرشاد العقلاني الإنفعالي، فقد اعتمد "إليس" في نظريته على دمج جوانب من العلاجات الإنسانية والسلوكية، وكان "إليس" قد اقترح في بداية صياغته لنظريته الإرشاد العقلاني الانفعالي عددا من الأفكار التي يعتقد أنها المسئولة عن الإضطرابات العصابية. ([3])

وفي هذا الصدد؛ يقول عبد الله (2000) نقلا عن إبتسام (2010) أن "إليس" يرى أن هناك تداخلا وتشابكا بين الإنفعال والتفكير، وأن الفرد يفكر ويشعر ويتصرف في ذات الوقت،

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص 12

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 12

[3] إبتسام، المرجع السابق، ص 12

ونادرا ما يحدث أحد هذه المكونات دون الآخر وعلى ذلك قام "إليس" بتقديم أحد عشر فكرة لا عقلانية هي التي تسبب الاضطرابات المختلفة، والتخلص من هذه الاضطرابات يكمن في تعديل هذا التفكير اللاعقلاني، ولذلك قدم نموذجه المعروف A B C، حيث يربط بين الحدث أو المنشط (A) بالنتائج الإنفعالية (c) من خلال الإعتقادات والتفكير (B). وهكذا فإن الإرشاد العقلاني الإنفعالي يهدف إلى جعل العميل واعيا بمعتقداته غير العقلانية والنتائج الإنفعالية غير المناسبة لتلك المعتقدات. ([1])

أما بالنسبة لمؤسس الإرشاد المعرفي "بيك"، يذكر "باترسون Paterson" (1990) نقلا عن إبتسام (2010) أن "بيك" تدرب ومارس التحليل الكلاسيكي وأصبح غير راض عن تعقيدات هذا التحليل وتجريداته، وقد فشلت محاولاته لتحقيق صدق المفاهيم التحليلية وتدعيم فروض التحليل عن طريق الدراسات العلمية، وأن تشجيع "بيك" لمرضاه كي ينغمسوا في تحليل معرفي لتفكيرهم ساعده على إعادة تشكيل مفاهيم عن الإكتئاب ([2])، والقلق، الخواف والأعصبة المتصلة بالأفكار والأفعال المتسلطة (الوسواس القهري) وتصويرها على أنها اضطرابات معرفية. ([3])

وقد طور ألوانا من الأساليب لتصحيح التفكير الخاطئ الذي تبنى عليه تلك الاضطرابات، وبالتالي تخف حدة تلك الأعصبة.

ويرى باترسون (1990) نقلا عن ابتسام (2010) أن هذا الحقل الجديد المتطور – الإرشاد السلوكي– لقد جذب اهتمام "بيك" حيث درس وتدرب عليه ومارسه، ولقد شعر "بيك" أن

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص 12

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 12

[3] إبتسام، المرجع السابق، ص 12

التكنيكات السلوكية ذات فاعلية، ولكن هذه الفاعلية ليست راجعة إلى الأسباب التي قدمها المعالجون السلوكيون، ولكنها راجعة إلى أن هذه الأساليب تؤدي إلى تغيرات اتجاهية ومعرفية لدى الحالات المريضة، ومع أن الإرشاد السلوكي محدود؛ لأنه يغفل تفكير المسترشدين المتعلق بأنفسهم والمتعلق بالمرشد وبالإرشاد إلا أنه بسبب تأكيده على أهمية الحصول على المادة الموضوعية من العملاء وأهمية التخطيط المنسق للعملية الإرشادية وأهمية التحديد الكمي للتغير السلوكي، أصبح ذا قيمة في نظر "بيك" شجعه على استخدامه في الإرشاد المعرفي.

أما كوري (1991) Corey نقلا عن إبتسام (2010) يرى أن "إليس" يعتبر من رواد الإرشاد المعرفي السلوكي، وهناك من يعتبر أن نظريته في "الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي" النظرية الأولى في الإرشاد المعرفي السلوكي وأن النظريات الأخرى في هذا المجال بما في ذلك نظرية الإرشاد المعرفي لـ "بيك" ونظرية التعديل المعرفي للسلوك لـ "مكينباوم Meichenbaum" ليست سوى نظريات معدلة من نظرية "إليس" أو حتى مجرد امتداد لها. ([1])

وفي نفس السياق؛ فقد عمل "إليس" إبتسام (2010) على الدمج بين الاتجاهين المعرفي السلوكي بشكل واضح لا لبس فيه، وهو الأمر الذي دفعه إلى إضافة مصطلح "السلوكي" إلى مسمى أسلوبه الإرشادي في عام (1993)، ليصبح الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي؛ إذ يرى أن أسس وقواعد الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي، لا تختلف في جوهرها عن تلك التي وضعها منذ البداية لذلك الاتجاه الإرشادي. ([2])

ويذكر ملكية (1990) نقلا عن بكيري (2012) أن آدلر (1936) Adler هو من أتباع فرويد المحدثين أن "سلوك الشخص ينبع من أفكاره" فقد كان له بصمات واضحة على تطور

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص 13

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 13

الإرشاد المعرفي، عندما قال "الخبرة ليست سبب النجاح أو الفشل، ونحن لا نعاني من صدمات خبراتنا ولكننا نستخدم منها ما يلائم أغراضنا، ونحن محددون ذاتيا بواسطة المعاني التي نسقطها على خبراتنا"، وبذلك يعتبره إليس المروج الرئيسي للإرشاد العقلاني الإنفعالي (ABC).

في حين يرى إليس ودريدن (1987) أن الإرشاد المعرفي السلوكي قد تأثر بأعمال كارين هورني (1990) Horniy وخاصة ما يخص الألفاظ القاهرة للذات التي يفرضها الفرد على ذاته وتسبب له المتاعب النفسية مثل: الينبغيات والتفكير التقييمي الدوغمائي. ([1])

وتعتبر نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي نقلا عن نفين (2009) نتاج تداخل ثلاث مدارس هي الإرشاد السلوكي، الإرشاد المعرفي، علم النفس الاجتماعي المعرفي، وترتكز على إطار نظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا Bandura" حيث يرى أن عملية التعليم تتم من خلال إدراك الناس لمواقف حياتهم ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الأحوال البيئية التي تؤثر على سلوكهم بطريقة تبادلية ([2])، والسلوكيات التي يتم التركيز عليها تعرف بالسلوكيات المستهدفة وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق المشكلة والأحداث التي تليها تسمي النتائج ويكون استخدام النتائج الإيجابية لتغيير السلوكيات المرضية من خلال أهمية نظرية التعلم الاجتماعي والخبرات التي تنتج عن السلوك يمكن أن تعمل على تحديد ما يفكر فيه الفرد وما يمكن أن يفعله والذي بدوره يؤثر على السلوك التالي وفي نظرية التعلم الاجتماعي يمكن من خلال الأفكار والمشاعر توضيح السلوك.

---

[1] بكيري، 2012، ص 110

[2] نفين صابر عبد الحكيم السيد. (2009). **ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للإنحراف**. مجلة كلية الآداب. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. مصر. قسم خدمة الفرد. العدد 26، ص 711

وهناك ثلاث مدارس رائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي نقلا عن نفين (2009) وهي طريقة "إليس Ellis" في الإرشاد العقلاني الانفعالي، وطريقة "ميتشنبوم Meichenbaum" في إرشاد الذات، وطريقة "بيك Beck" في الإرشاد المعرفي. ([1])

ويؤكد مفتاح عبد العزيز (2001) نقلا عن عباس (2015) أن ظهور الاتجاه المعرفي السلوكي كان نتيجة لعدة عوامل، أهمها:

1- ظهور الإتجاه المعرفي كرد فعل على الإنتقادات الموجهة للمدرسة السلوكية، حيث أنها ركزت على تغيير السلوك فقط دون الإهتمام بالنواحي المعرفية للفرد أو العميل فيما يتعلق بعدم قبولها لضرورة إحداث تغيرات مباشرة في الناحية المعرفية للعميل والإهتمام فقط بتغير السلوك كما إنتقدها البعض من زاوية أن التحصين التدريجي ليس أسلوبا سلوكيا بحتا لكنه يتطلب الإستبطان أي فحص العميل لأفكاره ودوافعه ومشاعره وتحكمه في أفكاره.

2- تزايد الإهتمام بدراسة العمليات المعرفية وعلاقتها بالوظائف النفسية حيث فتحت بعض النظريات مثل: نظرية دولار ونظرية باندورا، وأصبح تفسير التعلم من خلال تدعيم العلاقة بين المثير والإستجابة غير كاف في معرفة الميكانيزمات المستترة في الحفظ ومعالجة المعلومات كما أن بعض عمليات التعلم قد تحدث بدون تعزيز وقد تفشل رغم وجوده، إضافة لذلك إختلاف عملية التعلم لدى الراشدين عنها لدى الأطفال وكلاهما يختلف عن الحيوان من ناحيتين، هما إستخدام الإنسان للرموز كاللغة والإشارة وغيرهما وأن عملية التعلم لدى الإنسان أكثر تعقيدا من تعلم الحيوان. ([2])

---

[1] نفين، المرجع السابق، ص 712

[2] عباس، 2015، ص 75

3- جهود بعض العلماء مثل (جان بياجيه) الذي ربط بين النمو العقلي والنمو الخلقي وشرح ذلك من خلال مفهومين أساسيين هما الإمتصاص والموائمة، كما كانت لجهود (كيلي) دورا بارزا في توضيح دور البيئة في تعديل البنية العقلية والتركيبات الشخصية ومن ثم تغير السلوك.

4- لعبت الثورة العلمية الحديثة التي أصبح الكمبيوتر فيها بمثابة السبب والنتيجة معا دورا أيضا حيث يشبه البعض المعالجات في المخ البشري بالمعالجات التي تتم في الحاسب الآلي على شكل مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية مرتدة وهكذا. ([1])

ويذكر عبد الستار إبراهيم (1994) نقلا عن عباس (2015) أن هناك العديد من الأساليب التي يمكن إدراجها ضمن الإرشاد المعرفي السلوكي ومن هذه الأساليب:

الإرشاد المعرفي السلوكي (بيك Beck) والإرشاد العقلاني الإنفعالي (إليس Ellis) والتعديل المعرفي السلوكي (ميتشنبوم Meichenbaum) وغيرها. ويعد الإرشاد المعرفي الذي قدمه آرون بيك من أبرز نماذج الإرشاد في هذا الإتجاه وأكثرها شيوعا حيث يتميز هذا الأسلوب الإرشادي بتأكيده على معارف واعتقادات الفرد في الهُنا والآن (Here and Now) كسبب رئيسي في ظهور الإضطرابات النفسية دون الرجوع إلى الخبرات الماضية في حياة الفرد ويستعين أيضا ببعض الفنيات المعرفية والسلوكية والإنفعالية في تغيير وتعديل معارف الفرد ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل كما أنه يهتم بالعمل على إكتشاف الأفكار التلقائية أو الأفكار الأوتوماتيكية والتحريفات والمخططات المعرفية السلبية لدى الفرد والعمل على تغييرها. ([2])

---

[1] عباس، المرجع السابق، ص 75

[2] عباس، المرجع السابق، ص ص 75-77

ويأتي على لسان الشناوي وعبد الرحمن (1998) نقلا عن أنور (2013) أن معظم رواد المدخل المعرفي في الإرشاد النفسي يتفق على أن تعديل أنماط التفكير لدى المسترشد من الأهداف الأساسية في معظم الإرشادات النفسية الحديثة (الإرشاد المعرفي- الإرشاد المعرفي السلوكي- الإرشاد المعرفي الاسترخائي الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي)، حيث يبدأ المرشد في تعليم المسترشد أساليب تفكير جديدة أكثر واقعية ومنطقية، وبالتالي فهو يسلك بصورة أكثر إيجابية وواقعية، وعلى ذلك فإن النجاح في عملية الإرشاد النفسي غالبا ما يكون مصحوبا بتحسين في أنماط تفكير المسترشد. ([1])

وفي ضوء هذا المنظور، يذكر حسين، وحسين (2006) نقلا عن صالح (2011) أن العملية الإرشادية يكون الاهتمام منصبا على الأفكار التلقائية التي يكون الفرد على وعي بها، وعلى الاعتقادات السلبية لديه.وأن الإرشاد المعرفي السلوكي يستند إلى مبدأ مؤداه أن السلوك غير التوافقي والانفعالات السلبية لدى الفرد هي نتيجة للتفكير الخاطئ وغير الملائم، ومن ثم يهدف الإرشاد المعرفي إلى التعرف على الأفكار التلقائية أو السلبية والتحريفات المعرفية لدى الفرد والعمل على استبدالها وتغييرها بأفكار واعتقادات أكثر توافقية ومنطقية حتى يتسنى حدوث تغيرات معرفيةأكثر توافقية ومنطقية لدى الفرد تحسن من قدرته على التعامل مع مواقف الحياة اليومية، أي أنه يركز على تغيير مستويات المعارف المختلة وظيفيا لدى الفرد. ([2])

---

[1]أنور راجح مسعود المنعمي. (2013). **فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة.** رسالة ماجستير غير منشورة في التوجيه والإرشاد التربوي. برنامج الدراسات العليا التربوية. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية. قسم التوجيه والإرشاد التربوي، ص ص 12-13

[2]صالح ظافر العمري. (2011). **فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق لدى التلاميذ الأيتام بالطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة في التوجيه والارشاد التربوي. عمادة الدراسات العليا. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية. برنامج الدبلوم الارشادي، ص 19

مما سبق يتضح لنا أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعد من أكثر أنواع الإرشاد النفسي نجاحا وتأثيرا وأن أعمال "بيك" هي الرائدة في تطور الإرشاد المعرفي السلوكي قياسا على مساهمات المنظرين الآخرين وتعتبر نظريته، النظرية الأكثر جذبا لإهتمام الباحثين والمهتمين بالإرشاد المعرفي السلوكي. وتقوم نظريته على أن للإنسان القدرة على توجيه نفسه وإصلاحها، وذلك من خلال قدرته على التعلم الذاتي وتوظيفه في تعديل سلوكه وأفكاره الغير منطقية والغير مرغوب فيها، فحياة الفرد من صنع أفكاره، ويستطيع الإنسان أن يحدث تغييرا أو تعديلا في شخصيته أو في سلوكه وذلك بمراقبة أفكاره وتعديلها، وأن تفسير الفرد للأحداث بطريقة سلبية وغير منطقية تؤدي إلى مشاعر وسلوكيات مضطربة، وأن التغيرات التي تحدث في طريقة التفكير ينتج عنها تغييرات في المشاعر والسلوكيات. وأن التطور الذي قدمه "بيك" يعتبر الأهم في وضع الملامح الرئيسية للإرشاد المعرفي السلوكي، من حيث تأثير الأفكار على الانفعالات والسلوكيات، كما أنه يهدف إلى إقناع العميل أن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف والتوافق. وبصفة عامة فإن الإتجاه المعرفي السلوكي يهدف إلى تدريب العميل على التعرف على أفكاره واعتقاداته السلبية وإدراكاته المشوهة وتحديدها والكشف عنها والعمل على تغييرها وتعديلها، وأن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير، وتصحيح أدائه المعرفي الخاطئ المشوه ونمطه التفكيري وتغيير معتقداته المختلة بحيث تصحح صورة الواقع في نظره ويصبح التفكير منطقيا لديه، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى العميل وتكوين صورة إيجابية عن الحياة.

2.4. تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعد الإرشاد المعرفي السلوكي أسلوب جديد من أساليب الإرشاد النفسي، وهو إرشاد مباشر وتوجيهي، تستخدم فيه آليات وأدوات معينة ومهارات معرفية وسلوكية، بهدف مساعدة العميل على تحديد أفكاره السلبية ومعتقداته اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي، وتحويلها إلى معتقدات أكثر إيجابية ومنطقية وواقعية ومرغوبة، يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي، وتكوين صورة إيجابية عن الحياة.

يذكر المحارب (2000) نقلا مهند (2014) أن مصطلح الإرشاد المعرفي السلوكي ظهر في بداية الثلث الأخير من القرن الماضي، ويهتم هذا النوع من العلاج النفسي بالجانب الوجداني للعميل وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغير المرغوب فيه. فكلمة معرفي Cognitive مشتقة من مصطلح Cognition ولقد استخدم بعض المصطلحات العربية كترجمة لهذا المصطلح ومنها على سبيل المثال: "تعرف ذهن". ([1])

ولقد تعددت وتنوعت تعريفات الإرشاد المعرفي السلوكي وفي هذا الصدد نذكر بعضا منها على النحو التالي:

يعرف ستيفن وبيك Steven & Beck, A (1995) الإرشاد المعرفي السلوكي نقلا عن هبة بأنه: "تلك المداخل التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الإضطرابات النفسية القائمة على المفاهيم الذهنية الخاطئة". ([2])

---

[1] مهند، 2014، ص 42

[2] هبة مؤيد محمد. (د س). **استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي لأطفال اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.** مجلة الآداب. ماجستير أداب علم النفس العام. جامعة بغداد. العراق. العدد 107، ص 533

ويعرفه الشطرات (2001) نقلا عن يوسف (2008) أن روزنهان وسيلجمان Rosenhan & Seligman، يصف هذا النوع من الإرشاد بالنموذج الإرشادي المتعدد، وتتركز مهمة المرشد في هذا النوع من الإرشاد في عزل الاضطراب إلى مستوياته المختلفة، ثم اختيار الإجراءات المناسبة لكل مستوى، مع ضرورة الاتصاف بمرونة التفكير وسعة الأفق، وتركيز الاهتمام على التخفيف من معاناة العميل بأسرع وقت ممكن دون التعصب لوجهة نظر معينة. ([1])

ويعرف عادل عبد الله (2000) نقلا عن حامد (2010) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه: "إتجاها إرشاديا حديثا نسبيا، يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة، والإرشاد السلوكي بما يضمه من فنيات، ويعمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا ([2])، بحيث يستخدم العديد من الفنيات، سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي. كما يعتمد على إقامة علاقة علاجية بين المرشد والمسترشد فتتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للعميل عن كل ما سيعتقد فيه من أفكار مشوهة، واعتقادات لا عقلانية مختلة وظيفيا تعد المسئولة عن تلك الاضطرابات التي يعاني منها المسترشد". ([3])

---

[1] يوسف موسى فرحان مقدادي. (2008). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت.** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. كلية العلوم التربوية. جامعة أهل البيت. الأردن. المجلد 20. العدد 2، ص 271

[2] حامد أحمد الغامدي. (2010). **مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية، بمستشفى الصحة النفسية بالطائف.** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مستشفى الصحة النفسية. الطائف. المملكة العربية السعودية. المجلد 2. العدد 1، ص 20

[3] حامد، المرجع نفسه، ص 20

كما عرفه الخطيب (2013) نقلا عن أسماء (2013) بأنه: "عملية تعلم تشتمل إعادة تنظيم المجال الادراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية وتشتمل الأساليب الإرشادية الآتية: تحديد أنماط التفكير غير المنطقية، ومساعدة المسترشد على إدراك الأثر السلبي لأنماط تفكيره السلبي، إستبدال أنماط التفكير غير التكيفية بأنماط تكيفية وفعالة ([1])

ويؤكد أيزنك (2000) Eysenck نقلا عن مهند (2014) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي: "يعد تطور للإرشاد المعرفي في محاولته لتغيير السلوك من خلال تغيير محتوى التفكير وإعادة بناء القناعات من خلال الإجراءات المعرفية". ([2])

ويعرف ريتشارد (1997) Richard نقلا عن نفين (2009) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه: "مجموعة الإجراءات الإرشادية التي تجسد تصورات عن التغير وتضع أهمية أساسية على العملية المعرفية وتهدف بصورة إجرائية إلى بعض الممارسات الإرشادية لتبديل المظاهر المعرفية". ([3])

ويرى الشيخ (2003) نقلا عن هدير (2014) أن الإرشاد المعرفي السلوكي: "يمكنه تعديل الاضطرابات المتعددة من خلال تعديل أسلوب التفكير، وأن أحداث الحياة السلبية تزيد من القلق والتوتر والشعور بالتهديد وتوقع اليأس ([4])، ولذا يحاول المرشد تعديل أفكار المنتفع

---

[1] أسماء عبد الحسين محمد. (2013). **أثر برنامج تدريبي معرفي سلوكي في القدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طالبات كلية التربية للبنات**. مجلة البحوث التربوية والنفسية. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد. العراق. 2013. العدد 39، ص 271

[2] مهند، 2014، ص 42

[3] نفين، 2009، ص712

[4] هدير، 2014، ص 28

وإقناعه أن يرى الحياة بطريقة أكثر تكيفا ومساعدته على خلق سلوك توافقي مع ما يمر به من أحداث". ([1])

في حين يرى غراهام Graham (1988) نقلا عن حدة (2012) أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو: "محاولة تهدف إلى جعل عملية تعديل السلوك فاعلة وتحقق التغيرات المطلوبة من خلال العملية الإرشادية". ([2])

ويذكر محمد محروس الشناوي وآخرون (1998) نقلا عن ألفت (1999) أن بيك يعرف الإرشاد المعرفي السلوكي على أنه: "طريقة بنائية مركبة ومحددة الزمن ذات أثر توجيهي فعال يتم استخدامها في إرشاد بعض الاضطرابات النفسية منها على سبيل المثال (القلق – الاكتئاب – الغضب...الخ)". ([3])

أما عبد الله (2008) يعرف الإرشاد المعرفي السلوكي نقلا عن بالخير (2013) بأنه: "أحد أساليب الإرشاد المعرفي الحديثة الذي وضع أسسه (آرون بيك Beck)، ويفترض أنماط التفكير الخاطئة تسبب السلوك المضطرب، ويهدف إلى تعديل الاعتقادات غير العقلانية وغير

---

[1] هدير، المرجع السابق، ص 28

[2] حدة يوسفي. (2012). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية بعض المتغيرات الواقية من الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. قسم العلوم الإجتماعية، ص 224

[3] ألفت كحلة. (1999). **العلاج المعرفي السلوكي والعلاج السلوكي عن طريق التحكم الذاتي لمرضى الاكتئاب**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس الإكلينيكي. دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، سلسلة علم النفس الإكلينيكي المعاصر. مستشفيات جامعة عين شمس. القاهرة. مصر الجديدة. قسم علم النفس، ص 10

الواقعية والخاذلة للذات، وتعليم المسترشد أساليب تفكير أخرى أكثر عقلانية وأكثر إيجابية عن طريق الحوار الفلسفي والطرق الإقناعية". ([1])

وتؤكد جمعية علم النفس الأمريكي أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو: شكل من أشكال الإرشاد النفسي، أثبت فعاليته في مجموعة من المشاكل مثل الإكتئاب، اضطرابات القلق، مشاكل تعاطي الكحول والمخدرات، المشاكل الزوجية، اضطرابات الأكل والأمراض العقلية. ([2])

يرى الباحث من خلال التعريفات السالفة الذكر أن الإرشاد المعرفي السلوكي شكل من أشكال الإرشاد النفسي الحديث يركز على تحديد وتغيير الأفكار والمفاهيم الخاطئة والمشوهة والمختلة وظيفيا والتصورات والإعتقادات غير العقلانية وغير المنطقية، والمكونات المعرفية السلبية عن الذات أو الآخرين التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي، والتي تسبب الاضطراب النفسي للفرد وسوء توافقه وتكيفه النفسي والاجتماعي، ومن ثم تغيير انفعالات وسلوك الفرد بالإعتماد على نظريات التعلم وتعديل السلوك غير التوافقي وغير الصحيح، بهدف التغلب على اضطراباته الانفعالية الناجمة عن أسلوبه وطريقته الخاطئة في إدراك وتفسير الأحداث البيئية المؤلمة التي يتعرض لها عبر المواقف الحياتية المختلفة، وتعديل أساليب تفكير وإدراك الفرد إلى أساليب وطرق فاعلة وأكثر إيجابية، وتعليمه سلوكيات جديدة تتنافر وسلوكاته السابقة، ويتم كل هذا باستخدام مجموعة من الفنيات المعرفية والإنفعالية والسلوكية، ويعد الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر الطرق الإرشادية النفسية إنتشارا في الوقت الراهن.

---

[1] بالخير محمد حسن الزهراني. (2013). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيض درجة الوحدة النفسية وزيادة درجة الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس، ص 14

[2] www.div12.org

3.4. أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي نقلا عن وصل الله (2008) إلى مساعدة الفرد على النمو وتطور المهارات المعرفية من خلال الأساليب المختلفة (حل المشكلات- النموذج المعرفي- تصحيح المعتقدات الخاطئة) من خلال إعادة البناء المعرفي بالإضافة إلى ممارسة السلوك الصحيح الذي تم تعديله من خلال الأساليب الأخرى (لعب الدور- الواجب المنزلي) وبذلك فهو يهدف إلى التعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد. ([1])

ويلخص معوض (1996) نقلا وصل الله (2008) أهداف الإرشاد السلوكي المعرفي في:

1- تعديل إدراكات العميل المشوهة، ويعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملاءمة للتفكير وذلك من أجل إحداث تغيرات سلوكية ومعرفية وانفعالية لدى العميل.

2- محاولة إكساب الطلاب ممارسة فنيات معرفية وسلوكية متنوعة تساعدهم على التخلص من مشكلاتهم الحالية ومواجهة أية مشكلات نفسية أخرى في المستقبل. ([2])

3- ملاحظة مدى التحسن والتغير الذي يطرأ على الطلاب أثناء الجلسات الإرشادية والعمل على زيادة دافعيتهم لأداء الواجبات المنزلية.

4- تدريب الطلاب على أن يكونوا مرشدين لأنفسهم في المستقبل ([3])

في حين يشير الغامدي (2005) أن جانت زارب (1992) Janet Zarb نقلا عن وصل الله (2008) تلخص الأهداف الرئيسية للإرشاد المعرفي السلوكي فيما يلي:

---

[1] وصل الله، 2008، ص 28

[2] وصل الله، المرجع السابق، ص ص 28-29

[3] وصل الله، المرجع السابق، ص 29

1- مساعدة الطالب للتوصل إلى منظور لفهم مشكلته.

2- تعليم الطالب كيف أن معارفه يمكن أن تساعد في تفسير أسباب نشوء ووجود استجاباته الانفعالية والسلوكية التي تتسم بسوء التكيف.

3- يشرح له أن التغيير المعرفي له أهمية رئيسية في الإرشاد.

4- يقوم كل من المرشد والطالب بتنفيذ وتحليل النتائج المعرفية السلوكية (غير السوية) بشكل مستمر، كما يتم تحديد احتمالات حدوث التدعيم الذي يحافظ على وجود السلوكيات غير المرغوبة ويتم تطبيق أساليب الإرشاد من أجل تغيير تلك الاحتمالات.

5- إن الممارسات المعرفية السلوكية نشطة وقائمة على الوصول للأهداف وتشمل الطرق التعليمية مثل: وضع جدول الأعمال وإعادة البناء، والتوضيح، وردود الفعل والانعكاسات، والتمرين والواجبات المنزلية.

6- إنشاء علاقة تعاونية وتجريبية بين المرشد والمسترشد، حيث يتم تشجيع المسترشدين على تجريب ما تعلموه حديثا من سلوكيات في حياتهم اليومية على أساس أنهم سيكونون أقل معارضة لاقتراحات التغيير إذا ما أمكن حثهم على تجربة سلوكيات جديدة يكون لها نتائج أكثر جلبا للفائدة. ([1])

مما سبق يلاحظ أن الهدف من الإرشاد المعرفي السلوكي هو مساعدة الفرد على النمو وتطور المهارات المعرفية من خلال الأساليب المختلفة (حل المشكلات- النمذجة المعرفية- لعب الدور- الواجب المنزلي)، وتصحيح الأداءات المعرفية المشوهة وتغيير المعتقدات المختلة والنمط التفكيري الخاطئ، واستبدالها بأفكار واعتقادات واقعية ومنطقية تساعدهم على التحكم في انفعالاتهم وسلوكياتهم، بالإضافة إلى خفض الإضطرابات الإنفعالية وتحسين التوافق النفسي

[1] وصل الله، المرجع السابق، ص 29

والمحافظة على الصحة النفسية لدى العملاء، وتنمية إستراتيجيات المواجهة لديهم للتعامل بفاعلية مع مختلف المشكلات والاضطرابات النفسية التي يعانونها، وذلك من خلال إعادة البناء المعرفي، وممارسة السلوك المعدل لدى المسترشد، بحيث تصحح صورة الواقع في نظره ويصبح التفكير منطقيا، وبذلك فهو يركز على التعديل المعرفي السلوكي في آن واحد وحل المشكلات وتكوين فلسفة سوية في الحياة.

4.4. قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي:

العلاقة بين المرشد والمسترشد لها أهميتها في الإرشاد المعرفي السلوكي كباقي أنواع الإرشاد، فهي

تقدم الوسط الملائم للتقدم الإرشادي، حيث يؤكد معظم المرشدين المعرفيين السلوكيين على أهمية علاقة المرشد بالعميل، وعلى دورها في العملية الإرشادية. ويؤكد أغلب المرشدين المعرفيين السلوكيين على بعض المتطلبات نقلا عن مهند (2014) ، منها:

تشير أمال (1999) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يستند لعدة قواعد لعل أهمها هو:

- يرتبط كل من المعرفة والسلوك ببعضهما البعض.
- التعليم يتم من خلال الجانب المعرفي.
- التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله. ([1])
- يعمل كل من العميل والأخصائي بشكل متعاون لتقدير المشاكل ووضع الحلول.

---

[1] مهند محمد رفعت رمضان سليمان. (2014). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتخفيف من أعراض الإكتئاب لدى عينة من المرضى المترددين على العيادة النفسية بمحافظة شمال غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة في الصحة النفسية المجتمعية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم علم النفس، ص 43

– تقديم الخبرة المتكاملة للفرد بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية حيث يستطيع الكثيرون من الأفراد التأثير في سلوك الآخرين من خلال الكلمة والمعلومة وردود أفعالهم تجاه المواقف وبذلك يمكن تقديم الخبرة المتكاملة. ([1])

وفي هذا الصدد، يرى سكران (2006) نقلا عن مهند (2014)، إن الإرشاد المعرفي السلوكي يعمل على:

– تعليم البناء المعرفي وإيجاد مهارات التوافق الطبيعية.

– تعليم وتعميم بعض المهارات الجديدة وتدعيم بعضها من خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات.

– تبليغ المسترشد متابعة وإدراك الواقع في إطار الأفكار الحالية ومواجهة التحديات الجديدة.

– الدعوة إلى التفكير المنطقي والاختبارات الواقعية للتفكير السلبي وهكذا يتعلم العميل كيفية تعديل

أخطائه وزيادة الأداء الحالي بشكل واضح. ([2])

يرى الباحث أن النموذج المعرفي السلوكي يؤكد على ضرورة العلاقة الإيجابية بين المرشد والمسترشد والتي تعتبر من الأسس الهامة للتوصل إلى إرشاد ناجح. ويركز على تعديل التشوهات المعرفية والسلوكات التي حدثت مع المسترشد في الحاضر، والعمل على تقديم خبرات جديدة للمسترشد حتى يستطيع مواجهة المواقف الجديدة، وتعليمه كيف يفكر وكيف يشعر بهدف إصدار سلوكيات صحيحة وسليمة، ويجب على المرشد المعرفي السلوكي أن يحرص على

---

[1] مهند، المرجع السابق، ص 43

[2] مهند، المرجع السابق، ص 43

توفير بيئة آمنة يثق بها المسترشد، تتصف بالدفء والتعاطف والصدق مع عملائه، ويجب أن تظهر هذه الخصال بوضوح في رغبة المرشد الصادقة في التعرف على خبرات وأفكار ومشاعر المسترشد، وفي ما يبذله المرشد في سبيل جعل العملية الإرشادية مختصرة وفعالة تساعد المسترشد على التحسن بسرعة.

5.4. مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

إن ما يميز الإرشاد المعرفي السلوكي هو صبغته التعليمية التي تظهر من خلال سير وردة فعل العمل الإرشادي بدءا بالتعليم النفسي للمسترشد وإقناعه بمنطق الإرشاد ومسئوليته فيه، وتوضيح العلاقة بين الاعتقادات اللاعقلانية وما يعانيه من اضطراب، ويتم هذا في إطار علاقة تعاونية مهنية توجهها مجموعة من الضوابط يمثل صميم مبادئ المنحى الإرشادي المعرفي السلوكي وهي: أشار بريسلي (1979) نقلا عن إبتسام (2015) إلى وجود عدد من المبادئ الثابتة لهذا النوع من الإرشاد، نذكرها على النحو التالي:

- أنه يركز على التغير المعرفي الذي يجعل الفرد نشطا مما يؤدي إلى نجاح الإرشاد.
- أنه يركز على فهم الفرد للجزء أو الجانب المراد تعديله.
- أنه يؤكد على الإرشاد الذاتي الذي يعتمد على قدرة الفرد على رؤية وتنظيم وتقدير السلوك المكتسب.
- أنه يركز على التفاعل الذي يحدث في الفرد وبيئته. ([1])

[1] إبتسام خالد كامل الجنابي. (2015). **فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من الضغوط النفسية للطلبة المراهقين من العراقيين المهاجرين في عمان.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد التربوي والصحة النفسية. كلية الآداب والتربية. الجامعة العربية المفتوحة بالدنمارك. عمان. الأردن. قسم علم النفس، ص 77

ويشير عبد الله (2000) أنه يمكن تحديد مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي نقلا عن هدير (2014) في الآتي:

– يعتمد في صياغة مشكلة المسترشد على عوامل متعددة ومنها تحديد الأفكار الحالية للمسترشد والأفكار التي تساهم في استمرار الوضع الانفعالي للمسترشد والتعرف على سلوكيات غير المرغوب بها. ([1])

– يتطلب وجود علاقة جيدة بين المرشد والمسترشد تجعل المسترشد يثق في المعالج ويتطلب ذلك قدرة المرشد على التعاطف والاهتمام بالمسترشد وكذلك الاحترام الصادق له.

– يشدد المرشد على أهمية التعاون والمشاركة النشطة والعمل كفريق يشترك في وضع جداول عمل للجلسات وفي إعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المسترشد بين الجلسات.

– يسعى المرشد لتحقيق أهداف معينة لحل مشكلات معينة.

– يركز المرشد على الحاضر وعلى المواقف التي تثير القلق والاكتئاب لدى المريض، ومع ذلك يتطلب الأمر الرجوع للماضي. ([2])

في حين يؤكد الخفش (2011) على أن مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي نقلا عن هدير (2014) تتمحور في الآتي:

– يعلم الإرشاد المعرفي السلوكي المسترشد كيف يتعرف على الآثار والاعتقادات غير الفعالة وكيف يقومها ويستجيب لها.

– يستخدم فنيات ومهارات متعددة لإحداث تغيير في التفكير والمزاج والسلوك.

---

[1] هدير، 2014، ص 29

[2] هدير، المرجع السابق، ص 29

– يؤكد الإرشاد المعرفي السلوكي على أن يكون المرشد صريحا مع المسترشد يناقش معه وجهة نظره حول المشكلة ويتعرف على أخطائه ويسمح للمسترشد بمعارضته ومناقشته. ([1])

ويرى النجار (2005) أن سوسان وميلكا Susan & Milka (1996) نقلا عن وصل الله (2008)، قد أكدا على أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعتمد على مبادئ أساسية، منها:

– التغيير المعرفي، مما يجعل الفرد نشطا، وبالتالي نجاح الإرشاد.

– التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله. ([2])

– تقديم الخبرة المتكاملة بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية. ([3])

وقد عرض هاوتون وآخرون Hawton, et al (1999) مجموعة من المبادئ الرئيسة نقلا عن محمد (2007)، التي يجب أن تراعى في أي برنامج إرشادي معرفي سلوكي والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1– فور الانتهاء من مرحلة القياس والتشخيص، يتم إعلام المسترشد في الجلسات الأولى أن الجانب الأكبر من الإرشاد يعتمد على مساعدة الذات، وأن المرشد يهدف إلى مساعدة العميل على تطوير مهاراته، ليس فقط للتغلب على المشاكل الآنية، ولكن على كل ما يتشابه معها في المستقبل.

2– يؤكد المرشد على دور المسترشد في القيام بالأعمال أو الواجبات المنزلية التي يعطيها له مشيرا إلى أن الجزء الرئيس في الإرشاد يأخذ مكانه من خلال أنشطة الحياة اليومية.

---

[1] هدير، المرجع السابق، ص 29–30

[2] وصل الله، 2008، ص 29

[3] وصل الله، المرجع السابق، ص 29

3- يزود المرشد المسترشد بمعلومات عن بنية العملية الإرشادية، كعدد جلسات الإرشاد، وزمن كل جلسة، وأين سيتم ذلك.

4- يتفق المرشد مع المسترشد على صيغة وخطة الإرشاد، ويدربه على الأسلوب الإرشادي المستخدم.

5- تحتاج معظم أساليب الإرشاد المعرفي السلوكي إلى مستوى عال من الإلتزام أو التعهد من جانب العميل بالإرشاد، وتفشل كثير من الإرشادات لأن العميل لا يقوم بتطبيق الإجراءات التي تم الاتفاق عليها. ([1])

6- صياغة المشكلة وتقديم تغذية مرتدة عنها للعميل: فمن المهم، بعد الانتهاء من القياس مشاركة المرشد للمسترشد الأفكار حول المشكلة، والتوصل معا لصياغة لها. وتتضمن الصياغة المعرفية السلوكية للمشكلة أن يخبر المرشد العميل برأيه عن المشكلة، والأسباب الممكنة التي أدت إليها، وخطته المقترحة للتعامل معها. ([2])

وعلى العموم فإن الإرشاد المعرفي السلوكي يركز على تحديد الأفكار الحالية للمسترشد والتعرف على السلوكيات غير المرغوب فيها التي تساهم في استمرار الوضع الانفعالي للعميل، ويحرص المرشد على تكوين علاقة إرشادية جيدة مع المسترشد من خلال إحترامه وتقديره والاهتمام به ومساعدته على تطوير سلوكاته وأفكاره التكيفية وقدرته على إنجاز سلوكات جديدة مركبة بغرض تجنب العودة إلى الأفكار السلبية وتشجيعه على استمرار التغير السلوكي، ويشدد

---

[1] محمد محمد السيد عبد الرحيم. (2007). **فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين ذوي كف البصر**. مجلة كلية التربية ببني سويف. كلية التربية. جامعة بني سويف. القاهرة، مصر. الجزء 2. العدد 9.
، ص ص 15-16

[2] محمد محمد السيد، المرجع نفسه، ص ص 15-16

على ضرورة التعاون والمشاركة النشطة والعمل كفريق بهدف منع عودة المسترشد إلى الانتكاسة (المرض).

6.4. خصائص الإرشاد المعرفي السلوكي:

يتميز الإرشاد المعرفي السلوكي بخصائص عملية محددة يتم وصفها بشيئ من التفصيل، والتي عن طريقها يتم تطبيق النموذج الإرشادي على مشكلة العميل، وهي كالآتي:

1.6.4. الأسلوب الإرشادي:

يختلف الأسلوب الإرشادي في سياق الإرشاد المعرفي السلوكي عن بعض الأشكال الأخرى من الإرشاد والعلاج. وفي الإرشاد المعرفي السلوكي يحضر العميل للإرشاد مواجها لعدد كبير من المهارات والمعارف، لذلك يكون تابعا للمرشد خاصة في المراحل الأولى للإرشاد لتوجيه مسار الإرشاد وتحديد التوجهات الإرشادية. ([1])

ويتميز أسلوب المرشد بالنشاط، والمباشرة، ويكون حساسا لإحداث التوازن في التواصل بشكل متعاطف ومتفهم للعميل ويشترك مع العميل لتحديد أهدافه. وجزء من هذا الأسلوب الإرشادي، يتعلق بالقدرة على إنتقاء المعلومات المناسبة عن مشكلة العميل، شاملة معارف. ([2])

يرى الباحث أن الأسلوب الإرشادي مهم في العملية الإرشادية التي تسعى إلى توجيه المسترشد وكيفية تصديه لمختلف المشاكل والمصاعب التي تعترض حياته، موازاة مع المرشد الذي يسعى دوما إلى تسطير جملة من الأهداف مشاركة مع العميل وتعاونا معه، حرصا على تكوين الثقة المتبادلة بينهما بهدف تسريع العملية الإرشادية والتغلب على المشكلة.

---

[1] محمد نجيب أحمد الصبوة. (2008). **العلاج المعرفي السلوكي المختصر**. ط5. جامعة القاهرة. مصر. دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع. سلسلة علم النفس الإكلينيكي المعاصر ، ص 41

[2] محمد نجيب، المرجع السابق، ص 41

2.6.4. صياغة المشكلة:

يرى كل من بيرل وبيرمان (2004) نقلا عن بلحسيني (2011) أن صياغة المشكلة يقصد بها فهم الحالة وصياغتها أو التنظير الذي يحكم التدخل فيها بهدف الإرشاد، كما يقصد بها مجموعة الفروض العاملة التي تدور حول الآليات النفسية الأساسية التي شكلت المعاناة أو عملت على استمرار المشكلات التي يعاني منها المسترشد. ويتم توظيف هذه الفروض العاملة أو فهم الحالة من قبل المرشدين النفسيين لتوجيه الإرشاد المعرفي السلوكي الوجهة الصحيحة أو تعديله عند اللزوم.

وينبثق نموذج الفهم والصياغة المعرفية السلوكية للحالة من أن مشكلات الأفراد واضطراباتهم الانفعالية ما هي إلا نتاج تنشيط وتفعيل المعتقدات الأساسية بواسطة أحداث الحياة المثيرة للضغوط. ([1])

ويعمد المرشد إلى تطوير صياغته للحالة وتنقيحها بشكل مستمر أثناء سيرورة الإرشاد.

* وتبدأ الصياغة المعرفية للمشكلة بجملة من الخطوات منها:

– رصد أفكار العميل المرتبطة بالمشكلة والتي تدعم استمرارها.

– تحديد المعرفيات والصور الذهنية والانفعالات، والجوانب الفيزيولوجية ذات العلاقة بالمشكلة.

– تحديد دور العوامل المرسبة والمفجرة، والتي تدعم المعتقدات المشوهة، وتبقي على السلوك المضطرب.

---

[1] بلحسيني وردة. (2011). **أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. قسم العلوم الاجتماعية، ص ص 87–88

– تفسيرات العميل لمواقف الحياة وأحداثها الأساسية عبر الزمن .([1])

يرى الباحث أنه يتوجب على المرشد تحديد العوامل الأساسية والرئيسية المسببة للمشاكل أو التي عملت على استمرارها، والأحداث المثيرة لها، حيث يسعى المرشد إلى ضبط الأفكار والمعتقدات والتصورات التي لها علاقة بتفاقم وتضخم المشكلة الي يعاني منها المسترشد، لأن ذلك يساعده على تحديد أهداف الإرشاد والتدخلات الإرشادية الملائمة، والتنبؤ بالعقبات التي يمكن أن تواجه العملية الإرشادية.

3.6.4. العلاقة مع المرشد:

ويشير بيرل و بيرمان (2004) نقلا عن بلحسيني (2011) أن العلاقة بين المرشد والمسترشد في الإرشاد المعرفي السلوكي تعد علاقة تعاونية، حيث يمارس المرشد دورا نشطا فعالا في عملية الإرشاد، يبدأ بالتعليم النفسي ورفع مستوى وعي المسترشد بأفكاره الآلية ذات العلاقة بمشكلته وفحصها واختبارها كفروض سواء داخل الجلسة أو خارجها (أي في الواقع)، كما يقوم المعالج بتعليم المسترشد كيف يتحدى معتقداته اللاتوافقية ([2])، ويستخدم في ذلك واجبات محددة بدقة تشكل مهمات أساسية يأتيها العميل وتمثل جزءا مهما من إسهامه في العمل الإرشادي، وتحمل المسئوولية الذاتية في سيرورة العملية الإرشادية.

ويعمل المرشد على تشجيع المسترشد على الإنخراط في نشاطات من شأنها أن تطلق مشاعر الكفاءة، والسرور وتبني مجموعة من الإعزاءات الإيجابية الذاتية المرتبطة بهذه النشاطات. ([3])

---

[1] بلحسيني، المرجع نفسه، ص 88

[2] بلحسيني، المرجع السابق، ص 88

[3] بلحسيني، المرجع السابق، ص 88

يرى الباحث أنه يستوجب على المرشد أن يحرص على أن تكون العلاقة بينه وبين المسترشد علاقة تعاونية تتصف بالدفء والتقبل تساعد على حل المشكلة والتغلب عليها، ويحرص على مساعدة المسترشد في كيفية التغلب على أفكاره ومعتقداته وتصوراته غير عقلانية، ويكون أكثر تشجيعا له في المواصلة في العملية الإرشادية عن طريق المشاركة في جملة من النشاطات التي من شأنها أن تنمي له مهارات التوافق الطبيعية، وأن يكون حساسا وأكثر شعورا لحاجات المسترشد حتى يسهم في نشوء علاقة تعاونية ناجحة، تؤدي إلى نجاح العملية الإرشادية بدرجة أكبر.

4.6.4. بناء الجلسات:

ويشير بالمر وآخرون (2008) نقلا عن هدير (2014) أن التخطيط للجلسات يتم من خلال جدول أعمال يتم الاتفاق عليه بين المرشد والعميل وهذا الجدول يسمح باستخدام أمثل للوقت وهو يعمل بمثابة موجه للعميل، كما يمد المرشد والمسرشد بإطار عمل محدود وملائم لرصد التقدم في العملية الإرشادية، ويكون نموذج الجدول كما يلي:

- فحص المزاج للمسترشد في بداية كل جلسة وفي نهايتها.
- مراجعة موجزة للأسبوع الماضي بين الجلسات.
- وضع جدول أعمال الجلسة الحالية.
- مناقشة بنود جدول الأعمال. ([1])
- طلب عائد حتى نهاية الجلسة.
- تلخيص وإنهاء وتحديد موعد الجلسة القادمة.

---

[1] هدير، 2014، ص 31

ويتم تقييم التقدم في العملية الإرشادية عن طريق طرح مهام ومسئوليات محددة للمرشد والعميل في مرحلة إرشادية وثيقة الصلة بالموضوع. ([1])

يرى الباحث أن التخطيط لبناء الجلسات الإرشادية يتوقف على الإتفاق الذي يتم بين المرشد والمسترشد، حيث يتم فيها ضبط مجموعة من الاجراءات التي تسمح بتقدم العملية الإرشادية كالتعاون وضبط الوقت الملائم الذي يساعد كل منهما في طبيق البرنامج، وذلك من أجل تقييم كل جلسة ارشادية والوقوف على مدى نجاحها.

5.6.4. الإرشاد الموجه نحو الهدف:

ويرى روبرت ليهي (2006) نقلا عن هدير (2014) أن تحديد الأهداف وتقريرها عادة ما يتم بشكل تعاوني بين المرشد والعميل، وتنبثق أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي عن قائمة المشكلات محكمة الصياغة والبناء، وعن الفروض العاملة، فإذا افترض المرشد – مثلا– أن قلق المسترشد ناجم عن عجز في استعداداته ومهاراته، فإن خطة إرشاده لابد أن تتضمن بناء مهارات المواجهة والتعرض المباشر وعدم التجنب والهروب في هذا المجال، وإذا افترض المعالج فرضا بديلا بأن قلق المسترشد ناجم عن تنشيط اعتقاد أساسي لا تكيفي لديه مضمونه "أنه عاجز عن أداء مهمة من المهام فلابد أن تتضمن خطته الإرشادية إعادة البنا المعرفي لهذا المعتقد المشوه". ([2])

يرى الباحث أن هذه الخاصية تعمل على تحديد الأهداف وفق طبيعة المشكلة التي يشتكي منها العميل موازاة مع المرشد وبشكل تعاوني، حيث أن العملية الإرشادية تتطلب إعادة

---

[1] هدير، المرجع السابق، ص 31

[2] هدير، المرجع السابق، ص 32

البناء المعرفي الغير واقعي المشوه الذي يمكن أن يعاني منه العميل، وبالتالي فإن المضامين الإرشادية تختلف باختلاف محتوى مشكلات المسترشد.

6.6.4. رصد وتعديل التفكير غير المنطقي:

يرى طه (2007) نقلا عن مهند (2014) يعتبر الارشاد المعرفي السلوكي أن الاضطراب النفسي هو اختلال في التفكير يتضمن عمليات معرفية مختلة تؤدي إلى رؤية محرفة عن الذات والعالم والمستقبل، كما تؤدي إلى انفعالات غير سارة وصعوبات سلوكية. واعتمادا على هذا التصور يتم استخدام فنيات لفحص وتحدي التفكير غير المساعد، ويعلم المسترشد كيف يستخدم الأدلة والبراهين لدحض وتفنيد تفكيره غير الواقعي. ويقوم المرشد في أثناء الجلسات بالعمل على فكرة معينة من الأفكار المختلة وظيفيا والتي يعاني منها العميل.([1])

يرى الباحث أن هذه الخاصية تركز على الأفكار والتصورات والمعتقدات اللاعقلانية حيث تسعى إلى الكشف عنها من خلال اسخدام مجموعة من الفنيات والأساليب التي تناسب المشكلة التي يعاني منها المسترشد بهدف الفحص وتعديل الأفكار المختلة وتغييرها، وتدريبه على كيفية مواجهتها أثناء تطبيق البرنامج وبعد الإنتهاء منه أي داخل الجلسة الإرشادية وخارجها.

7.6.4. تعليم العميل أن يكون معالجا لنفسه:

عن بلحسيني (2011) أن هذه الخاصية تركز على تعليم العميل كيف يكون فعالا داخل الجلسة أو خارجها وذلك بقيامه بالمهام والواجبات المنزلية حيث يحث المرشد المسترشد على تقويم مساهمته في مشكلته الحالية، واستكشاف أنماط الاعتقاد الكامنة لديه والتي تؤدي إلى

---

[1] مهند، 2014، ص 46

التفكير السلبي ومن ثم تعلم العميل القدرة على إدارة انفعالاته، كما يتم تزويده بالمهارات اللازمة لمنع عودة العميل بعد حدوث التحسن (منع الانتكاسة). ([1])

يرى الباحث أن هذه الخاصية تركز على كيفية التصدي لهذه المشاكل والمعتقدات الغير واقعية التي يعاني منها المسترشد وأن يكون أكثر حيوية في مواجهتها، سواء كان ذلك داخل الجلسة الإرشادية أو خارجها، حيث تعلم المسترشد كيف يدير ويوجه نفسه عندما يحدث التحسن، وكيفية الحفاظ عليه.

وفي هذا الإطار، يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي إرشادا تعليميا يساعد على تعلم أسلوب حياة أكثر إيجابية وكفاءة في التعامل مع الصعوبات المستقبلية، حيث يهتم من البداية بتعديل الأفكار المشوهة والاعتقادات اللامنطقية، وتعليم العميل أن يحل محلها وأفكار ومعتقدات وتصورات أكثر ملائمة ومعقولية ومنطقية للتفكير المقبول، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية والتأثير في عمليات التفكير المشوهة لدى المسترشد وتعليمه طرقا أكثر ملائمة للتفكير المنطقي المقبول، حتى تسهم بشكل دال في توافق الفرد والمحافظة على صحته النفسية.

7.4. مراحل العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي إتجاها إرشاديا مقننا يستغرق وقتا محددا في علاج المشكلات والإضطرابات التي يعاني منها الفرد، ويستخدم في سبيل ذلك قوة ثلاثية تضم إستراتيجيات معرفية، وأخرى سلوكية وثالثة إنفعالية، ويتوقف عدد الجلسات الإرشادية والوقت الذي يستغرقه البرنامج على مدى حدة وتعقد المشكلة أو الإضطراب، ومدى رغبة الفرد في

---

[1] بلحسيني، 2011، ص 91

إقامة علاقة إرشادية تعاونية مع المرشد، ويمر عادة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي بالمراحل التالية:

1.7.4. المرحلة الأولى:

يشير عوض (2001) وعبد الوهاب (2006) نقلا عن حدة (2012) أن الجلسات التمهيدية يتم غالبا خلالها إرساء دعائم تلك العلاقة والتي تعد ذات أهمية كبرى في تطور العملية الإرشادية وفي تحقيق ما يخطط له من أهداف ويتم خلال هذه الجلسات ما يلي:

أ- تقييم المشكلة التي يعاني الفرد منها.

ب- تقييم العوامل التي تسهم في تطور مشكلة المسترشد وتعمل على إستمرارها.

ج- مساعدة الفرد على التحديد الدقيق للمشكلات التي يعاني منها.

ويتم ذلك باستخدام المقابلات التشخيصية كما يتم اللجوء إلى التقييم السيكومتري لمشكلات المسترشد وما قد يرتبط بها من توترات ومشكلات ثانوية. ([1])

يرى الباحث أن هذه المرحلة تسعى إلى صياغة وبلورة مشكلة المسترشد ومساعدته على تحديدها، وأن يصبح واعيا ليكتشف أفكاره ومعتقداته وتصوراته السلبية الموجودة لديه والتي تسهم في حدوث المشاكل لديه، بهدف العرف على الأسلوب المعرفي الذي من خلاله يفسر المسترشد الأحداث والمواقف المؤلمة التي يتعرض لها.

---

[1] حدة، 2012، ص 239

2.7.4. المرحلة الثانية:

يذكر أرون بيك (1996) نقلا عن عباس (2015) أن المرحلة الثانية تتمثل في التعرف على الإفتراضات العقلية السلبية التي تكمن وراء ظهور الإضطراب الإنفعالي لدى المسترشد والتي من شأنها تفاقم الأفكار السلبية لديه. ([1])

يرى الباحث أن هذه المرحلة تركز على مساعدة العميل في كيفية إدارة ومواجهة خبراته المزعجة وردود فعله الإنفعالية الحادة وأفكاره الخاطئة الغير واقعية من خلال استخدام مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب المعرفية والسلوكية التي تلعب دورا جوهريا في مواجهة المشكلة، بهدف تعزيز سلوكه، وتعليمه كيفية انجاز سلوكيات جديدة سليمة، من خلال إعادة البناء المعرفي عن طريق التخلص من الأفكار والإعتقادات اللاعقلانية واستبدالها بأفكار واعتقادات أخرى أكثر عقلانية.

3.7.4. المرحلة الثالثة:

يرى العقاد (2001) نقلا عن وصل الله (2008) أن هذه المرحلة تتمثل في المساعدة على استمرار التغير السلوكي والتعميم وتجنب العودة للأفكار السلبية وهذه المراحل الثلاثة متداخلة. ([2])

يتضح مما سبق أن هذه المرحلة تعمل على إستبدال الأفكار والمعتقدات والتصورات السلبية والخاطئة بأفكار أكثر ايجابية ومنطقية وموضوعية، وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الإقفال أو الإنتهاء.

---

[1] عباس، 2015، ص 90

[2] وصل الله، 2008، ص 31

يرى الباحث أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهتم بالربط بين السلوك والمعرفة، ويعمل على مساعدة العميل في تحديد الأفكار والافتراضات العقلية السلبية والتحريفات الإدراكية المشوهة غير المرغوب فيها والتعرف عليها وعلى الأسلوب المعرفي الذي من خلاله يفسر الأحداث والمواقف المؤلمة التي يتعرض لها، وسعي المرشد إلى إستخدام فنيات معرفية وسلوكية ملائمة للتصدي لمختلف المشكلات التي يتعرض لها المسترشد في التفكير وفي تفسير الواقع وفي نظرة العميل نحو نفسه ونحو العالم، بهدف استبدال الأفكار السلبية والخاطئة بأفكار أكثر ايجابية ومنطقية وموضوعية وتشجيع المسترشد على التفكير المنطقي والدقيق والصحيح، وتوجيهه إلى حسن استخدام قدراته واستعداداته واستثمارها لإحداث تغيير في المواقف السلبية ليصبح أكثر إيجابية، وتكوين فلسفة سوية في الحياة، تساعده على التوافق والتكيف النفسي، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى العميل.

8.4. فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

إن الإرشاد المعرفي السلوكي يتميز بمحاولة المزج بين الأساليب المعرفية من ناحية وأساليب الإرشاد السلوكي من ناحية أخرى، كما أنه يتضمن العديد من الأساليب الانتقائية التي يصعب حصرها نظرا لتعددها وتنوعها كي تلائم كل عملية تدخل إرشادي طبقا لما تمليه الظروف الخاصة للموقف.ويعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي هو أحد الأساليب الإرشادية الحديثة التي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للمشكلات النفسية ويهدف هذا الأسلوب إلى إزالة الألم النفسي وما يشعر به المسترشد من ضيق وكرب وذلك من خلال التعرف على المفاهيم والإشارات الذاتية الخاطئة وتحديدها والعمل على تصحيحها ومن ثم تعديلها. ويتوقف تحقيق هذا الهدف على وجود علاقة إرشادية دافئة بين المرشد والمسترشد، تتصف بالقبول والتقبل والود

والدفء والتعاون والمشاركة الوجدانية، وأن يقوم المرشد بتدريب المسترشد وتعليمه على كيفية التعرف على المشكلات وحلها وعلى مكوناتها الأساسية وأسبابها وعلاقتها بالاضطراب.

وهناك العديد من الأساليب الإرشادية التي تستخدم خلال الاتجاه المعرفي السلوكي منها:

1.8.4. فنية النمذجة:

يعتبر منصور (2000) نقلا عن إبتسام (2010) التعلم بالنمذجة من أهم الأساليب الإرشادية المستخدمة في تعلم العديد من المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال التعرف على النماذج السوية في البيئة والإقتداء بها. فالمرشد يعرض على المسترشدين النماذج المرغوب تعلمها في سلوكهم فيقومون بتقليدها بعد ملاحظتها مع تعزيز أدائهم للسلوك ومن استخدامات النمذجة زيادة السلوك الإيجابي وخفض السلوكيات العدوانية غير المرغوبة. ([1])

وتعتمد هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي لصاحبها إلبرت باندورا، الذي أولى اهتماما خاصا للتعلم عن طريق النمذجة، ويرى عمارة (2007) نقلا عن إبتسام (2010) أنه لابد من وجود ثلاث عمليات أساسية متسلسلة لحدوث التعلم بالنمذجة تتمثل في:

أ- عملية الانتباه Attentional processes:

فمن الضروري الانتباه للنموذج السلوكي لكي يتم التعلم بالملاحظة. ويجب أن يكون النموذج مؤثرا على القائم بالملاحظة كي ينتبه للسلوك المراد تعلمه.

ب- عملية الاحتفاظ Retention Processes:

فمن الضروري أن يتوفر لدى الفرد القدرة على التعلم، فلا يتأثر الفرد بسلوك النموذج المشاهد؛ إلا إذا تذكر السلوك المراد تعلمه.

---

[1] إبتسام، 2010، ص 18

ج- عمليات الإدراك الحركي Motor reproduction Processes:

فالملاحظة لوحدها لا تؤدي إلى تعلم المهارات، كما أن المحاولات والأخطاء لا تساعد وحدها في تعلم المهارات الحركية، ولكن لابد من الممارسة، ثم التغذية المرتدة لهذا الأداء الممارس، والذي يفيد في إرشاد نواحي القصور في بعض جوانب السلوك المتعلم. ([1])

في حين يشير عمر (1994) نقلا عن وصل الله (2008) إلى عملية أساسية أخرى تساعد في حدوث التعلم بالنمذجة، وهي كالآتي:

د- عمليات الدافعية Motivational Processes:

التي توفرها العوامل الباعثة لأداء الاستجابة المتعلمة، حيث أنه من المحتمل أن تنطفئ الاستجابات المتعلمة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها. ([2])

ويضيف إبراهيم (1994) أن الاقتداء ومحاكاة النماذج مهمة في تعديل بعض جوانب القصور في السلوك الاجتماعي كالتعبيرات الحركية ومهارات الحديث ومهارات الحركة. ([3])

يرى الباحث أن هذه الفنية تستخدم في تعديل بعض جوانب القصور في السلوك الاجتماعي، وتعليم المسترشد السلوكيات المرغوبة من خلال ملاحظة سلوك فرد آخر، مثل: نقل طالب إلى طالب آخر مجد ومحبب له فيتعلم منه ويعتبره نموذجا له، وتوجيه الأنماط السلوكية المستقبلية للعميل، كما أنها تعمل على زيادة السلوك الإيجابي وخفض السلوكيات العدوانية غير المرغوبة من خلال تعلم سلوك جديد ليغير نموذجه السابق، حتى يكون قادرا على تكوين علاقات اجتماعية تساعده في التوافق النفسي.

---

[1] إبتسام، 2010، ص 27

[2] وصل الله، 2008، ص 33

[3] وصل الله، المرجع الساتبق، ص 33

2.8.4. فنية الواجبات المنزلية:

يذكر معوض (1996) نقلا عن إبتسام (2010) أن الواجبات المنزلية تلعب دورا هاما في كل الإرشادات النفسية ولها دور خاص في زيادة فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي؛ إذ إنها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختم بها المرشد المعرفي السلوكي كل جلسة إرشادية ، وتساهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المرشد والمسترشد، وذلك يؤثر في طريقة أداء العميل في كل خطوات أو مهام البرنامج الإرشادي، ويستطيع المرشد تقوية العلاقة الإرشادية بتكليف العميل بعمل واجبات منزلية، ويقدم كل واجب منزلي على أنه تجربة مناسبة لاكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بالمشكلة التي يواجهها حديثا. ([1])

وتأخذ الواجبات المنزلية عدة أشكال فيطلب المرشد من المسترشد تسجيل الأفكار الآلية والاتجاهات المختلة وظيفيان أو إجراء تجربة سلوكية أو معرفية لها أهداف محددة ومتعلقة بمشكلته، ويجب أن يلاحظ المرشد أن للواجبات المنزلية دورا هاما في زيادة فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي، وتكوين الألفة والتعاون بينه وبين المسترشد، إذ اهتم بإعطاء واجبات بسيطة ومركزة ومتصلة بمشكلة العميل، وتوضيح الأساس المنطقي لكل واجب منزلي، بالإضافة إلى توضيح كيفية إجرائها والاهتمام بمراجعتها في بداية كل جلسة. ([2])

ويشير عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993) نقلا عن محمد (2007) أن الواجبات المنزلية هي مهام محددة وواضحة يحددها المرشد مع المسترشد في نهاية بعض الجلسات. وتساعد تلك الواجبات في أن يعمم العميل التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها خلال

---

[1] إبتسام، 2010، ص 21

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 21

الجلسات، وتقوي وتدعم أفكاره أو معتقداته الصحيحة الجديدة. ويجب أن تعد الواجبات بطريقة خاصة بحيث تكون مرتبطة بالأهداف الإرشادية. ([1])

ويذكر بولتر Bulter (2001) نقلا عن سارة (2009) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يستهدف إكساب الفرد مجموعة من المهارات، والقدرات التي تساعده في استخدام النموذج المعرفي لتغيير الاضطرابات التي تنتابه، حيث أن إهتمام الفرد بالواجبات المنزلية يحظى بكثير من النتائج الايجابية المتمثلة في تحسين السلوكيات، والتخفيف من أعراض الانفعالات السلبية المختلة وظيفيا. ([2])

مما سبق يرى الباحث أن الواجبات المنزلية تستخدم في تأكيد التحسينات السلوكية التي يكون المسترشد قد حققها أثناء الجلسة الإرشادية، والتخفيف من أعراض الانفعالات السلبية غير المرغوبة، كما تساعد على تقدم الإرشاد المعرفي السلوكي بشكل سريع، وتعمل على إعطاء فرص للعميل من خلال ممارسة مهارات ووجهات نظر جديدة ومنطقية، وذلك من أجل تصحيح التصورات والإدراكات الخاطئة، ومعرفة اتجاهاته غير العقلانية، واستئصال الأفكار غير الملائمة، ومحاولة تعديلها، وتعزيز التفكير الواقعي، من خلال إعادة بناء تفكيره عن طريق إدراكه للعمليات الفكرية، وتفيد في نقل التغيرات الإيجابية إلى واقع الحياة والممارسة العملية، كما تعتبر جزءا متمما لنتائج الإرشاد.

---

[1] محمد محمد السيد، 2007، ص 17

[2] سارة محمد عبد الله المعصوب القحطاني. (2009). **دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية بمؤسسة رعاية الأطفال المشلولين بالطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي. كلية التربية بمكة المكرمة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم التربية وعلم النفس، ص 93

3.8.4. فنية ملء الفراغ:

يرى بيك (2000) نقلا عن إبتسام (2010) أن فنية ملء الفراغات تعتبر من الإجراءات الأساسية لمساعدة المسترشد على توضيح أفكاره التلقائية، وتدريبه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية وردود أفعاله تجاهها. وقد يذكر المسترشد أحيانا عدد من المواقف التي أحس فيها بكدر وضيق لا مبرر له. ففي هذه الحالة تكون هناك دائما فجوة ما بين المؤثر أو المثير والاستجابة الانفعالية.

وقد يكون باستطاعة المسترشد أن يفهم سر كدره الانفعالي إذا أمكنه أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي وقعت له خلال هذه الفجوة. ([1])

يتضح مما سبق، أن فنية ملء الفراغ تلعب دورا فعالا في تعليم وتدريب المسترشد أن يركز على التصورات والأفكار التي تحدث أثناء معايشة المثير وملاحظة ردود أفعاله إزائه، بهدف مساعدته على تعيين مفاهيمه الخاطئة وتوقعاته غير الواقعية، وفهم سر ضيقه الانفعالي، وتصحيح الأفكار المشوهة، واستبدالها بأفكار واعتقادات تتسم بالمنطق والعقلانية.

4.8.4. فنية التدريب على حل المشكلات:

يذكر وصفي عصفور (1994) نقلا عن علي (2011) أن هذا الأسلوب يتضمن تدريب المسترشد على الأسلوب العلمي المنطقي في التفكير، لحل مشكلاته متضمنا جمع البيانات

---

[1] إبتسام، 2010، ص 23

والمعلومات عن المشكلة التي يتم تحديدها بالفعل، ثم افتراض حلول مؤقتة لها، والانتهاء بانتهاء الحلول المتوقعة التي تثبت صلاحيتها للعمل، ومثال ذلك: " هل كانت هناك فكرة جيدة؟ ". ([1])

ويرى حسين، وحسين (2006) نقلا صالح (2011) أن هذه الفنية تشير إلى قدرة الفرد على إدراك وفهم عناصر الموقف أو المشكلة ليضع خطة محكمة لحل المشكلة التي يواجهها، ويجد بعض الأفراد صعوبة في حل ما يواجههم من مشكلات ومواقف صعبة نتيجة لنقص مهارات التدريب على حل المشكلات لديهم، وبالتالي يقفون أمام مشكلاتهم عاجزين عن إيجاد الحلول المناسبة لها ولذلك يضيع عليهم الكثير من الوقت والفرص التي هم في حاجة إليها، وتنعكس آثار ذلك على تقديرهم لذواتهم مما يجعلهم عرضة للشعور بالضغط. وتقوم هذه الفنية على إفتراض مؤداه أن الضغط يحدث نتيجة لعجز الفرد عن حل مشكلاته بفاعلية وأن الأفراد الذين لديهم نقص في مهارات حل المشكلة يفشلون في التعامل مع الضغوط مقارنة بالأفراد الذين لديهم مهارات في هذا المجال.

وتتضمن هذه الفنية عدة خطوات تتمثل في التعرف على المشكلة أو الموقف الضاغط وجمع البيانات ثم وضع بدائل وحلول متعددة للتعامل مع المشكلة وتقييم الحلول البديلة ووضع الحل النهائي موضع التنفيذ. وتتمثل أهمية تلك الفنية في زيادة كفاءة الفرد وفعالية الذات وتوكيده لذاته مما يؤدي إلى التعامل بنجاح مع المواقف الضاغطة. ([2])

ويشير عمارة (2008) نقلا عن ابتسام (2010) أن هناك عدة مراحل يجب اتباعها في أثناء حل المشكلة المطروحة وهي:

---

[1] علي موسى علي دبابش. (2011). **فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين. قسم علم النفس، ص 27

[2] صالح، 2011، ص 26

1- مرحلة إدراك وجود المشكلة:

وفيها يدرك الفرد بأن لديه مشكلة فمن المهم أن ينتبه إلى مشاعره عندما يكون متوترا – مضطربا – مثارا...الخ. فالمثير يذكرك بأنك قلق فهناك شيء ما غير سليم. ([1])

2- خفض الإثارة:

عن طريق التوقف عن التفكير التلقائي (قف وفكر قبل أن تتصرف)، فضبط النفس يكسر دائرة الإثارة المفرطة، وفرط الإثارة يمكن أن يستثير سلوكيات غير مرغوبة؛ لأنها تستطيع أن تقطع تسلسل حل المشكلة.

3- وضع صياغة للمشكلة:

من خلال التركيز على المطلوب عمله، وليس من خلال مسبب الإحباط، وتقدير حجم المعلومات المتاحة، ثم عرض المشكلة في شكل يمكن حله بشكل إيجابي وبهذا نحدد الهدف.

4- التفكير بطريقة الحل البديل:

يشير إلى السلوك العقلي المنتج لحلول بديلة عديدة لمشكلة واحدة للاختيار من بينها.

5- التفكير بالعواقب:

فإذا فكر الفرد في عواقب الفعل الذي سيقوم به، سواء اكان على نفسه أو على الآخرين أو الأشياء المحيطة به سيكف عن هذا الفعل.

6- مهارة التفكير العلمي: وفيها يتم تقديم إجابات عن الأسئلة؛ مثل لماذا؟ كيف يمكن؟...الخ، فهذه مهارة.

---

[1] إبتسام، 2010، ص 27

7- تقييم النتائج:

من خلال النظر إلى السبب والنتيجة والعلاقات بينهما، التعلم من النتائج وهل وصلت إلى إختيار جيد أم لا، تعلم الأخطاء، تجنب لوم الذات على محاولة تغيير التفكير الضعيف غير المجدي، تعلم القيمة الإستراتيجية لحل المشكلات. ([1])

ويرى الباحث أن هذا الأسلوب يهتم بتعليم المسترشد مهارات حل المشكلات عن طريق التعرف على المشكلة، واختيار وتحديد نوعية الاستجابات والبدائل الأكثر احتمالا، وتعليمه كيف يواجه ويحل مشكلته في مواقف مستقبلية، وتشجيعه على تقديم أكبر قدر ممكن من الحلول والتعرف على المكونات الأساسية للمشكلة وأسبابها المخلة بتوازنه، وذلك لتجاوز المشكلات التي يعاني منها، مع تغيير أنماط التفكير الخاطئة والافتراضات والمخططات غير التوافقية، بهدف إحداث تغيرات سلوكية ومعرفية وانفعالية لدى العميل، وتحسين توافقه النفسي

5.8.4. فنية لعب الدور:

يرى عبد الرحمن سليمان (1996) نقلا عن سارة (2009) أن لعب الدور هو أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف لتعليم الدور أو الفهم الأفضل للمشكلات التي يواجهها الفرد عند القيام به.

ويذكر محمد الطيب، ومنال حسان (2001) أن لعب الدور يتضمن ببساطة التكيف لدور المرشد أو المسترشد، أو الإثنين معا، ويتم استخدام لعب الدور لبيان وجهة النظر البديلة للفرد، ولتوضيح إضافي للعوامل التي تتدخل مع التعبير الانفعالي الملائم، فيقوم المرشد بدور العميل، وذلك لإحرازه موضوعية تجاه الانتقادات الذاتية.

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص ص 27-28

ويؤكد بيك وفريمان Beck & Freeman (1990) على أن لعب الدور يستخدم في تطوير المهارة، والتغلب على الكف، مثل ماهو قائم في التدريب التوكيدي، حينما يتضمن الشحن الانفعالي والمعرفي للفرد من خلال الأفكار الأوتوماتيكية. ([1])

ويتفق إليس Ellis (1977) وميتشنبوم Meichenbaum (1994) نقلا عن سارة (2009) على أن لعب الدور يشتمل على أساليب معرفية واضحة، وأنها فنية واضحة المعالم وتتضمن تحليلا معرفيا واضحا للمشاعر يحدث من خلال تشريط الدور، والذي يتضمن إعادة البناء المعرفي لمواقف الإيحاء بخبرات لعب الدور، ووضع الفرد في بروفة سلوكية وتدريبه على مواجهتها. ([2])

ويشير عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993) نقلا عن محمد (2007) أن فنية لعب الدور تسمح بالملاحظة المباشرة للسلوك المشكل، وذلك في حالة تعذر الملاحظة في الموقف الطبيعي، وذلك في المشكلات التي تتضمن التفاعل مع الآخرين. كما تسمح أيضا بتقييم التغييرات التي حدثت في السلوك نتيجة للإرشاد. فمن خلال لعب أدوار مختلفة تمثل المواقف التي يمكن أن تؤدي إلى الاضطراب، يتمكن من أن يستبق– من خلال التفكير في هذه المواقف – التغير أو السلوك الذي سيحدث. ومن ثم سيدخل المواقف الحية بثقة أكبر. ([3])

يرى الباحث أن فنية لعب الدور تستخدم في مساعدة المسترشد على ممارسة السلوكيات المرغوبة من خلال تمثيل سلوك أو موقف إجتماعي معين كما لو أنه يحدث بالفعل، وأداء أنماط جديدة من السلوك وتشجيعه على تكرارها وإتقانها، كما أنها تتيح للعميل الفرصة للتنفيس

---

[1] سارة، 2009، ص 92

[2] سارة، المرجع السابق، ص 92

[3] محمد محمد السيد، 2007، ص ص 17–18

الانفعالي وتجربة طرق بديلة للتغلب على السلوكيات غير المرغوبة والتحكم فيها، ومعالجة نواحي القصور في السلوك الاجتماعي، بهدف تنمية مهاراته الاجتماعية ويصبح أكثر وعيا لانفعالاته وأسلوب تفاعله مع الآخرين.

6.8.4. فنية وقف الأفكار:

ويؤكد فريمان وآخرون (1993) Freeman,D.et.al نقلا عن إبتسام (2010) غالبا ما تكون الأفكار الخاطئة لها تأثير متزايد، ونجد أن الفكرة الخاطئة ربما تستدعي فكرة أخرى، وإذا استمرت تلك العملية دون أن يتم إيقافها، قد نجد العميل غير قادر على الاستجابة لهذه الأفكار بشكل مؤثر، وذلك نتيجة لأن ظهور تلك الأفكار الخاطئة أسرع من قدرة العميل على إظهار استجابات مؤثر، وذلك نتيجة لأن ظهور تلك الأفكار الخاطئة أسرع من قدرة العميل على إظهار استجابات تجاه تلك الأفكار. وعندما تكون هذه هي المشكلة نجد أن الحل هو أن يتعلم المسترشد كيفية وقف تدفق وتزايد هذه الأفكار كي يستطيع أن يتعامل معها بشكل أكثر فاعلية.

وهذه العملية (وقف تدفق الأفكار الخاطئة) عملية بسيطة إلى حد ما، حيث إن العميل يقوم ببساطة بإيقاف هذا التيار من الأفكار بواسطة منبه مفاجئ سواء أكان هذا المنبه حقيقي أم خيالي، ثم بعد ذلك يتحول إلى أفكار أخرى قبل أن يعود هذا التيار من الأفكار مرة أخرى، وذلك من خلال النصيحة التي يتم توجيهها للعميل بشكل متكرر وهي (لا تقلق بشأن ذلك).

وبسبب عدم قدرة المسترشد على استخدام هذه الفنية بسهولة، نجد أن الشرح البسيط لهذا الأسلوب غير مؤثر بشكل كاف ولا يتمتع بالمصداقية، حيث إن هذا الأسلوب يكون أكثر فاعلية عندما يتم عرضه على العميل بشكل مفصل. وبعد أن يجد العميل أن هذا الأسلوب له تأثير، يشعر في هذا الوقت بأنه يتمتع بالمصداقية وأنه يستطيع أن يتعلم استخدام منبه أكثر مرونة،

مثل تخيل النداء بصوت عال، قائلا (توقف)، أو العض على قطعة قماش موضوعة حول معصم يده، ويكون استخدام أسلوب إيقاف الفكرة أسهل بكثير في بداية تواتر هذه الأفكار. ([1])

يرى الباحث أن هذه الفنية تستخدم للتخلص من الأفكار السلبية والمعتقدات اللاعقلانية والإدراكات المشوهة لدى المسترشد واستبعادها على أن يحل محلها أفكارا أكثر فعالية وعقلانية ومنطقية وإيجابية وتصحيح المفاهيم الخاطئة المختلة وظيفيا، حتى يستطيع أن يسلك بشكل أكثر ملاءمة وإحداث تغيرات سلوكية ومعرفية وانفعالية لدى المسترشد.

7.8.4. فنية إعادة البنية المعرفية:

يذكر بيك (2001) Beck نقلا عن سارة (2009) أن التدريب على التعلم الذاتي يكون فعالا في التعويض عن نقص المهارات المعرفية، حيث إن إعادة البناء المعرفي يركز على الانحرافات المعرفية، ويتم تعليم المسترشد أن يرصد الأفكار التي ترتبط بالانفعالات البغيضة مثل: الاكتئاب، والغضب، والعدوانية وعند تحديد تلك الأفكار التلقائية يتم استخدام مجموعة من الأساليب لتوضيح طبيعتها المنحرفة.

في حين يشير هوبارد (2002) Hubbard إلى أن إعادة البناء المعرفي تتطلب مجموعة من الاستراتيجيات التي تصمم للمساعدة في التعامل مع الأفكار المثيرة للانفعال والتشوهات المعرفية التي تؤدي إلى حدوث المشكلات، ويهدف إعادة البناء المعرفي إلى التعرف الدقيق على هذه الأفكار وتطويرها بحيث تكون قوة للتفكير الايجابي، وإضافة إلى تطوير تدريب الصوت الداخلي بما يؤثر على الرؤية الثاقبة للحياة، وذلك كميزان لكل من الخبرات الايجابية والسلبية. ([2])

---

[1] إبتسام، 2010، ص ص 23-24

[2] سارة، 2009، ص 89

ويرى كفافي وآخرون (2006) نقلا عن هدير (2014) أن هذه الفنية تقوم على فكرة أن الناس يعانون من مشكلات نفسية لأنهم يقبلون أفكارا غير عقلانية ([1])، وما أن يتبنى المسترشد هذه الأفكار فإن الأسرة من الممكن أن تتبنى مثل هذه الأفكار، ويمكن للمرشد أن يقوم بإعادة بنائها من خلال:

– تغيير الطريقة التي يفكر بها المسترشد أو الأسرة ويحاول أن يوضح للأعضاء أن ما نقوله لأنفسنا يصبح ما نعتقده ويتحكم في تصرفاتنا وسلوكنا.

– فحص الأفكار غير العقلانية التي يمكن أن تكون عند المسترشد أو الأسرة.

– تشجيع المسترشد أو الأسرة على إشعارهم بأن التمسك بالأفكار غير العقلانية نتيجة مشاعرهم ويربط بين المظاهر السلوكية والانفعالية.

– يحاول أن يتعرف المسترشد أو الأسرة على التطبيقات السلوكية. ([2])

يرى الباحث أن هذه الفنية تساهم بدرجة أكبر في مساعدة المسترشد على تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة، عن طريق التركيز على التفكير الإيجابي والتفكير في ضوء المتاح، فالتركيز على المعنى الإيجابي في الحدث يساعد المسترشد على التعامل معه، وتجعله قادرا على التغلب على المشكلات وتكوين صورة إيجابية عن الحياة.

---

[1] هدير عز الدين صالح الإسي. (2014). **العلاج المعرفي السلوكي لإضطراب القلق العام، دراسة إكلينيكة.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم علم النفس ، ص 43

[2] هدير، المرجع السابق، ص ص 43–44

8.8.4. فنية تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها:

ويذكر الجلبي اليحي (1996) نقلا عن إبتسام (2010) أنه يقصد بالأفكار التلقائية، تلك الأفكار التي تسبق مباشرة أي انفعال غير سار، وهذه الأفكار تأتي بسرعة كبيرة وبصورة تلقائية، وأحيانا دون أن يلاحظها الشخص، وهي أفكار غير معقولة، وهي السبب في الانفعال غير الصحيح لحدث معين، والافكار التلقائية هذه تكون دائما ذات صفة سلبية لحدث أو حالة معينة، وبالتالي تؤدي إلى توقع نتيجة غير سارة في النهاية.

وتهدف إلى نهاية حسنة، ولذلك يطلب من المسترشد أن يسجل الواجبات اليومية على ورقة، ويدون فيها كل الأفكار التلقائية التي مرت بذهنه في كل يوم يمر به، وتعتبر هذه الواجبات اليومية جزء من العملية الإرشادية. ([1])

ويرى بيك (2000) Beck نقلا عن إبتسام (2010) أن الشخص قد يكون غير مدرك تماما للأفكار التلقائية التي تؤثر كثيرا على أسلوب المسترشد وشعوره ومدى استمتاعه بخبراته، غير أنه يستطيع بشيئ من التدريب أن يزيد إدراكه لهذه الأفكار ويتعرف عليها بدرجة عالية من التناسق، وفي هذه الفنية يطلب المرشد من العميل أن يركز على تلك الأفكار والصور التي تسبب له ضيقا لا مبرر له، أو تدفعه إلى سلوك سلبي انهزامي. ([2])

ويشير المحارب (2000) نقلا عن إبتسام (2010) إلى أن هناك العديد من الأسباب التي تجعل بعض المسترشدين يجد صعوبة في التعرف على هذه الأفكار، فقد يتعود المسترشد على استخدام هذه الأفكار بصورة آلية ويعتقد أنها أفكارا معقولة مما يجعله لا يهتم بها. ونظرا لأن الأفكار المرتبطة بالخطر تؤدي إلى القلق، يحاول بعض المرضى تفاديها بطريقة ظاهرة أو

---

[1] إبتسام، 2010، ص 18

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 18

باطنة، وقد يحاول المسترشد عندما يعي صورة أو فكرة مرتبطة بمأساة متوقعة كبت هذه الصورة، أو التخلص منها بسرعة عن طريق إشغال نفسه أو الابتعاد عن الموقف، وهذا يجعل تذكر الصورة أو الفكرة بوضوح أمرا صعبا. وفي مثل هذه الحالات من الأفضل أن يصر المرشد بلطف على طرح الأسئلة، كي تستثار الأفكار المفيدة التي يستطيع المرشد استخدامها للتعرف على دقة الخيالات أو الأفكار التي ذكرها العميل. ([1])

9.8.4. فنية صرف الانتباه:

يؤكد أرون بيك (1992) نقلا عن وصل الله (2010) أن فنية صرف الانتباه تستخدم في الإرشاد المعرفي السلوكي لأهداف محددة وقصيرة المدى، وذلك بأن يطلب من العميل الذي يعاني من القلق، مثلا القيام بسلوك يصرف انتباهه عن الأعراض التي يشعر بها لأن التركيز على هذه الأعراض يجعلها تزداد سوءا. ([2])

ولكن لفنية صرف الانتباه بعض الجوانب السلبية التي قد تؤثر سلبا على سير العملية الإرشادية على المدى البعيد، عندما يستخدمه كأسلوب لتجنب الأعراض.

ويستطيع المرشد المعرفي السلوكي استخدام فنية صرف الإنتباه في بداية العملية الإرشادية؛ لكي يجعل العميل يدرك أن باستطاعته التحكم في الأعراض التي يشكو منها، وهذه خطوة مهمة جدا في الإرشاد، وقد تستخدم هذه الفنية في مراحل متأخرة من الإرشاد للتعامل مع الأعراض، عندما يكون المسترشد في وضع لا يسمح له بتحدي الأفكار السلبية التلقائية، مثال ذلك: عندما تأتي المسترشد الأعراض وهو يتحدث مع شخص ما؛ ففي هذه الحالة بإمكان المسترشد طرد الأفكار السلبية من خلال الإقتراب أكثر من الشخص الذي يتحدث معه مما

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص19

[2] وصل الله، 2010، ص 38

يغطي المجال البصري للمسترشد، أو التركيز على المحادثة نفسها بدلا من الأفكار المتعلقة بتقويمه لنفسه. ومن الممكن إستخدام أساليب صرف الإنتباه لتوضيح النموذج المعرفي السلوكي للمشكلات النفسية للمسترشد. فقد يطلب المرشد من العميل عندما يكون قلقا خلال الجلسة أن يصف بصوت مسموع محتويات الغرفة، ومن ثم يستخدم الأسئلة ليوضح للعميل كيف أن تمرينات صرف النظر تخفف من القلق مما يدل على أن الأفكار تلعب دورا كبيرا في ظهور الأعراض لديه ([1])

مما سبق يرى الباحث أن فنية صرف الإنتباه تفيد في مقاومة أفكار ومعتقدات المسترشد وخفض مستوى القلق والتوتر عنده بعدة طرق من شأنها أن تصرف إنتباه المسترشد عن الأعراض والتحكم فيها التي يشعر بها نتيجة للأفكار التي تدور في ذهنه، مما يؤدي به إلى زيادة تركيز الوعي وتغيير محتوى تفكيره، وتسهيل إعادة البناء المعرفي، والتعامل مع الحقائق الصعبة والمشاعر غير المريحة، حتى يكون أكثر هدوءا وأقل توترا.

10.8.4. فنية التعريض:

ويرى هوبارد (2002) Hubbard نقلا عن سارة (2009) أن فنية التعريض تستخدم لخفض كل من: اضطراب نقص الانتباه، والنشاط الحركي المفرط، والقلق، والغضب، وذلك بتعيلم المسترشد كيفية التعامل مع هذه الانفعالات خطوة خطوة، والتوازن بين الراحة والتحمل، وحتى يمكن أن يكون التعريض فاعلا لا بد أن يمد المرشد المسترشد بقدر كبير من التدريب الذي يهدف إلى زيادة الثقة وخفض مستوى الانفعالات السلبية لديهم. ([2])

---

[1] وصل الله، المرجع السابق، ص 38

[2] سارة، 2009، ص 90

مما سبق يرى الباحث أن فنية التعريض تلعب دور كبير في تخفيض الأعراض السلبية التي يسببها القلق والتأثير عليها حتى يتم دحضها وإزالتها وإطفائها وذلك بمواجهة المثيرات، وسلوكات التجنب التي تعتبر من معززات القلق، ويجب على المرشد أن يحرص أشد الحرص على تعليم المسترشد الانتباه أكثر للمثير الذي يخاف منه، وأن يتفاعل معه بأكبر قدر ممكن، وتعليمه كيفية مواجهة هذه الانفعالات والتصدي لها وذلك بهدف زيادة الثقة وتحقيق الفائدة القصوى للمسترشد وخفض مستوى الانفعالات السلبية التي يعاني منها.

11.8.4. فنية المراقبة الذاتية:

يؤكد المحارب (2000) نقلا عن إبتسام (2010) أن فنية المراقبة الذاتية في الإرشاد المعرفي السلوكي، يقصد بها قيام المسترشد بملاحظة وتسجيل ما يقوم به في مفكرة، أو نماذج معدة من المرشد وفقا لطبيعة مشكلة المسترشد. ([1]) ويحرص المرشد على البدء في استخدام المراقبة الذاتية بأسرع وقت ممكن، خلال عملية التقويم لكي يتمكن من التعرف على مشكلة المسترشد بشكل يسمح له بإعداد صياغة مشكلة المسترشد والاستمرار في استخدامها لمتابعة العملية الإرشادية، وبالإضافة إلى ذلك فالمراقبة الذاتية تؤدي في الغالب إلى انخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى المسترشد، وتقدم أدلة تحد من ميل المسترشد إلى تذكر فشله بدلا من تذكر نجاحاته. ([2])

ويشير هاوتون وآخرون Hawton,et al (1999) نقلا عن محمد (2007) أن هذه الفنية تعتبر من أكثر الفنيات استخداما في كل مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث تستخدم في البداية في عملية القياس والتقييم، وأثناء الإرشاد في مراقبة التغييرات التي تحدث. فهي

---

[1] إبتسام، 2010، ص 19

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 19

عملية مرنة يمكن تطبيقها على مجال واسع من الاضطرابات والمشكلات الصريحة والضمنية، ويمكن أن تعطي معلومات عن كثير من جوانب المشكلة. وهناك مرحلتان لعملية مراقبة الذات، هما كالآتي:

1- على المسترشد أن يلاحظ أن السلوك والتفكير والانفعال هي أحداث وقعت بالفعل.

2- عليه أن يقوم بتسجيل حدوثها.

ويجب أن تولد هاتان المرحلتان في عقل المسترشد بعناية عندما تبدأ عملية المراقبة الذاتية للحصول على التقدير الصحيح للموقف. ([1])

مما سبق يرى الباحث أن هذه الفنية تساهم في خفض مستوى القلق الناتج عن الموقف الضاغط وتستخدم في مساعدة العملاء على إحداث تغير في سلوكهم من خلال تعليمهم ملاحظة سلوكهم عن طريق سجل مراقبة الذات حيث يسجل فيه المواقف والأحداث والمشاعر والأفكار التي تظهر لديه عبر المواقف التي يتعرض لها، وتساعد هذه الفنية في زيادة إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها، كما أنها تساعد في زيادة وعي المسترشد بالأفكار السلبية التي تؤثر في سلوكه تجاه الأحداث والمواقف التي يتعرض لها.

12.8.4. فنية التخيل:

يرى الشربيني (2005) نقلا عن وصل الله (2008) أن هذا الأسلوب ينطلق من المبدأ بأنه إذا إستطاع الفرد التحكم بمخيلته فإنه يستطيع التحكم بالإضطراب لديه، ويعتمد نجاح هذا الأسلوب على قابلية الفرد للإيحاء، ويعمل هذا الأسلوب على إستشارة ذاكرة الفرد الإنفعالية والنمذجة لمواقف يطمح الإرشاد للوصول لها. ([2])

---

[1] محمد محمد السيد، 2007، ص 17

[2] وصل الله، 2008، ص 36

يذكر فريمان (1990) Freeman نقلا عن سارة (2009) أن التخيل يستخدم في الإضطرابات الشخصية لتمكين المسترشد من تخفيف الأحداث الصدمية، وإعادة بناء الخبرة، ومتابعة المواقف المستنتجة، ويتطلب الأساس المنطقي لتلك الإجراءات مجموعة من الإعتبارات أهمها: الحديث الواضح عن الحدث، والتخيل الذاتي لدى الفرد، مع إمتداد الأثر لإعادة البناء المعرفي.([1])

مما سبق يرى الباحث أن تغيير الأفكار السالبة والمعتقدات غير المنطقية والعبارات الذاتية الخاطئة التي تؤدي إلى مشاعر سلبية وسوء التكيف، تؤدي إلى تغيير هذه المشاعر نتيجة تغيير محتوى هذه الأفكار وإبدالها بأخرى إيجابية أكثر عقلانية ومنطقية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي، تؤدي إلى تقوية المسترشد لذاته وشعوره بفعاليته الذاتية، وتحسين توافقه النفسي، وتنمية استراتيجيات المواجهة لديه للتعامل بفاعلية مع المشكلات والإضطرابات النفسية التي يعانيها.

13.8.4. فنية الإبعاد وفض المركزية:

يشير بيك (2000) Beck نقلا عن وصل الله (2008) أن هذه الفنية تساعدة المسترشد على التعرف على أفكاره الأوتوماتيكية، والوقوف موقفا موضوعيا منها، وتأملها عملية "الإبعاد" أو "الإقصاء" أو "فرض مسافة"، فالشخص الذي يملك القدرة على تفحص أفكاره الأوتوماتيكية بوصفها ظواهر يوصف بأنه قادر على أخذ المسافة ([2])، مثل ذلك المسترشد الذي تساوره فكرة تقول "هذا الرجل عدواني" فهو لو جعل هذه الفكرة بلا تردد مساوية للواقع، تكون قدرته الإبعادية ضعيفة وأما إذا كان قادرا على أن ينظر إلى فكرته بوصفها فرضا أو إستدلالا أكثر مما يسلم

---

[1] سارة، 2009، ص 90

[2] وصل الله، 2008، ص 40

بها كحقيقة فإن قدرته الإبعادية جيدة، أو هو قادر على أخذ مسافة من أفكاره. وتسمى التقنية التي يتم بها صرف المسترشد عن النظر إلى نفسه بوصفها بؤرة كل الأحداث باسم " فض المركزية " حيث ينشأ التحريف الفكري الجسيم في عديد من الأمراض النفسية مثل: القلق والإكتئاب، حالات البارانويا مثل: ولع المسترشد بشخصنة الأحداث التي لا تمت إليه بصلة سببية. ومثل ذلك الرجل الإكتئابي الذي يرمي على نفسه باللوم لأن النزهة العائلية التي حدد موعدها تعين إلغاؤها بسبب الأمطار ومثل تلك المرأة المصابة بالقلق إذا شهدت مبنى يحترق فرودها في ذهنها أن منزلها ربما شب فيه حريق أيضا، ومثل مريض البارانويا الذي لمح تقطيبة وجه أحد المارة فاستنتج أنه ربما يريد أن يؤذيه. ([1])

وفي هذا المجال، يرى الباحث أن هذه الفنية تستخدم في التعرف على الأفكار اللاعقلانية الخاطئة للمسترشد غير التكيفية وتعيين مفاهمه الخاطئة وتوقعاته غير الواقعية من خلال الملاحظة المتكررة وبطريقة موضوعية، وأنها تعمل على التمييز بين الإعتقاد والمعرفة، حيث تساعد في تعديل إستجابات العملاء المعرضة للتحريف والتشويه الفكري غير المنطقي، بهدف تصحيح المفاهيم الخاطئة والأفكار المشوهة، وتعلم إتجاهات أكثر تكيفا، وتعديل الإعتقادات اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار واعتقادات تتسم بالمنطق والعقلانية، وتحقيق السلام مع الذات ومع الآخرين، وزيادة الدافعية للتصورات الإيجابية، وتحقيق الحياة التي يرتضونها لأنفسهم.

14.8.4. فنية تغيير القواعد:

يذكر فضل شعبان وطه عبد العظيم حسين (2008) نقلا عن حدة (2012) أن المشكل والإضطراب النفسي يحدث عندما يستخدم الفرد قواعد غير واقعية ومطلقة بشكل إختياري وغير

[1] وصل الله، المرجع السابق، ص ص 40-41

مناسب، ويحاول الإرشاد السلوكي المعرفي أن يحل محلها قواعد أكثر واقعية وأكثر تكيفا، وهي في الغالب تركز على الخطر في مقابل السلامة، وعلى الألم مقابل السرور، وتشتمل الإتجاهات التي تهيئ الناس للحزن الزائد أو الإكتئاب ما يلي:

- لكي أكون سعيدا يجب أن أكون ناجحا، مقبولا، ذا شعبية مشهورا، ثريا...الخ.
- إذا بدر مني خطأ فإني أكون غير كفء.
- لا يمكنني أن أعيش بغير حب.
- عندما يختلف الناس معي فإن ذلك يعني أنهم لا يحبونني.

وهذه المعتقدات تصاغ في صور مطلقة أو متطرفة، ولا يمكن الوفاء بها، ويشتمل أحد الأساليب الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي على جعل إتجاهات المسترشد صريحة وواضحة ومساعدته على تقدير ما إذا كانت هذه الإتجاهات ضارة به ومدمرة لذاته، ويصبح دور المرشد هو إقتراح قواعد بديلة ليأخذها المسترشد بعين الإعتبار. ([1])

ويشير بيك (2000) Beck نقلا عن وصل الله (2008) إلى إتجاهات أخرى التي تعرض الناس للحزن الزائد أو الإكتئاب:

- لكي أكون سعيدا يتحتم أن أكون محبوبا، ومحط إعجاب من كل الناس.
- لا بد أن أكون قادرا على إيجاد حل سريع لأية مشكلة.
- لا بد أن أكون دائما في أوج الكفاءة والفاعلية. ([2])

وفي هذا الإطار، يتضح مما سبق أن هذه الفنية تسعى إلى إكتشاف إتجاهات العميل وتسليط الضوء عليها، ومساعدته على تقدير ما إذا كانت هذه الإتجاهات ضارة به ومدمرة لذاته

---

[1] حدة، 2008، ص ص 250-251

[2] وصل الله، 2008، ص 41

وتمحيصها، وتقرير مدى إنهزاميتها، ولذا من الضروري أن يتعلم المسترشد من خبراته أن بعض إتجاهاته قد إنتهت به إلى قمة التعاسة والشقاء والإحباط، وعلى هذا يجب على المرشد أن يلعب دورا فعالا في إقتراح قواعد بديلة يأخذها المسترشد بعين الإعتبار والتأمل، بدون أن يفرضها عليه.

15.8.4. فنية التحصين التدريجي:

ويشير محمد (2000) نقلا عن حدة (2012) إلى أن هذه الإستراتيجية تقوم على تشجيع المسترشد على مواجهة مواقف القلق تدريجيا، ويتمثل الهدف الرئيسي من ذلك في تحديد المشاعر العصابية بإلغاء الحساسية المبالغ فيها نحو تلك المواقف، ويكون ذلك من خلال التعريض التدريجي للمواقف المثيرة للقلق مع إحداث إستجابات معارضة لهذا القلق أثناء عرض كل درجة منه إلى أن يفقد هذا الموقف تماما خاصيته المهددة ويتحول إلى موقف محايد أي إلى أن تلغى العلاقة الشرطية بين المثير والإستجابة. ([1])

ووفقا لما سبق، يرى الباحث أن هذه الفنية تستخدم في مساعدة المسترشد وتشجيعه على تغيير أنماط المعتقدات والسلوكيات غير المرغوبة وردود الفعل تجاه المواقف المثيرة للقلق ويكون ذلك من خلال التعريض التدريجي للمواقف المثيرة، بهدف التغلب على المخاوف وكسر دائرة الخجل والتخلص من الأفكار السلبية عن نفسه وعن الآخرين أثناء التفاعلات الإجتماعية لمساعدته على التخلص ومواجهة أية مشكلات نفسية في المستقبل، وتحقيق توافقه النفسي وتطوير صحته النفسية وتكوين صورة إيجابية عن الذات.

---

[1] حدة، 2012، ص 251

16.8.4. فنية الأسئلة السوقراطية والإكتشاف الموجه:

يؤكد المحارب (2000) نقلا عن إبتسام (2010) أن الإرشاد المعرفي السلوكي عملية تجريبية تعاونية، يشترك فيها المرشد والمسترشد في وضع أهداف الإرشاد، وجدول أعمال كل جلسة وجمع الأدلة المنظمة لصالح أو ضد إعتقادات المسترشد، بطريقة تشبه الطريقة العلمية لفحص الفروض. ويتم فحص هذه الفروض باستخدام الأسئلة السوقراطية (نسبة إلى سوقراط) من قبل المرشد، بدلا من التحدي المباشر لأفكار المسترشد واعتقاداته، إلى جانب الفنيات المعرفية السلوكية الأخرى.([1])

ويضيف الغامدي (2005) نقلا عن وصل الله (2008) أن المرشد في هذه الفنية يبدأ بإستخدام الأسئلة السوقراطية مع بداية الإرشاد ويستمر في ذلك طيلة الجلسات الإرشادية حتى نهاية الإرشاد، وإلى جانب هذه الفنية الأساسية يطرح المرشد أسئلة مباشرة لجمع معلومات حول تكرار وشدة وديمومة (مدة) المشكلة وتدخلات أخرى مثل العكس والإيضاح والتغذية الراجعة، وتثقيف المسترشد حول النموذج المعرفي وحول ما يفيده في التغلب على مشكلته ثم يبدأ أو يعود إلى إستخدام الأسئلة السوقراطية. وتستخدم الأسئلة السوقراطية بأسلوبين مختلفين تبعا لظروف المسترشد وظروف المرشد. ([2])

ورد عن إبتسام (2010) أن الأسلوب الأول من أساليب هذه الفنية، يقدم المرشد وجهة النظر البديلة على المسترشد مباشرة؛ كأن يشير إلى عدم التناسق ووجود أخطاء في التفكير، ويسأل المسترشد عن مدى موافقته وفهمه لذلك. أما في الأسلوب الثاني فيكون الهدف من الأسئلة السوقراطية توجيه المسترشد إلى تفحص جوانب وضعه خارج نطاق الفحص والتدقيق،

---

[1] إبتسام، 2010، ص 23

[2] وصل الله، 2008، ص ص 38–39

ومساعدته في اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الإعتبار من قبل ([1])، وأخيرا تعويد المسترشد على التروي والتفكير وطرح الأسئلة (على نفسه)، في مقابل الإندفاع التلقائي وتمكينه بذلك من البدء في تقويم إعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعية.([2])

ووفقا لما سبق، يرى الباحث من خلال هذه الفنية يحصل المرشد على معلومات عن المسترشد وعن خبراته الفريدة، بهدف تقويم إعتقاداته وأفكاره بموضوعية، وأن المرشد هو الذي يستطيع شرح أفكاره، ومشاعره، وهذه المعلومات بدورها تفيد المرشد في تعديل وتغيير المكونات المعرفية الخاطئة أو السلبية عن الذات والآخرين بأخرى صحيحة وأكثر إيجابية، من خلال تحديد الكيفية التي تستخدم بها قواعد العملية الإرشادية التي ينوي المرشد تطبيقها، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى المسترشد.

17.8.4. فنية إختيار الدليل:

عن إبتسام (2010) أن هذه الفنية تعتبر من إحدى الفنيات الفعالة لمواجهة الأفكار الخاطئة بحيث تدعم أو لا تدعم الفكرة بواسطة الحدث المتاح، حتى لو كانت هناك بعض التأويلات الأخرى التي تكون مناسبة بشكل أكثر لهذا الدليل.

فالعملية لا تشمل فقط مجرد إختبار للدليل، ولكنها في الإعتبار أيضا مصدر تلك المعلومات ومدى صلاحية إستخدام الأراء التي إنتهى إليها المسترشد، بالإضافة إلى التفكير في ما إذا كان المسترشد قد أغفل بعض المعلومات المتاحة. والكثير من العملاء يبدأ بإصدار

---

[1] إبتسام، 2010، ص 23

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 23

الحكم النهائي مثل: "أنا لست شخص جيد"، ثم بعد ذلك يختار الأحداث التي تدعم وجهة نظره والرأي الذي إنتهى إليه. ([1])

وتذكر زارب (1992) Zarb نقلا عن إبتسام (2010) أن هذه الفنية تستخدم من أجل مساعدة المسترشدين على إكتشاف المنطق الخاطئ الكامن وراء تفسيراتهم ومعتقداتهم المشوهة، إذ يطلب من المسترشد أن يقدم الدليل المؤيد أو المعرض لمعتقداته وتفسيراته للأحداث، وأن يقوم بتسجيل الدليل المؤيد أو المعارض في العمود المخصص لذلك. ([2])

وعلى هذا الأساس، يمكن إعتبار أن هذه الفنية تستخدم في مساعدة المسترشد على إكتشاف أنماط التفكير الخاطئ غير المنطقي، والتعرف على تحريفاته للواقع ومعتقداته غير العقلانية وتوقعاته السلبية وعباراته الذاتية التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف، من خلال تقديم الدليل المؤيد أو المعرض لمعتقداته وتفسيراته للأحداث وتسجيله، بهدف تصحيح التحريف في التفكير لدى المسترشد والتعامل مع التفكير غير المنطقي، وتشجيعه على مقاومة ودحض هذه الأفكار والإعتقادات الخاطئة وتكوين إعتقادات وأفكار أكثر فاعلية ومنطقية، وتصحيح صورة الواقع في نظره، حتى يصبح التفكير منطقيا، ويحقق توافقه النفسي وتنمية إستراتيجيات المواجهة لديه للتعامل بفاعلية مع المشكلات والإضطرابات النفسية التي يعانيها وتطوير صحته النفسية.

18.8.4. فنية الحوار الذاتي:

يشير عوض (2001) نقلا عن إبتسام (2010) أن الحوار الذاتي يكون عن الأفكار الأساسية في النظرية المعرفية. فالإنسان يسلك بحسب ما يفكر، وفي ميدان ممارسة الإرشاد

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص 23

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 24

الذاتي ينصب جزء من دور المرشد على تدريب المسترشدين على تعديل مستوى أفكارهم، التي تثير القلق والإكتئاب وعدم الثقة. إن الحوار مع النفس عند أي نشاط معين من شأنه أن ينبه المسترشد إلى تأثير أفكاره السلبية على سلوكه، وحديث المرء مع نفسه وما يحويه من انطباعات وتوقعات عن المواقف التي تواجهه، هو السبب في تفاعله المضطرب. ([1])

ولهذا يعتمد المرشد المعرفي السلوكي على محاولة تحديد مضمون مثل هذا الحديث، والعمل على تعديله كخطوة أساسية في مساعدة المسترشد على التغلب على مشكلاته واضطرابه، خاصة المواقف التي تستثير القلق والإكتئاب. ([2])

ومما سبق، يرى الباحث أن هذه الفنية تتضمن تدريب المسترشد على التحدث مع ذاته حول المشكلة، والتعرف على المواقف الضاغطة والمشكلات والصعوبات والمعتقدات غير المنطقية والأفكار والأحاديث الذاتية السلبية والإنهزامية التي تواجه العميل في الحياة وتحديدها واستبدالها بأحاديث ذاتية موجبة وأفكار أكثر عقلانية والتي تكون مفيدة في بناء الثقة بالنفس، وتحسن من قدرة المسترشد على التعامل مع مواقف الحياة، ومواجهة الضغوط للحد من المشكلات والإضطرابات النفسية التي تفوق تفكيره وسلوكه غير .السوي بهدف الوصول إلى تحقيق توافق شخصي داخلي وخارجي، ويصبح أكثر إيجابية وتحقيق حياة أكثر رضا وسعادة.

19.8.4. فنية المناقشة وتبادل الحوار:

يذكر زيتون (1994) نقلا عن وصل الله (2008) أن فعالية المناقشة في الموقف التعليمي، لها آثار إيجابية تتمثل في إثارة إهتمام التلاميذ نحو المتحدث، وتركيز الإنتباه وعدم تشتته، وتساعد على فهم أعمق لمحتوى الدرس وتنظيم المعلومات، واكتساب العديد من

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص 24

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 24

المهارات والمفاهيم، وتنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدى التلاميذ، كما أنها تساعد في تثبيت المعلومات، وكسر حدة الملل وشرود الذهن لدى التلاميذ، كما أنها في الوقت نفسه تعمل على التوجيه الصحيح للقيام بنشاط معين من قبل التلميذ. ([1])

وفقا لما سبق، يرى الباحث أن هذه الفنية تعتبر طريقة تعليمية تستهدف تعديل بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات والإتجاهات والجوانب المعرفية المشوهة لدى المسترشد، والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى المسترشد وكيفية تكوين عبارات إيجابية ملائمة للصحة النفسية ومقبولة في الحياة، من خلال إثارة الإهتمام نحو المتحدث وتركيز الإنتباه وتنمية مهارات تفكيره لمساعدته على النمو وتطور مهاراته المعرفية وتصحيح معتقداته الخاطئة وإعادة البناء المعرفي وممارسة السلوك الصحيح وزيادة الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي الجيد.

20.8.4. فنية المتصل المعرفي:

يؤكد المحارب (2000) نقلا عن إبتسام (2010) أن في هذه الفنية يطلب من المسترشد أن يوضح كيف يرى نفسه مقارنة مع الآخرين، على سبيل المثال، يطلب من المسترشد الذي لديه الإعتقاد (أنا عديم الفائدة) أن يعرف المقصود بعديم الفائدة، ثم يطلب منه أن يشير أين سيكون بعض الناس الذين يعرفهم على معيار متدرج لهذه الصفة. يبدأ بصفر (عديم الفائدة تماما) و100% (فعال جدا). وهي فنية مفيدة لإستبدال الأفكار التلقائية وكذلك الإعتقادات الأساسية وتفيد في التعامل مع التفكير الثنائي (كل شيء أو لا شيء). ([2])

---

[1] وصل الله، 2008، ص 33

[2] إبتسام، 2010، ص 20

مما سبق يرى الباحث أن هذه الفنية تساعد المسترشد على التخلص من الأفكار الخاطئة والإعتقادات غير المنطقية والتصورات السلبية ويطلب المرشد منه تذكر المواقف الأكثر فعالية وقوة، بهدف إستبعاد الأفكار القائلة بأنه عديم الفائدة، واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر إيجابية والتركيز على حل المشكلات والإنفعالات والعلاقات الشخصية التي تسهم في ضبط الإنفعالات السلبية، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى العميل.

21.8.4. فنية التدعيم (التعزيز):

يشير النجار والشربيني (2005) نقلا وصل الله (2008) أن الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها الإنسان محكومة بنتائج هذه السلوكيات إما بتكرارها أو الإبتعاد عنها، فإذا كانت نتائجها غير مرغوب فيها سوف يؤدي بالتالي إلى الإنطفاء وعدم تكرارها ([1])، أما إذا كانت نتائجها جيدة ومرغوبة ومقبولة من الآخرين، فإن ذلك سيكون السبيل لإعادة فعلها وسلوكها مرة أخرى، وقد إستخدم أسلوب التعزيز (التدعيم) كأسلوب لتعديل وتشكيل السلوك في أداء المهام المستهدفة بالتدريب، حيث يتم التعزيز مقابل الإنجاز والإستجابة للتعليمات فورا وبعد حدوث السلوك المراد تعليمه للطفل وفي الوقت الذي يظهر فيه تحسن في الأداء والسلوك. ([2])

وفي هذا الإطار، يرى الباحث أن المرشد يلعب دوراه مهما وفعالا في تشجيع ومدح المسترشد بهدف مساعدته في التخفيف من المشكلات والإضطرابات النفسية، والعمل على تغيير أفكاره اللامنطقية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق وتطوير صحته النفسية.

---

[1] وصل الله، 2000، ص 35

[2] وصل الله، المرجع السابق، ص 35

22.8.4. فنية الضبط (التحكم) الذاتي:

يذكر كامل (1989) نقلا عن إبتسام (2015) أن فروستر يعرف هذه الفنية بأنها ذلك الأداء الذي يؤدي إلى تغيير العلاقة بين سلوك المسترشد وبيئته لكي يقلل النتائج المترتبة نتيجة تصرفه. ويرى شقير (2002) أن الضبط الذاتي هو الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى ثم العمل على تبني خطوات تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها كما يتضمن مجموعة عمليات يمكن للمسترشد من خلالها أن يغير أو يعدل ظهور الإستجابة في وجود أو غياب التدعيم الخارجي.

في حين يشير متولي (1993) أن كانفر قد قدم نموذجا إعتبر فيه أن التحكم الذاتي ماهو إلا سلسلة من الإستجابات المحددة، فالإستجابة الأولى هي رؤية الذات والثانية هي تقييم الذات والإستجابة الثالثة هي تدعيم الذات. ([1])

وفي ضوء هذا المنظور، يرى الباحث أن هذه الفنية تلعب دورا كبيرا وفعالا في تغيير سلوك المسترشد المقترن بالبيئة التي يعيش فيها عن طريق إحداث تعديلات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على هذا السلوك، في وجود أو غياب التدعيم المادي والمعنوي، بهدف تغيير وتصحيح المعتقدات ونمط تفكير المسترشد نحو الأحسن، وزيادة الدافعية للتصورات الإيجابية وقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها، وذلك من أجل إعادة البناء المعرفي للعميل حتى يتمكن من تعديل السلوكيات المختلة وظيفيا.

---

[1] إبتسام، 2015، ص 81

23.8.4. فنية التثبت من النتائج (الإستنتاجات):

ويؤكد باترسون (1990) نقلا عن بكيري (2012) أن المسترشد لكي يتمكن من التمييز بين عملياته الذهنية الداخلية من جهة والعالم الخارجي الذي يثير هذه العمليات من جهة أخرى، يتوجب تعليمه أساليب الحصول على المعلومات والمعارف الدقوننتتلليقة مستخدما تقنيات معينة لكي يحد ما إذا كانت إستنتاجات المسترشد غير مبررة أو غير دقيقة. ولما كان المسترشد قد إعتاد التشويهات إنحصرت مهمة المرشد في إستكشاف النتائج وتفحصها واختبارها بمحك الواقع والحقيقة مطبقا في ذلك قواعد الإستدلال الصحيح وهي التحقق أولا من صدق الملاحظات ثم تتبع المسار المنطقي لذي يؤدي إلى النتائج. ([1])

وفي هذا المجال، يرى الباحث أن هذه الفنية تسعى إلى الملاحظة والتأكد من أفكار ومعتقدات وتصورات المسترشد ومدى تطابقها وتكافئها مع الواقع، وذلك من أجل تحديد الأفكار السلبية والمعتقدات اللاعقلانية التي يصاحبها خلل إنفعالي وسلوكي، والكشف عنها وتغييرها وتحويلها معتقدات يصاحبها ضبط إنفعالي وسلوكي في حال وجودها، ومساعدة المسترشد على خلق سلوك توافقي مع ما يمر به من أحداث.

24.8.4. التعرف على أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال:

ورد عن إبتسام (2010) أنه عند التفكير في حل مشكلة معينة أو فهمها، تحدث أخطاء في الفهم والتفسير مما يشوه صورة الواقع وبالتالي يثير الإضطرابات السلوكية. ([2])

يرى الباحث أن هذه الفنية تركز على نمط تفكيري مشوه غير منطقي الذي يتبناه المسترشد، وترتكز العملية الإرشادية فيها على مساعدة المسترشد في التغلب على الإدراكات

---

[1] بكيري، 2012، ص 142

[2] إبتسام، 2010، ص 24

والأحكام الخاطئة وأن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير، وتصحيح وتغيير نمطه التفكيري وإدراكه للأمور، ومساعدته على التعامل بواقعية مع خبراته، بهدف تنمية القدرة على المواجهة وحل مشاكله عامة.

25.8.4. فنية التدريب على الإسترخاء:

ويؤكد الجوهي (2004) والشناوي وعبد الرحمن (1998) نقلا عن إبتسام (2010) أن الإسترخاء يعتبر أمر مطلوب في حد ذاته في مواجهة الضغوط النفسية وما ينشأ من قلق أو مخاوف وتشتت وتزاحم في الأفكار؛ بل وما ينتج عن هذه الضغوط من إضطرابات نفسية (فسيولوجية) مثل قرحة المعدة وأمراض القلب. فنجد أن بعض العلماء يرجع مرض السرطان إلى هذه الضغوط. ولهذا يحتاج المرشد أن يستخدم أسلوب الإسترخاء مع عملائه في مرحلة مبكرة جدا من العمل معهم؛ لأنه يعمل على تهدئة الفرد. ويستغرق التدريب على الإسترخاء من 20 إلى 30 دقيقة، يقوم بها الفرد وهو جالس على كرسي مريح أو مستلق على ظهره في كرسي بظهر متحرك. ويضاف إلى الإسترخاء عنصر معرفي وذلك عندما يقوم الفرد بالتركيز على المجموعات العضلية حتى لا يشتت إنتباهه، ويطلب منه أيضا التنفس بعمق، حتى يصبح التنفس إشارة لتعمق الإسترخاء في الجلسات.

ويعتبر عالم النفس الأمريكي جاكوبسن "Jacobsen" من أوائل العلماء الذين بحثوا في تدريبات الإسترخاء وتطبيقاتها في مجال الإرشاد النفسي، وقد توصل إلى أن حالة الإسترخاء خبرة مضادة لحالة القلق والإنفعالات الحادة، وتقوم الفكرة الأساسية لفنية الإسترخاء على أن الجسم في حالة القلق والإنفعالات الحادة يتعرض لعمليتين هما الشد العضلي والتوتر النفسي، وتكون جميع عضلات الجسم مشدودة في درجة توازي التوتر النفسي الذي يكون عليه الإنسان

في حالة القلق. ([1])، فإن التوتر النفسي لا يمكن أن يستمر على نفس الوضع، إنما يتحول إلى حالة من الإسترخاء مما يخفض درجة القلق عند الإنسان. وبذلك لا يكون الإنسان متوترا جسميا ومسترخيا نفسيا في آن واحد. ([2])

ويذكر عبد الستار إبراهيم (1990) نقلا عن حسان (2014) أن عموم الناس يستجيب للإضطرابات والمشكلات النفسية بزيادة في توترات عضلات الجسم، وهو ما يضعف قدرة الفرد على المقاومة والإستمرار بكفاءة في أداء نشاطاته العقلية والجسمية، بل يجعل منه أكثر قابلية لمزيد من الإضطرابات النفسية والسلبية، ويمكن بسهولة ملاحظة أن التوتر العضلي ينتشر بين المرضى والمضطربين نفسيا أكثر من إنتشاره بين الأسوياء والناجحين إجتماعيا، ويرافق كل إضطراب إنفعالي توتر نمطي في بعض عضلات الجسم، فالقلق مثلا يرتبط بتوتر عضلات الرأس (صداع)، كما قد يشمل التوتر العضلي الجسم كله، ولذلك فإن تعلم الفرد للإسترخاء العضلي يجعله قادرا على إحداث تغيرات وتعديلات معتبرة في الشخصية واكتساب كفاءة أكثر ونضجا عاطفيا والقدرة على مواجهة مشكلات الحياة. ([3])

1.25.8.4. أهمية التدريب على الإسترخاء:

يؤكد الرشيدي والسهل (2000) نقلا عن إبتسام (2010) أن تدريب الفرد على الإسترخاء يمكن أن يحقق له نوعين من الأهداف:

أ- أهداف وقائية ونمائية:

---

[1] إبتسام، 2010، ص 28

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 28

[3] حسان سخسوخ. (2014). **فعالية برنامج مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة سطيف2. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 90

فمن خلال ممارسة الفرد للإسترخاء يمكن خفض التوتر والتعامل الصحيح من الضغوط في كثير من مواقف الحياة اليومية التي تسبب للإنسان التوتر بل إن ذلك يمنعه من القيام بأفعال غير محمودة العواقب، وقد أكد كل من "همفري Humphrey" و "ريشارد Richard" و "روي Roe" على أن اللجوء إلى تدريبات الإسترخاء يعمل على خفض التوتر عند العملاء، خاصة الذين يتصفون بأنهم سريعوا الإستثارة ([1])، سواء أكانت الإستثارة نتيجة تصرفات الآخرين أو نتيجة مواقف الحياة اليومية. وفي هذه الحالة تكون أمام الإنسان المتدرب على فنية الإسترخاء فرصة كبيرة لضبط حالته البدنية والإنفعالية، ومن ثم التحكم في التوتر الناتج عن هذه المواقف وتجنب إتخاذ القرارات الناتجة عن التوتر أو غير المرغوبة.

ب- الأهداف العلاجية:

تساعد تدريبات الإسترخاء كثيرا كوسيلة أولية أو ثانوية في علاج كثير من المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته اليومية.

ومن أهم المشكلات التي يمكن أن يتم علاجها بإستخدام فنية الإسترخاء: القلق، المخاوف الإجتماعية، المخاوف النوعية، إضطراب ما بعد الصدمة، إضطراب النوم، الغضب والعدوانية، صعوبة التعلم. ([2])

2.25.8.4. التحضير لتدريب الإسترخاء:

يؤكد الرشيدي والسهل (2000) نقلا عن إبتسام (2010) أن الإعداد الجيد للإسترخاء من أسباب نجاحه في تحقيق النتائج المرجوة، فيجب قبل البداية في التدريبات على الإسترخاء أن نعطي الفرد تصورا عاما لطبيعة إضطرابه النفسي كالقلق والخوف، وأن نبين له أن

---

[1] إبتسام، 2010، ص 29

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 29

الإسترخاء ماهو إلا طريقة من طرق التخفيف من التوترات النفسية، إذ إن هناك علاقة واضحة بين مدى إسترخاء العضلات وحدوث تغيرات إنفعالية ملطفة.([1])

ومن المبادئ الأساسية التي من خلال تطبيقها يمكن تحقيق أكبر فائدة من ممارسة تدريبات الإسترخاء، حسن إختيار المكان الذي يمارس فيه الفرد تدريبات الإسترخاء، وهذا المكان يجب أن يكون بعيدا عن الضوضاء أو مكان تجمعات الناس أو أماكن اللعب، وغير ذلك مما يجلب أصواتا عالية تؤثر على تركيز الفرد، كذلك يجب أن يكون بغرفة الإسترخاء أريكة أو مقعد مريح يمكن مده وطيه ([2])، كما يراعي عوامل أخرى في الغرفة مثل درجة الإضاءة والحرارة والبرودة، بحيث تكون مناسبة، ولا تؤثر سلبا على تركيز الفرد أثناء تدريبات الإسترخاء. كما أن إختيار التوقيت الملائم لممارسة تدريبات الإسترخاء يعد عاملا لا يقل أهمية عن عامل إختيار المكان، فيجب على الفرد أن يمارس تدريبات الإسترخاء في وقت مناسب له، بحيث ينظم هذه الممارسة، والوقت المناسب هو ذلك الوقت الذي يلائم ظروف الفرد واستعداداته الجسمية والنفسية. فيجب عدم إختيار وقت يكون فيه الفرد مجهدا من عناء أداء نشاط جسماني أو عضلي سابق؛ بل يجب على الفرد أن يختار وقتا يكون مستعدا فيه لأداء التدريبات. ([3])

وعند إعداد المسترشد لممارسة التدريب على الإسترخاء العضلي يبين المرشد للمسترشد النقاط التالية كما يؤكد عليها هيلن (1997) Helen و إبراهيم (1998) نقلا عن إبتسام (2010):

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص 30

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 31

[3] إبتسام، المرجع السابق، ص 31

1- أنه مقبل على تعلم خبرة جديدة أو مهارة جديدة لا تختلف عن أي مهارة أخرى تعلمها في حياته قبل ذلك.

2- أنه قد يشعر ببعض المشاعر الغريبة كالتنميل في أصابع اليد، أو إحساس أقرب للسقوط، وأنه يجب أن لا يخشى ذلك. وأن هذا شيئ عادي، ودليل على أن عضلات الجسم بدأت تسترخي.

3- ينصح المرشد المسترشد بأن تكون أفكاره كلها مركزة في اللحظة، أي في عملية الإسترخاء وذلك للمساعدة على تعميق الإحساس به. ولكي يساعد المرشد على تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح في هذه المرحلة، قد يطلب من المسترشد أن يتخيل بعض اللحظات في حياته التي كان يعيش فيها مشاعر هادئة.

4- من المخاوف التي تنتاب بعض المسترشدين شعورهم بأنهم سيفقدون القدرة على ضبط النفس. ففي مثل هذه الحالات من الأفضل أن يتدخل المرشد ما بين الحين والآخر بتعليق أو بأكثر حتى يبعث الطمأنينة في نفس الفرد. ([1])

5- يجب على المرشد توجيه المسترشد بالمحافظة على كل عضلات الجسم في حالة الإرتخاء التام أثناء الإسترخاء، خاصة تغميض العينين لمنع المشتتات البصرية التي قد تعوق الإسترخاء التام. لكن في كثير من الحالات خاصة في الجلسات الإرشادية الأولى، قد يكون من الضروري بين الحين والاخر السماح للمسترشد بأن يفتح عينيه. وهذا ضروري بشكل خاص في حالات الأشخاص الذين تتملكهم الريبة أو الشك.

6- من العوامل الهامة التي قد تعوق الإترخاء الناجح تجول العقل أو الفكر في تخيلات بعيدة فمن الأفضل الرجوع بهذه الأفكار إلى الموقف بقدر الإستطاعة.

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص ص 31-32

7- أن يكون المرشد قادرا على فهم عميله، وحساسا لكل شكوكه ومخاوفه، وأن يكون قادرا على كسب ثقته وتعاونه في نجاح الإسترخاء. ([1])

ووفقا لما سبق، يرى الباحث أن فنية الإسترخاء تستخدم في خفض التوترات، وتوقف وتهدئة الصراعات الداخلية، وكذلك مشاعر القلق والغضب والخوف والإنزعاج، وتتضمن هذه الفنية التنفس البطني العميق يشمل جميع مناطق الجسم بهدف زيادة تركيز المعلومات الأساسية أثناء المواقف الضاغطة، وكلما كان عميقا ومركزا كان أسلوبا ناجحا من الأساليب المضادة للإنفعالات السلبية كالقلق والغضب، كما يعد وسيلة أساسية في تنمية التركيز والتعامل مع إضطراب نقص الإنتباه.

وعلى العموم، يضم الإرشاد المعرفي السلوكي عددا من الفنيات الإرشادية النوعية التي تثبت نجاحها في التعامل مع السلوك، وأنه يتعامل مع مختلف الإضطرابات والمشكلات النفسية، حيث يتناول المكونات المعرفية والإنفعالية والسلوكية بالإضافة إلى إستخدامه لإستراتيجيات المواجهة التي تسهم وتساعد المسترشد في إزالة الألم النفسي وما يشعر به من ضيق وكرب وذلك من خلال التعرف على التفكير اللامنطقي الخاطئ، والتشويهات المعرفية، والمعتقدات اللاعقلانية والتصورات السلبية، وتحديدها والعمل على تصحيحها ومن ثم تعديلها بهدف مساعدة المسترشد على تصحيح التصورات والإدراكات الخاطئة واستئصال الأفكار غير الملائمة، وتعزيز التفكير الواقعي وزيادة الدافعية للتصورات الإيجابية، وتكوين صورة إيجابية عن الذات والآخرين.

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص 32

9.4. الإتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي:

عن نصر الدين ونادية (2013) أن هذا الأسلوب الإرشادي يهتم بالأفكار والإعتقادات المختلة وظيفيا إلا أن هناك نمطين للإختلال الوظيفي المعرفي:

يتمثل الأول منها في: إختلال الأداء المعرفي أو العمليات المعرفية وهو ما يتضمن تلك المشكلات التي تعوق الأداء المعرفي.

بينما يتمثل النمط الآخر في إختلال المحتوى المعرفي وهو ما يتناول التشويهات المعرفية. وفي تناول النمط الأول يعتبر أسلوب التدريب على التعلم الذاتي هو الأفضل ويعد ميتشنبوم Meichenbaum من أبرز أنصاره، ويقوم نموذجه على إستدخال مجموعة من التعليمات الذاتية التي تحل محل الأفكار اللاتواؤمية.

أما النموذج الثاني: والذي يهتم بمحتوى الأفكار والإعتقادات فيعمل على أن يوضح للعميل محتوى أفكاره المشوهة أولا، ويعد كل من بيك وإليس من أبرز أنصاره ([1])

وبذلك يمكن القول أن الإرشاد المعرفي السلوكي تندرج تحته ثلاثة إتجاهات رئيسية، وهي إتجاه ألبرت إليس "الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي"، وإتجاه أرون بيك "الإرشاد المعرفي"، وإتجاه التعديل السلوكي المعرفي على يد ميكينبوم ولكل من هذه الإتجاهات أهدافها والفنيات التي تستند إليها في تحقيق الأهداف.

1.9.4. نظرية بيك (Beck):

عن نصر الدين ونادية (2013) أن النموذج الذي قدمه بيك (Beck) يعد من أبرز النماذج الإرشادية في هذا الإتجاه وأكثرها شيوعا، ففي الوقت الذي يركز فيه على معارف

---

[1] نصر الدين جابر ونادية بومجان. (2013). **الإتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي**. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. جامعة بسكرة. الجزائر. العدد 6، ص 216

ومعتقدات المسترشد في الهنا والآن، كسبب في إضطراب الشخصية فإنه يستعين أيضا ببعض الفنيات السلوكية لتعليم المسترشد المهارات التي يجب أن تتغير بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل، ويرى بيك أن الشخصية تتكون من مخططات وأبنية معرفية تشتمل على المعلومات والمعتقدات والمفاهيم والإفتراضات والصيغ الأساسية لدى المسترشد والتي يكتسبها خلال مراحل النمو. ([1])

ويؤكد محمد الشناوي (1994) نقلا عن نبيل (2013) أن هذا النموذج يقوم على فكرة مؤداها أن ما. يفكر فيه المسترشد وما يقوله حول نفسه، وكذلك إتجاهاته وآراؤه ومثله، تعد بمثابة أمور هامة ذات صلة وثيقة بسلوكه الصحيح أو الخاطئ. وأن مايكتسبه المسترشد خلال حياته من معلومات ومفاهيم وصيغ للتعامل، يستخدمها جميعا في التعامل مع المشكلات النفسية المختلة التي قد تعترض حياته.

في حين يرى بيك (Beck) نقلا عن نبيل (2013) أن الإضطرابات الإنفعالية والمشكلات تحدث نتيجة التشويهات للواقع، والتي تكون بدرجات مختلفة، وتستمر هذه الآراء المشوشة والمشوهة لأنها تبدو معقولة لدى المضطرب، ولا تكون معقولة لدى الآخرين. ([2])

عن نصر الدين ونادية (2013) أن الإرشاد وفقا لهذا النموذج يهدف إلى التعامل مع التفكير اللامنطقي الخاطئ والتشويهات المعرفية والتعامل مع المشكلات المختلفة والسعي إلى تخفيضها معتمدا في ذلك على عدة مبادئ أهمها:

---

[1] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 221

[2] نبيل عتروس. (2013). **فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ماقبل المدرسة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. قسم العلوم الإجتماعية، ص 75

المشاركة الإرشادية وتوطيد المصداقية مع المسترشد، وتقليل أو إختزال المشكلة. فالإرشاد المعرفي يستخدم مجموعة كبيرة من الفنيات المعرفية التي تساعد العملاء على تغيير أنماط التفكير الخاطئة والإفتراضات والمخططات غير التوافقية، مثال ذلك: ملء الفراغات، التعرف على الأخطاء المعرفية، الإبعاد والتركيز، تغيير القواعد.

وإلى جانب هذا، يستخدم الإرشاد المعرفي الفنيات السلوكية التي تساعد في تعديل السلوكيات غير التوافقية وغير الملائمة التي تنتج عن أنماط التفكير الخاطئة لدى المسترشد وعن المخططات المعرفية المختلة وظيفيا إذ أن هذه الأفكار والإعتقادات الخاطئة لدى المترشد تؤثر على سلوكه بشكل سلبي، وتتضمن هذه الفنيات ما يلي:

جداول الأنشطة، المهام المتدرجة، الواجبات المنزلية، لعب الدور، التدريب التوكيدي.

وكذلك الفنيات الإمبريقية مثل: الإستكشاف الموجه، وتصميم التجارب السلوكية، فالمدخل العام في الإرشاد المعرفي ليس تفسير الأفكار التلقائية والإعتقادات غير التوافقية فقط، بل أيضا فحصها من خلال التجريب والتحليلي المنطقي لها.

ومجمل القول أنه على الرغم من أن جميع الإرشادات المعرفية تعترف بدور المعارف والإعتقادات اللاعقلانية وغير المنطقية في ظهور الإضطرابات الإنفعالية لدى الفرد، إلا أن الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي هو الذي شدد على دور التفكير المطلق . ([1])

في حين أكد الإرشاد المعرفي عند أرون بيك على أن الإعتقادات المختلة وظيفيا تكون إشكالية وغير توافقية لأنها تعوق وتعطل الإرشادات المعرفية السوية ومن هنا تبرز أهميته في التعرف على الأفكار التلقائية السلبية لدى الفرد والعمل على تغييرها ([2])

---

[1] نصر الدين وجابر، 2013، ص ص 223-224

[2] نصر الدين وجابر، المرجع السابق، ص 224

مما سبق يرى الباحث أن الإرشاد المعرفي عند بيك (Beck) يهدف إلى التعرف على الأفكار التلقائية السلبية، وإعادة صياغة المكونات المعرفية، وتغيير أنماط التفكير الخاطئة والإفتراضات والمخططات غير التوافقية والسلوكيات غير الملائمة لدى المسترشد حيث تكون أكثر دافعية وإيجابية.

2.9.4. نظرية إليس (Ellis):

عن نصر الدين ونادية (2013) يعتبر ألبرت إليس من أهم رواد الإتجاهات المعرفية السلوكية في الإرشاد والعلاج النفسي، ولقد إقترن إسمه بالإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي.

وفي هذا يشير إليس إلى أنه بدأ إتجاهه الإرشادي تحت تسمية الإرشاد العقلاني والذي توصل إليه في يناير 1955، ثم في عام 1961 أسماء الإرشاد العقلاني الإنفعالي، وأخيرا في عام 1993 توصل إلى أن أسلوبه سلوكي وانفعالي بنفس القدر كما هو معرفي فقام بتغييره إلى الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي. ([1])

ويرجع إليس نشوء الأمراض النفسية إلى ما تم تعلمه من الأفكار غير العقلانية من الناس المهمين خلال فترة الطفولة بفعل التنشئة الإجتماعية بالإضافة إلى ما يبتدعه الأطفال أنفسهم من إعتقادات غير منطقية وخرافات، وبعد ذلك يقوم الناس بإعادة تنشيط هذه الإعتقادات غير الفعالة من خلال الإيحاء الذاتي والتكرار وتنتج معظم الإنفعالات من التفكير ويشكل اللوم للنفس وللآخرين حجر الأساس في معظم الإضطرابات الإنفعالية. ([2])

---

[1] نصر الدين وجابر، المرجع السابق، ص 217

[2] نصر الدين وجابر، المرجع السابق، ص ص 217–218

ولذلك فإن الإضطرابات الإنفعالية تنتج عن أنماط التفكير الخاطئة وغير المنطقية ومن ثم لا بد من مساعدة العملاء في التغلب عليها واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية ويشير "إليس" إلى أن نسق الإعتقادات لدى المسترشد يتكون من جزأين وهما:

– الأفكار اللاعقلانية، وتعتبر هي المسؤولة عن إحداث الإضطرابات الإنفعالية للمسترشد والسبب في معظم الأعراض المرتبطة بالضغوط، حيث تسيطر على تفكير العميل وتوجه سلوكه وهي عبارة عن معارف وأفكار غير واقعية وغير أمبريقية وغير مرنة في طبيعتها وغير ملائمة لأنها تؤدي إلى نتائج إنفعالية سلبية، والمسترشد الذي يقع تحت وطأة الضغوط النفسية يجد نفسه يفكر في الأمور بطريقة كمالية مطلقة. وهذا التفكير الكمالي يتحول إلى مصدر للإضطراب بسبب نقص جوانب غير معلومة ومخاوف من العجز عن الوصول إلى كمال ليس له وجود فعلي.

– الأفكار العقلانية التي تكون منطقية ومتسقة مع الواقع وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه والتوافق النفسي والتحرر من الإضطرابات الإنفعالية وتؤدي بالفرد إلى الإبداع والإنجاز والإيجابية والتفاعل الإجتماعي مع الآخرين. ([1])

ويذكر محمد الشناوي (1994) نقلا عن نبيل (2013) أن إليس (Ellis) صاغ نظريته في الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي في معادلة مبسطة أطلق عليها (ABC)، ويقصد بـ (A) الخبرات أو الحوادث المنشطة، وأن الإضطرابات الإنفعالية والمشكلات السلوكية لا تنشأ بشكل مباشر عن (B) وهي نظام المعتقدات والأفكار التي يتبناها الناس حول هذه الأحداث، وتمثل

[1] نصر الدين وجابر، المرجع السابق، ص 218

(C) النتائج الإنفعالية والسلوكية التي تنجم عن المسترشد، مثل القلق الإجتماعي والخجل والعدوان وتأخذ هذه الأفكار والمعتقدات صور مطالب وأوامر وحتميات مطلقة. ([1])

عن نصر الدين ونادية (2013) أن فنية (ABC) تقوم على إقناع العميل بأن النتائج الإنفعالية غير المرغوبة (C) ليست نتيجة حتمية للحدث (A)، بل أن الأفكار والإعتقادات الخاطئة التي يتبناها العميل (B) هي التي تحدد النتيجة الإنفعالية، وبالتالي للتخلص من النتيجة الإنفعالية غير المرغوبة لا بد من فحص وتفنيد (D) الإعتقادات اللاعقلانية وصولا إلى الأثر المرغوب (E) والمشاعر والإنفعالات الإيجابية ولقد أورد إليس (12) فكرة غير عقلانية في المجتمع الأمريكي هي المسؤولة عن الإضطرابات الإنفعالية (العصابية) يقابلها مجموعة الأفكار العقلانية ومن أمثلة هذه الأفكار ما يلي:

* الفكرة العقلانية: ليس من الضروري أن أكون محبوبا ومقبولا من كل الأفراد لأن هناك من الأفراد من يحب ومن يكره.

* والفكرة اللاعقلانية التي يقابلها هي: من الضروري أن أكون محبوبا ومقبولا من كل الأفراد الآخرين.

ويستخدم الإرشاد العقلاني في عملية دحض الأفكار اللاعقلانية ومهاجمتها عدة فنيات متنوعة منها: الحوار السقراطي، والإقناع والمناقشة وفي إطار ذلك يقوم المرشد بتوجيه بعض الأسئلة للمسترشد تدور حول الأفكار اللاعقلانية الموجودة لديه وحول الحدث الضاغط ويجيب عنها بموضوعية ومن خلال هذه الإجابات يتضح خطأ الفكرة اللاعقلانية الباعثة على الإحساس بالضغط واستبدالها بفكرة عقلانية تقلل من الشعور بالضغط مما يساعد ذلك في

---

[1] نبيل، 2013، ص ص 75-76

دحض الأفكار اللاعقلانية، فالهدف من وراء إستخدام هذه الفنيات هو توضيح عدم صحة الإعتقادات اللاعقلانية لدى الفرد مما يؤدي به في نهاية الأمر إلى التخلي عنها. ([1])

أما خطوات الإرشاد العقلاني الإنفعالي: فيؤكد "دريدان وديجوسيب" نقلا عن نصر الدين ونادية (2013) أنه على الرغم من أن نموذج إليس (ABCDE) يعد هو جوهر أسلوب الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي وتطبيقاته، فإن الخطوات المتتابعة المتضمنة في تطبيق هذا النموذج ليست مصورة أو محددة بوضوح، وحتى يتم توضيح هذه العملية قاما معا بتطوير هذا الأسلوب ليصبح في تتابع يضم إثنى عشرة خطوة تشبه إلى حد كبير تلك التي يتم إستخدامها في الإرشاد وتشمل:

1- البحث عن المشكلة.

2- تحديد المشكلة المستهدفة.

3- تقييم النتائج (C).

4- تقييم الأحداث النشطة (A).

5- تحديد وتقييم المشكلات الإنفعالية الثانوية.

6- التدريب على تحديد العلاقة بين الإعتقادات والنتائج (B-C).

7- تقييم الأفكار اللاعقلانية (B).

8- ربط الأفكار اللاعقلانية (B) بالنتائج (C) الإضطراب الإنفعالي.

9- دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية.

10- إعداد العميل لتعميق إعتقاده في أفكاره العقلانية من خلال المناقشة.

11-إعطاء العميل واجبات منزلية حتى يتسنى له الممارسة.

---

[1] نصر الدين ونادية، 2013، ص ص 218-219

12- مراجعة الواجبات المنزلية. ([1])

ووفقا لما سبق يرى الباحث أن منهج إليس (Ellis) يتمثل في ضرورة وأهمية تحديد الأفكار اللاعقلانية عند المسترشد حتى يتمكن المرشد النفسي الإنفعالي العقلاني من التعامل معها ومساعدته على تغييرها وتحويلها وتعديلها حتى تصبح أفكار أكثر عقلانية مما يدعم تنمية شخصيته، ويدعم تعديل سلوكياته نحو الأفضل، ويؤكد على أن الأفكار التي تنتج عن الأحداث هي التي تسبب مشاعر سلبية وانحرافات سلوكية واضطرابات نفسية لدى المسترشد، لذلك من المفترض أن يفكر بشكل سوي حتى يحقق إستقراره النفسي وثباته الإنفعالي، وتعلمه المهارات والأساليب التي تساعده على تحديد ومواجهة الأفكار غير العقلانية من خلال العملية الإرشادية.

3.9.4. نظرية ميتشنبوم (Meichenbaum):

وفي إطار التدخلات المعرفية السلوكية ظهر إتجاه إرشادي معرفي آخر يعرف بالتعديل السلوكي المعرفي على يد ميتشنبوم، ويقوم في جوهره على إعادة البناء المعرفي للمسترشد، حيث يتم مساعدة المسترشد على تعديل أنماط تفكيره السلبية واكتساب مهارات معرفية جديدة للتعامل مع المواقف.

عن نصر الدين ونادية (2013) أن هذا الإتجاه يؤكد على التعليمات الذاتية أو أحاديث الذات لدى المسترشد حيث يشير ميتشنبوم في هذا الصدد إلى أن ما يقوله المسترشد لنفسه عن نفسه وعن كل ما يواجهه من مواقف يؤثر بدور هام في تحديد سلوكه ومشاعره، فالحديث الذاتي المرتبط بموقف الضغط النفسي والقدرة على المواجهة له تأثير في سلوك الفرد في هذا الموقف، ومستوى القلق مرتبط في علاقته بالموقف وترتبط الدرجة العالية من القلق بتركيز الشخص على

[1] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص ص 219-220

الذات وعدم كفاءتها وبالأفكار السلبية لها أو التي تنتقص من قيمتها وأهميتها، كما ترتبط الدرجة المنخفضة من القلق بالتركيز على الموقف الخارجي مع درجة عالية من القدرة على المواجهة، وأن أحد وظائف الحديث الذاتي في تغيير الوجدان والتفكير والسلوك هو التأثير على عمليات الإنتباه والتقويم، أما الوظيفة الثانية للحديث الذاتي الداخلي هي التأثير في البنى المعرفية وتغييرها. ([1])

إن مكونا مثل البنية المعرفية يعتبر ضروريا بالنسبة لطبيعة التعليمات الموجهة إلى الذات، فالبنية المعرفية تقدم نظاما من المعاني والمفاهيم التي تزيد من الأحاديث الذاتية وقد يحدث التعلم أو التغيير من غير تغيير في البنية ولكن تعلم مهارة جديدة يتطلب تغييرا في البنية المعرفية والتغيرات البنيوية تقع من خلال الإمتصاص والتي فيها تتكامل البنى الجديدة مع القديمة أو بواسطة التكامل (الإندماج) والذي فيه تستمر أجزاء من البنى القديمة موجودة ضمن بنية جديدة شاملة أو عن طريق الإزاحة والتي فيها تستمر البنى القديمة مع البنى الجديدة، فالبنى المعرفية تحدد طبيعة الحديث الذاتي للفرد ولكن الحديث الذاتي يغير البنى المعرفية حيث يسميه ميتشنبوم الدورة الفعالة. ([2])

1.3.9.4. وقد صاغ ميتشنبوم طريقتين حظيت في الإرشاد الإستعرافي بأهمية كبيرة وهما:

* التدريب على التعليم الذاتي.

* التدريب على التحصين ضد الضغوطات النفسية.

---

[1] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 224

[2] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 225

1.1.3.9.4. التدريب على التعليم الذاتي (التدريب على التوجيهات الذاتية):

عن نصر الدين وجابر (2013) أن هذا الأسلوب يتضمن التعرف على الأفكار والتعبيرات الذاتية السلبيةالمرتبطة بالضغوط والتي تسبب الضيق والكدر والمشقة للفرد ومساعدة العميل على تعديل التعبيرات الذاتية السلبية لديه واستبدالها بتعبيرات ذاتية إيجابية وهكذا من خلال التدريب على التعليم الذاتي يتعلم العميل أن ما يعانيه من قلق وضغوط هو نتيجة سوء تفسيره وتأتويله للمواقف التي يتعرض لها وأيضا نتيجة لأحاديث الذات السلبية لديه (الحوار السلبي)، وبالتالي لا بد من ضرورة إستبدالها بأحاديث ذات إيجابية ومنطقية ([1]) وبعبارة أخرى وكما يرى ميتشنبوم فإن التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة إنهزامية وسلبية، واستبداله بالتحدث الذاتي الإيجابي أو التعود على الإسترخاء في المواقف التي تبعث على القلق وعدم الراحة في نفس الإنسان. ([2])

2.1.3.9.4. التدريب على مقاومة القلق والتوتر أو التدريب على التحصين ضد الضغوط:

وعن نصر الدين ونادية (2013) أن هذه الطريقة تشبه عملية التحصين البيولوجي ضد الأمراض العامة، وهي التي تقوم على أساس مقاومة الإنضغاط عن طريق برنامج يعلم المسترشد كيف يواجه أو يتعامل مع مواقف متدرجة للإنضغاط، والتحصين ضد الضغوط أو التوتر هو الأسلوب الذي يهيئ للعميل فرصا للتعامل مع مواقف مثيرة للضغط متوسطة نسبيا

[1] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 226

[2] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 226

ويقوم العميل بالتدريج بتطوير قدرة تحمله لدافع ومثير أقوى، ويستند هذا التدريب على أسا أنه بالإمكان التأثير على قدرتنا الإحتمالية للتعامل مع الضغوط من خلال تعديل معتقداتنا وعباراتنا الذاتية في مواقف الشدة والضغط، ويرى ميتشنبوم أن تعديل السلوك معرفيا يتم عن طريق تقديم المعلومات والتعليمات الذاتية التي تركز على تعليم العملاء كيفية التخطيط والتفكير قبل الإستجابة ومساعدتهم على إستخدام الحوار الداخلي الإيجابي حيث أن التخلص من الضغوط يكون مرهونا بالتخلص من الأحاديث الذاتية السلبية واستبدالها بأحاديث ذاتية إيجابية وهكذا يهدف التدريب على التحصين ضد الضغوط إلى تدريب الفرد على أحاديث الذات الإيجابية. ([1])

2.3.9.4. العملية الإرشادية:

تتألف العملية الإرشادية عند ميتشنبوم نقلا عن نصر الدين ونادية (2013) من ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:

مراقبة الذات: وفيها يعرف المسترشد كيف يتحدث أو يعبر عن سلوكه الذي يزيد من وعيه وأن لا يشعر المسترشد بأنه سيكون ضحية للتفكير السلبي ويجب على المتعالج أن يعرف طرائق العزو عند الأفراد وعباراتهم التي يوجهونها نحو ذواتهم.

المرحلة الثانية:

السلوكيات والأفكار غير المتكافئة: في هذه المرحلة يؤثر الحديث الجديد للمتعالج في البنية المعرفية له، فإذا كان المطلوب تغيير سلوك المسترشد فينبغي أن يولد ما يقوله لنفسه

[1] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص ص 226-227

سلسلة من سلوكيات جديدة غير متكيفة مع سلوكاته الحالية وهنا يستطيع المسترشد أن يتجنب السلوكيات غير المناسة ويختار السلوكيات المناسبة وفقا للأفكار الجديدة.

المرحلة الثالثة:

المعرفة المرتبطة بالتغيير: وفيها يؤدي المسترشد مهارات تكيفية جديدة خلال حياته اليومية، ليكون التركيز على ما يقوله المسترشد لتفسه حول السلوكيات المتغيرة الجديدة التي تعلمها وعلى نتائجها التي ستبقى وستعمم إلى مواقف أخرى وإن ما يقوله المسترشد لنفسه بعد العملية الإرشادية شيء هام وأساسي، وإن العملية الإرشادية تشتمل على تعلم مهارات سلوكية جديدة، وحوارات داخلية جديدة وأبنية معرفية جديدة. ([1])

عن نصر الدين ونادية (2013) إن على المرشد أن يهتم بالعمليات الأساسية الثلاث هي:

* البناءات المعرفية.

* الحوار الداخلي.

* السلوكيات الناتجة عن ذلك.

وعليه فإن العملية الإرشادية تبدأ بتحديد السلوك القديم المراد تغييره، والحديث السالب المتعلق وتحاول إستبداله بحديث داخلي جديد متكيف ينتج سلوكا متكيفا يؤثر في تكوين بناءات معرفية جديدة لدى المسترشد بدلا من القديمة، ومن ثم إحداث السلوك المرغوب، وتعميمه ومحاولة تثبيته. ([2])

3.3.9.4. الفنيات الإرشادية:

---

[1] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 227

[2] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 228

يؤكد ميتشنبوم نقلا عن نصر الدين ونادية (2013) من خلال البحوث التي قام بها مع زملائه بأن أساليب تعديل السلوك يمكن أن تستخدم لتعديل الحديث الذاتي الداخلي للمسترشد وكذلك سلوكياته، إلا أنه عندما نضيف إلى الأساليب السلوكية المعروفة أساليب التوجيه الذاتي أو الحديث الذاتي فإنها تصبح أكثر فاعلية ويكون التعميم أكبر كما تكون الآثار أكثر إستدامة.

ومن هذه الأساليب (الفنيات): إشراط التخلص من القلق، أسلوب خفض الحساسية التدريجي المنظم، النمذجة، الإشراط بالإكراه والتنفير. ويمكن أن نلخص إتجاه ميتشنبوم فيما قاله باترسون (1986): "إن الإرشاد السلوكي المعرفي عند ميتشنبوم ليس مجرد إرشاد سلوكي مضافا إليه بعض الأساليب المعرفية كما حدث في مجموعة من الطرق التي إقترحها بعض المرشدين السلوكيين الذين قرروا أهمية الأساليب المعرفية مثل: جولد فرايد، ودافيسون، وكذلك أوليري، وويلسون. إن طريقة ميتشنبوم تتجه نحو المعرفية أكثر من إتجاهها نحو السلوكية، وتهتم نظرية ميتشنبوم بما قاله الناس لأنفسهم، ودوره في تحديد سلوكهم ([1])، وبذلك فإن محمور الإرشاد يرتكز على تغيير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه– أي التي يحدث بها نفسه، وذلك بشكل مباشر أو بشكل ضمني، الأمر الذي ينتج عنه سلوك وانفعالات تكيفية بدلا من السلوك والإنفعالات غير المتكيفة، وبذلك فإن الإرشاد ينصب على تعديل التعليمات الذاتية التي يحدث بها المسترشدون أنفسهم، بحيث يمكنهم أن يتعاملوا مع مواقف المشكلات التي يواجهونها، وبالإضافة إلى إمكانية إستخدام الأساليب الخاصة بنموذج ميتشنبوم بشكل منفرد فإنه يمكن إدماجها مع الأساليب السلوكية المعروفة وكذلك مع الطرق الخاصة بإعادة البناء المعرفي". ([2])

---

[1] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 229

[2] نصر الدين ونادية، المرجع السابق، ص 229

ويؤكد باترسون (Patterson, 1986) نقلا عن نبيل (2013) أن إستخدام ميتشنبوم للتعليمات الذاتية مع طرق الإرشاد الإجرائي في تعديل سلوك الأطفال الذين يعانون من إضطرابات سلوكية مثل الإندفاعية والنشاط الزائد والعدوانية قد أدى إلى نتائج أفضل. ([1])

ووفقا لما سبق يرى الباحث أن منهج ميتشنبوم يعتمد على الجمع بين المنهجين المعرفي والسلوكي وتوصل إلى أن التفكير والإدراك والبناءات المعرفية السلوكية وحديث الذات كلها تدخل في عملية التعلم، وأن لها دور في التأثير على سلوك المسترشد، وتتركز العملية الإرشادية عند ميتشنبوم على أهمية الحوار والحديث الداخلي عند المسترشد وتأثيره في العمليات الإدراكية وكيف يمكن تغييره وتغيير التفكير والمشاعر، كما تركز على المراقبة الذاتية للأفكار التي ينتج عنها التشوهات المعرفية حيث يكون سلوك المسترشد قبل الإرشاد سلوك غير مرغوب فيه، وأن تعديل السلوك معرفيا والتخلص من الأحاديث الذاتية السلبية يتم عن طريق تقديم المعلومات والتعليمات الذاتية التي تركز على تعليم المسترشد كيفية التخطيط والتفكير والإستجابة، ومساعدته على إستخدام الحوار الداخلي الإيجابي الذي ينتج عنه تكوينات معرفية جديدة، وفي الأخير يمكن القول بأن العملية الإرشادية عند ميتشنبوم بصفة عامة ترتكز على مايقوله المسترشد لذاته حول السلوكيات التي تغيرت وليس على المهارات التي تعلمها.

وعلى وجه العموم، فإن جميع الإتجاهات المعرفية السلوكية تؤكد على أهمية العمليات المعرفية التي تحدد وتقرر مسارات السلوك، وتركز على الأعراض أكثر مما تركز على المشكلة، وأنها لا تتعامل مع اللاشعور، وبالتالي يترك المكبوتات كما هي الأمر الذي يؤثر على المشكلة، وتفترض هذه الإتجاهات أن الناس يشعرون ويسلكون أو يؤدون أعمالهم متأثرين بتقييمهم الشخصي للموقف وحيث أن هذا التقييم لمواقف الحياة يتأثر بالمعتقدات، بالإتجاهات

[1] نبيل، 2013، ص 76

والإفتراضات والحوار الداخلي الذاتي، فإن مثل هذه المعارف تصبح المركز الرئيسي للإرشاد، وتسعى إلى علاج العديد من المشكلات والإضطرابات النفسية، إذ تهدف إلى الحد من الألم النفسي والإكتئاب والقلق والمعاناة وتغيير أفكار ومعتقدات المسترشد الخاطئة وتنمية قدرات المواجهة لديه لتغيير سلوكه اللامنطقي كي يحقق تكيفا إيجابيا مع نفسه والآخرين وتوازنا أفضل في شخصيته وتطوير توافقه وصحته النفسية.

10.4. طرق وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي نقلا عن عباس (2015) أحد طرق الإرشاد النفسي التي تشدد على أهمية دور التفكير في التأثير على مشاعرنا وسلوكياتنا، حيث يتم إجرائه في أسلوبين وهما:

1.10.4. الإرشاد المعرفي السلوكي الفردي:

يتم في الإرشاد المعرفي السلوكي الفردي (المرشد والمسترشد) التركيز على فرد بعينه ودراسة حالته ومشكلته هذا من ناحية. ([1])

2.10.4. الإرشاد المعرفي السلوكي الجماعي:

يؤكد طه عبد العظيم (2006) نقلا عن عباس (2015) أن الإرشاد المعرفي السلوكي عادة ما يتم على نحو فردي إلا أنه يمكن تطبيقه بشكل جماعي حيث يقوم المرشد بمعاونة مجموعة من العملاء ممن يشتركون معا في مشكلة نفسية واحدة. ومن مزايا الإرشاد المعرفي السلوكي الجماعي أنه يساعد العملاء على التخلص من الإحساس والشعور بالعزلة والإنشغال

[1] عباس، 2015، ص 91

بالذات، لأنه يظهر للعميل أن الآخرين يشتركون معه في نفس المشكلة ومن ثم عن طريقه يستطيع أفراد الجماعة التعبير عن مشاعرهم وتجاربهم وخبراتهم، وفي الإرشاد المعرفي السلوكي الجماعي يوضع أفراد المجموعة مع بعضهم لكي يتم علاجهم ومن المناسب الإشارة هنا إلى أن التغيرات الإرشادية التي تحدث لديهم لا تكون نتيجة للإستبصار الذي ينشأ من التفاعل الإجتماعي بينهم فقط بل نتيجة إستخدام فنيات وإستراتيجيات التغيير الملائمة والمتناغمة مع النموذج المعرفي للإضطراب النفسي لديهم وفي كل جلسة إرشادية جماعية يتم التركيز على تغيرات معرفية معينة ومحددة، وكذلك أيضا تغيرات في التوجه نحو المشكلة النفسية التي يعانونها، وبالإضافة إلى ذلك وإنسجاما مع هذا النموذج يكون الملائم قبل كل جلسة إرشادية إستخدام مقاييس تقيس هذه التغيرات الإرشادية لأفراد المجموعة. وأن التدخلات المعرفية في الجماعة تميل أن تكون محددة للتأكيد على ممارسة الجماعة للمعارف والسلوكيات الإيجابية التي تعلموها خلال الجلسات الإرشادية كواجب منزلي يقومون بممارسته وتطبيقه في الحياة الواقعية. ([1])

ولقد أشار ليفنسون(1990) Levinsohn وايت White نقلا عن عباس (2015) إلى أنه لكي يكون الإرشاد الجماعي فعالا وناجحا فلا بد من تماسك الجماعة والتركيز على المهمة، فالتماسك يشير إلى التطلع للإرتباط بالآخرين بين أعضاء الجماعة والتفكير بشأنهم بين الجلسات، والتركيز على المهمة يشير إلى السعي نحو حل المشكلة ([2])، ولحدوث التماسك والتركيز على المهمة يتعين على المرشد أن يكون نموذجا في المشاركة والتعاون فمن خلال

[1] عباس، المرجع السابق، ص 91

[2] عباس، المرجع السابق، ص 92

الجماعة تكون هناك فرصة لتطبيق الواجبات المنزلية والتدريب على البروفة السلوكية والتعلم من خبرات الآخرين.

كما أن هذا الأسلوب الجماعي يعتبر فعالا لأنه يتيح الفرصة للمرشد لكي يفهم ديناميات الجماعة والعلاقات بين أفرادها وكيف يؤثر كل منهم في تفكير ومشاعر وسلوك الآخر كما يتأثر بهم فالمرشد الجماعي يلعب دورا مباشرا في تنظيم الجماعة، وأن الإرشاد الجماعي يشبه الإرشاد الفردي في أنه يكون محددا في أهدافه، إذ أن تحديد الأهداف هو جزء هام في كل مراحل الإرشاد والتي تتضمن وضع أجندة عمل وتوليد إستجابات توافقية ومناقشة الواجبات المنزلية، وأن هناك أسلوب يطبقه المرشدين في تعديل المعارف والسلوكيات لدى أفراد الجماعة الإرشادية وهو التدريب على حل المشكلات. ([1])

وعلى العموم، يتضح لنا مما سبق أن الأسلوب الفردي يكون التركيز فيه على خطة العمل الفردي، ويتم إستخدامه حسب طبيعة المشكلة، أي حسب نوع ودرجة المشكل وخصائص المسترشد، ويتم في مراحل معينة، بينما يتم إستخدام الإرشاد الجماعي في حالة تشابه المشكلات وتقارب العمر الزمني والعقلي للمجموعة الإرشادية، وذلك من أجل تعديل المفاهيم الخاطئة حول الذات والآخرين للمسترشد، وتنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السالبة وغير المرغوبة لديه، والإقتداء بالنماذج السلوكية الناجحة من الأخرين الذين يعانون من نفس المشكلة، والعمل على إستبصار المسترشد بنواحي قوته ومهاراته، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بحرية تامة.

---

[1] عباس، المرجع السابق، ص 92

11.4. بناء الجلسات في الإرشاد المعرفي السلوكي، كما يذكر المحارب (2000) نقلا عن إبتسام (2010) فيما يلي:

الإرشاد المعرفي السلوكي علاج قصير المدى، يتراوح عدد جلساته في معظم الحالات ما بين (4–14) جلسة، وقد يتطلب الأمر في حالات معينة أن يكون الإرشاد بمعدل جلسة واحدة في الأسبوع، أو أكثر إذا كان المسترشد يعاني من أزمة بشكل أو بآخر.

أما فيما يتعلق بمدة الجلسة فإن الخمسين دقيقة هي المتعارف عليها في أنواع الإرشاد النفسي. ويبدأ الإرشاد المعرفي السلوكي بعملية التقويم المعرفي السلوكي التي تستغرق في الغالب ما بين (1–3) جلسات والتي يركز فيها المرشد على جمع المعلومات حول مشكلة العميل، وقد يستخدم فيها الأسئلة المباشرة بشكل أكبر مما يحدث في بقية الجلسات. وفي الغالب لا تخرج الجلسات التي تلي الجلسات التقويمية عن الشكل الآتي:

1.11.4. التعرف على الحالة الوجدانية للمسترشد:

حيث يقوم المسترشد قبل البدء في الجلسة بإكمال المقياس القبلي المستخدم، ويستحسن أن تتم مقارنة نتائج المقياس المستخدم مع التقرير الذاتي للمسترشد: المقياس يوحي بكذا...؟ كيف بدا لك الأسبوع الماضي؟ وعادة ما يكون هناك تطابق كبير بين التقرير الذاتي للمسترشد وبين درجة المقياس. ([1])

2.11.4. وضع جدول عمل لما سيدور في الجلسة:

يناقش ذلك مع بداية الجلسة، وقد يبدأ المعالج بالآتي: قبل البدء يجب على المرشد توضيح ما يريد عمله اليوم، أو بمعنى آخر يقرر ما يريد عمله وسوف يقوم بذلك مع بداية كل

---

[1] إبتسام، 2010، ص 39

جلسة، بعد استعراض الجدول يشرح المرشد للمسترشد بعض الأمور مثل: أن الوقت محدد، ويجب مناقشة الأمور الأكثر أهمية، ويشتمل جدول العمل على إعداد قائمة بالمواضيع الأساسية للجلسة الآنية ومراجعة ماحدث بعد الجلسة السابقة، والتعليق على الجلسة السابقة واستعراض الواجبات المنزلية.

3.11.4. المواضيع الأسبوعية:

يتم فيها مراجعة باختصار، وبطريقة مقبولة، الحوادث التي حدثت للمسترشد بعد الجلسة السابقة، ثم يطلب من العميل إبداء رأيه فيما تم حتى الآن، وبعد ذلك مراجعة الواجبات المنزلية ومناقشة المشكلات التي اعترضت المسترشد خلال قيامه بالواجبات المنزلية والحلول الملائمة لها.

4.11.4. المواضيع الأساسية للجلسة الحالية:

يتم استخدام الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي تساعد المسترشد على التعامل مع الاعتقادات والأفكار السلبية والصعوبات التي واجهة العميل. وتختلف المواضيع التي تناقش من جلسة لأخرى. وتختلف الاستراتيجيات المختارة تبعا لنوع الصعوبة والمشكلات النفسية التي يعاني منه المسترشد.

5.11.4. الواجب المنزلي للجلسة القادمة:

تزداد فائدة هذه الواجبات إذا ما روعيت النقاط الآتية خلال إعدادها:

- أن تكون مرتبطة بما يحدث في الجلسة.
- أن تعرض بطريقة محددة وواضحة، وتعد بطريقة تجعل المسترشد يلاحظ نجاحه في القيام بها.

– أن تكون مفهومة ومقبولة للطرفين، مثلا: "الهدف هو اختبار صحة الفكرة التي تدور حول عدم قدرتي على القيام بأي شيء وليس للتعرف على ما سوف يحدث".

– أن تصمم بطريقة يتعلم فيها العميل شيئا مفيدا سواء أتم أو لم يتم التوصل إلى النتيجة المرغوبة. ([1])

ولتفادي سوء الفهم يجب أن يكتب الواجب المنزلي وكذلك الهدف منه، كما يجب كتابة ما تم فعله والنتائج التي خرج بها المريض.

ويحدث أحيانا أن تضعف عزيمة المسترشد على القيام بالواجبات المنزلية؛ لذا من المهم أن يناقش المرشد مع العميل الصعوبات التي من الممكن أن تحدث في المستقبل، وكذلك الإجراءات التي من الممكن اتخاذها للتغلب على هذه الصعوبات.

6.11.4. التعرف على وجهة نظر المسترشد حول ما دار بالجلسة:

أن في هذه المرحلة يطلب المرشد من المسترشد التعليق على الجلسة ككل وتلخيص ما تعلمه ورأيه في الموضوع، ويجب التأكيد على أنك سوف تتقبل وترحب بأي ملاحظة، مهما كان نوعها؛ لأن ذلك يساعد على التفاهم ويجعل المرشد في موقف يسمح له بأن يتصرف بطريقة منسجمة مع ما يشعر به العميل فعلا.([2])

ووفقا لما سبق يرى الباحث أن التخطيط للجلسات يتم من خلال جدول أعمال يتم الإتفاق عليه بين المرشد والمسترشد وهذا الجدول يسمح بإستخدام أمثل للوقت وهو يعمل بمثابة موجه

---

[1] إبتسام، المرجع السابق، ص 40

[2] إبتسام، المرجع السابق، ص 40

للمسترشد، كما يمدنا بإطار عمل محدود وملائم لرصد التقدم في العملية الإرشادية، وذلك من أجل التعرف على الحالة المزاجية والإنفعالية والوجدانية للمسترشد بالإضافة إلى التعرف على الإستراتيجيات المعرفية السلوكية المناسبة في الجلسة الإرشادية بهدف مساعد المسترشد على التعامل مع الاعتقادات والأفكار السلبية والصعوبات التي واجهة العميل، واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية وواقعية تحقق له التوافق النفسي وتطور صحته النفسية وتكوين صورة إيجابية عن الذات والآخرين.

12.4. استخدامات الإرشاد المعرفي السلوكي، كما ذكرها كل من مفتاح، وعبد العزيز (2001) نقلا عن هدير (2014) في الآتي:

- حالات العصاب : القلق – الخوف – الهلع – الهستيريا – الوسواس القهري – الكرب.
- الاضطرابات السلوكية والانحرافات الاجتماعية.
- حالات البارانويا وبعض حالات الفصام المستقرة. ([1])
- الاضطرابات الجنسية والاضطرابات النفسجسمية.
- علاج الإدمان والتدخين، واضطرابات الأكل.
- الاضطرابات النفسية عند الأطفال.
- بعض اضطرابات الشخصية خاصة الشخصية البينية. ([2])

وعلى هذا الأساس، يرى الباحث أن الإرشاد المعرفي السلوكي يصلح إستخدامه في مختلف الإضطرابات والمشكلات النفسية السالفة الذكر لأنه يساعد المسترشد وعائلته في التكيف مع هذه المشكلات، ومدى قدرة الإتجاه المعرفي السلوكي في التصدي لها، كما قد

---

[1] هدير، 2014، ص 33

[2] هدير، المرجع السابق، ص 33

يساعده وعائلته على إمكانية تقبل النهاية (الموت)، ويجعل منه عنصرا فاعلا في العملية الإرشادية، وينجح في مواجهة المشكلات التي تظهر بشكل شامل بهدف تحقيق التوافق مع التغيرات، ويفقد دوره عندما يستخدم العقاقير والأدوية الكيميائية.

13.4. مواصفات المسترشد الذي يطبق عليه الإرشاد المعرفي السلوكي، كما يذكر ديبورا وآخرون (2009) Deborah,et a نقلا عن هدير (2014)، على النحو التالي :

- أن يكون لديه عقلية متفتحة على تقبل المعلومات.
- أن يستطيع التعرف على مشاعره.
- أن يستطيع إدراك الأفكار السلبية الآلية.
- أن يستطيع الربط بين الأفكار والمشاعر والسلوك.
- أن يتقبل مسؤولية التغيير. ([1])

ووفقا لما سبق يرى الباحث أن المسترشد يجب أن يكون ذو عقلية مرحة ومتفتحة، يتمع بروح تغيير المشاعر والسلوكات غير المنطقية والأفكار الخاطئة ومدى قدرته على إدراكاهها والتعرف عليها، وتقبل مختلف المعلومات التي يصدرها المرشد النفسي عما يحدث له وما يعانيه من مشاكل واضطرابات نفسية مختلفة، بهدف مساعدته على تغيير وتعديل معتقداته غير المنطقية وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة، واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية ومنطقية من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفا، وتعلم أحاديث ذاتية أكثر إيجابية، يساعده على تكوين صورة إيجابية عن الذات والآخرين.

---

[1] هدير، المرجع السابق، ص 34

14.4. مواصفات المرشد الذي يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي، كما يشير إليها رضوان (2001) نقلا عن هدير (2014) ، على النحو التالي:

– أن يكون مستمعا جيدا للمسترشد، وقادر على توجيه أسئلة هادفة له.

– أن يكون قادر على الموازنة بين ما يريد أن يعرفه من العميل وبين ما يريد أن يقوله للمسترشد.

– أن يجيد فن المواجهة أو التعاطف.

– أن يكون مرن ومباشر وغير سلبي.

– أن يكون قادر على معرفة أزمة المسترشد بدون التدخل لعلاج الأزمة في كل جلسة.

– أن يكون لديه مهارات توصيل المعلومة بما يتناسب مع النموذج المعرفي السلبي لدى العميل وبما يتناسب مع المستوى الثقافي للعميل.

– أن يكون متدربا على مهارات وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي لمدة سنة على الأقل قبل ممارسته. ([1])

وفي هذا الصدد، يتعين على المرشد المعرفي السلوكي أن تكون العلاقة إيجابية بينه وبين المسترشد يسودها التواصل الدافئ الأصيل والمخلص، لأن ذلك يعتبر من الأسس الهامة للتوصل إلى علاج ناجح، وأن يحسن الإصغاء إلى المسترشد أثناء وصفه لردود أفعاله وتفسيراته، وأن يكون لديه القدرة على المواجهة ويتمتع بمهارة توجيه وطرح أسئلة أكثر دقة التي تساعده في تحسن حالة العميل، ويفترض من المرشد المعرفي السلوكي الناجح أن يتصف بالقبول والتقبل والدفء والود والتعاطف والصدق والتعاون مع عملائه داخل الجلسة الإرشادية،

[1] هدير، المرجع السابق، ص ص 34–35

ومدى قدرته على توصيل المعلومة بطريقة إيجابية وذلك وفق طبيعة المشكلة والمستوى الثقافي للمسترشد، وأن يكون مدربا تدريبا خاصا على فنيات وأساليب الارشاد المعرفي السلوكي ويتمتع بالخبرة اللازمة التي تسمح له من رؤية الأحداث من منظور العميل، وقدرته على اكتشاف الثغرات التي تسبب المشاكل للمسترشد، وسعيه إلى تدريب المسترشد وتعليمه على كيفية التعرف على المشكلات وحلها، ويجب أن تظهر كل هذه الصفات في المرشد بهدف التعرف على خبرات وأفكار ومشاعر العميل، وتعديل إدراكاته المشوهة ويعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة ويصبح التفكير منطقيا، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى العميل.

15.4. الإعتبارات الواجب مراعاتها عند استخدام المنهج المعرفي السلوكي، حسب وليام وآخرون (2009) Wiliam,et al نقلا عن هدير (2014):

- الإنتباه إلى العناصر المكونة للمشكلة.
- التحدث إلى الذات بألفاظ وأبنية معرفية دقيقة.
- مساعدة العميل على تخيل نتائج معالجة المشكلة أو التخلص من أعراضها.
- مساعدة المسترشد على استحضار صورة ذهنية لشخص آخر يؤدي الأداء المستهدف وتخيل ما يحرزه من نتائج إيجابية ([1])
- مساعدة المسترشد على التحدث عما يتحقق لديه إذا ما تخلص من الأعراض السلبية.
- مساعدة العميل فيما يتوقع من نتائج ايجابية عند زوال الأسباب المؤدية إلى المشكلة.
- مساعدة المسترشد على أن يبذل جهدا في الإهتمام بذاته بهدف معالجة المشكلة.

[1] هدير، 2014المرجع السابق، ص 36

– تزويد المسترشد بالتعليمات التي تساعده على توقع النتائج الإيجابية والتي تساهم في تهذيب الذات.

– تأدية العميل بصوت مسموع ما يريد القيام به لمعالجة الأسباب المؤدية للمشكلة.

– التحدث بصوت منخفض عما ينبغي أن يقوم به للتخلص من أسباب المشكلة بحديث ذاتي صامت.

– تدعيم التعزيز الذاتي لتحقيقه وأدائه السلوك المستهدف. ([1])

وفقا لما سبق يرى الباحث أنه قبل إستخدام واستعمال الإتجاه المعرفي السلوكي الذي يعمل على إحداث تغييرات مطلوبة في السلوك، يتوجب على المرشد النفسي الحرص على العناصر المكونة للمشكلة والأسباب المؤدية إليها ومعرفة مدى مطابقة المشكلة للمنهج المعرفي السلوكي أم لا، وذلك من أجل مساعدة المسترشد على التخلص أو التخفيف من المشكل أو الإضطراب النفسي من خلال التركيز على الجوانب المعرفية لديه أي معتقداته وأفكاره ومفاهيمه الخاطئة والمشوهة بهدف تعديلها وتغييرها وتعليمه سلوكيات جديدة أكثر إيجابية وبناء معارف جديدة وطرق تفكير جديدة.

16.4. المهام التي تقع على عاتق المرشد المعرفي السلوكي، كما يشير إليها ميتشنبوم Meichenbaum (1996) نقلا عن محمد (2007)، وتلك المهام هي:

– تنمية العلاقة المهنية ومساعدة المسترشد على التعبير عن مشكلته.

– تبصير العميل بطبيعة مشكلته.

---

[1] هدير، المرجع السابق، ص 36

– مساعدة المسترشد على إعادة فهم مشكلته في إطار مفعم بالأمل.

– التأكد من أن العميل قد اكتسب مهارات المواجهة. ([1])

– تشجيع العميل على أن يجرب ما تم تعلمه في حياته الشخصية، والتأكد من استيعابه للتغيرات التي حدثت نتيجة للإرشاد، وأخيرا، وهي المهمة النهائية لكل إرشاد نفسي وتتمثل في الحيلولة دون الانتكاس.

وعلى الرغم من الترتيب السابق لهذه المهام، فإنه من الممكن استخدامها طوال فترة الإرشاد والاستعانة بأي مهمة منها في أي مرحلة من مراحله. ([2])

ووفقا لما سبق، يرى الباحث أن المرشد يعمل على جمع المعلومات عن المسترشد من إتجاهات متعددة لتحديد طبيعة المشكلة والتخطيط للتدخل المناسب، ومساعدته على التعبير عنها، بهدف تنمية وتطوير مهارات تفكيره المشوه أو المنحرف ويضع بدلا منها أفكار أكثر عقلانية ومنطقية وتوليد أفكار جديدة أكثر إيجابية وتكيفية، وإعطائه فرص مناسبة لاختبار هذه الأفكار للتأكد من إستيعابه للتغيرات التي حدثت تجنبا لحدوث المرض أو الانتكاسة.

17.4. مضادات إستعمال الإرشاد المعرفي السلوكي:

عن سعيد (2012) أن الحالات التي ينصح فيها تجنب استعمال الإرشاد المعرفي السلوكي نذكرها في مايلي:

– الفصام الحاد.

– البرانويا.

– الذهان الهوس– إكتئابي.

---

[1] محمد محمد السيد، 2007، ص 15

[2] محمد محمد السيد، المرجع السابق، ص 15

– الإكتئاب السوداوي.

– ويتجنب إستعماله في حالات يصعب من خلالها التحديد الدقيق للأهداف الإرشادية من طرف المرشد. ([1])

وفي هذا الصدد، يرى الباحث أن الإرشاد المعرفي السلوكي لا يصلح إستخدامه في هذه الحالات من الإضطرابات والمشكلات النفسية السالفة الذكر لعدم قدرته على مساعدة المسترشد وعائلته في التكيف مع هذه المشكلات، ويتجنب إستعماله في حالات يكون فيها تحديد الأهداف الإرشادية صعبا من قبل المرشد، بينما يتم التصدي لمثل هذه الحالات من خلال إستعمال العقاقير والأدوية الكيميائية حتى يكون أكثر توافقا وتكيفا في الحياة.

18.4. مميزات وعيوب الإرشاد المعرفي السلوكي:

فيما يلي عرض لمميزات الإرشاد المعرفي السلوكي وبعض أوجه النقد الموجهة إليه:

1.18.4. مميزات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يشير حسين (2006) نقلا عن هدير (2014) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يتميز بمجموعة من المميزات، نذكرها على النحو الآتي:

– يستخدم فنيات سهلة مبسطة مثل القدرة على الإقناع والإقتراح، بما يناسب عقل ومنطق العميل وثقافته.

– يسعى للكشف عن الأفكار السلبية والمعتقدات التي تكمن وراء العصاب ومهاجمتها.

---

[1] سعيد زمعلاش واري عبد القادر. (2012). **التكفل النفسي المعرفي السلوكي باضطراب التكيف لدى نزلاء مراهقين ابتدائيين**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس الطفل والمراهق والإرشاد الأبوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية، ص ص 60–61

– يسعى لتغيير فكرة العميل عن نفسه وفحص ما يقوله لنفسه داخليا ويعدله ويحل محله الفكرة الصحيحة.

– يتعرض للأسئلة والجمل الموجودة داخل المسترشد، ويمكنه من التخلص منها.

– يعتبر أسلوبا مثاليا لتغيير المعتقدات غير العقلانية وغير المنطقية وإبدالها بأخرى عقلانية ومنطقية.

– يحصن العميل ضد الأفكار غير العقلانية الأخرى التي يحتمل التعرض لها مستقبلا، ويكسبه أفكارا عقلانية ومهارات اجتماعية ونفسية جديدة. ([1])

– ساهم الإرشاد المعرفي السلوكي من خلال اهتماماته بالأفكار والمشاعر في التقارب بين الإرشاد المعرفي السلوكي وبين العلاجات الدينامية. ([2])

ووفقا لماسبق يتضح أن الإرشاد المعرفي السلوكي يتميز بتطوير علاقة إرشادية قوية بين المرشد والمسترشد، ويعتبر أسلوبا مثاليا يسعى إلى الكشف وتغيير الأفكار السلبية والمعتقدات غير المنطقية وتحصين المسترشد منها التي يحتمل التعرض لها مستقبلا، بهدف تعديلها واستبدالها بأفكار أخرى أكثر عقلانية ومنطقية، وإكسابه مهارات إجتماعية ونفسية جديدة عن طريق القدرة على الإقناع والإقتراح، تساعده على النمو وتطور المهارات وحل المشكلات النفسية وتطوير السلوك والأفكار التكيفية ليصبح أكثر إيجابية.

2.18.4. عيوب الإرشاد المعرفي السلوكي:

بالرغم من المزايا العديدة التي أشرنا لها آنفا للإرشاد المعرفي السلوكي إلا أن هناك بعض أوجه النقد التي تؤخذ عليه:

---

[1] هدير، 2014، ص 34

[2] هدير، المرجع السابق، ص 34

فيذكر باترسون (1990) نقلا عن سارة (2009) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعلي من قيمة الأفكار على حساب الإنفعالات، ولكنه من الصعب أن تجعل فردا آخر بمجرد اقتناعه عقليا به، فضلا عن أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعتمد على التعامل مع الأفكار فقط ويتجاهل المشاعر والسلوك، كما أن العلاقة الإرشادية غير واضحة المعالم، وأن العلاقة بين الجوانب المعرفية والمشكلات الإنفعالية والسلوك أكثر تعقيدا مما إفترضه هذا الإرشاد، كما أنه لا يعتبر النجاح في إستخدام هذا الإرشاد مع بعض حالات الإكتئاب دليلا على أن الجوانب المعرفية قد تؤدي إلى المشكلات الإنفعالية. ([1])

ويقرر عادل عبد الله (2000) نقلا عن سارة (2009) أن عيوب الإرشاد المعرفي السلوكي تتلخص في أنه يعتبر الأفكار هي التي تولد الإنفعالات وتوجهها، وأن الأساليب التي يستخدمها تتعامل مع الأفكار وتتجاهل المشاعر والسلوك، وأن العلاقة الإرشادية غير واضحة، كما أن الإرشاد المعرفي السلوكي يركز على الأعراض أكثر مما يركز على جذور المشكلة، حيث أنه لا يتعامل مع اللاشعور، وبالتالي يترك المكبوتات كما هي.

وإذا كان "ميتشنبوم" يطالب بتعديل السلوك عن طريق تقديم التعليمات الذاتية والتي تركز على تعليم الأفراد كيفية التخطيط والتفكير قبل الاستجابة وتعليمهم ضرورة التوقف والنظر والاستماع جيدا قبل صدور أي استجابة ومساعدتهم على استخدام الأحاديث الذاتية وتقديم التعليمات للذات قبل الإندفاع والتسرع في تناول الموضوعات، فإن ذلك ربما يتطلب مواصفات خاصة في المسترشد والمرشد، فالمرشد لابد أن يكون ذا تأثير ولديه القدرة الشخصية على الإقناع وله خبرة كبيرة في معظم المجالات والعميل لابد أن يكون على درجة من الذكاء تسمح

---

[1] سارة، 2009، ص 97

له بفهم الآخرين والتواصل معهم فضلا عن تقبله للنقد والمناقشة والقابلية للتغيير عن طريق الاقتناع المنطقي. ([1])

ووفقا لما سبق يرى الباحث أن الإرشاد المعرفي السلوكي لا يهتم أكثر بجذور المشكلة، كما أنه لا يعطي أهمية كبرى للمشاعر والسلوكات الناتجة عن أفكار ومعتقدات المسترشد والمسببة للإضطرابات ومختلف المشكلات النفسية، هذا ما يؤدي بالمرشد إلى صعوبة تحديد التفكير والمفاهيم والتوقعات الخاطئة وغير الواقعية بموضوعية ودقة، وذلك من أجل مساعدة المسترشد وتوجيهه إلى حسن إستخدام قدراته واستعداداته واستثمارها لإحداث تغيير في المواقف السلبية ليصبح أكثر إيجابية وواقعية.

وعلى العموم، يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر الإتجاهات شيوعا في الوقت الراهن في تناوله مختلف المشكلات، حيث يتميز هذا الأسلوب الإرشادي بتأكيده على الأنشطة المعرفية، ويعد أسلوبا مثاليا في تعامله مع المعتقدات والعبارات الذاتية وحل المشكلات لدى العملاء، كما أنه لا يعطي أهمية كبرى للأسباب والعوامل المؤدية إلى حدوث المشكلة، وتجاهله لمختلف المشاعر والسلوكات الناجمة عن التفكير والتعلم الخاطئ للمسترشد، وعلى هذا يمكن القول بأن كل هذه العوامل والمشاعر والسلوكات لها دور وأهمية كبيرة في تحديد وتقييم وتتابع السلوك، ومعرفة العديد من المشاكل والإضطرابات النفسية التي يعاني منها العميل، وذلك من أجل زيادة دافعية العميل على تنمية وتطور وتكيف السلوك، وتوافقه النفسي وتطور صحته النفسية وتكوين صورة إيجابية عن الذات والآخرين.

---

[1] سارة، المرجع السابق، ص 97

ملخص الفصل

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي أحد التيارات الإرشادية الحديثة في تناوله مختلف المشكلات، كما أنه يعتبر أحد طرق الإرشاد النفسي التي تشدد على أهمية دور التفكير في التأثير على مشاعرنا وسلوكياتنا، وهو ليس تقنية إرشادية واحدة بعينها، بل مصطلح الإرشاد المعرفي السلوكي هو مصطلح عام نطلقه على كل أشكال الإرشاد التي تنطلق من نفس القاعدة.

ويمثل الإرشاد المعرفي السلوكي نوعا من التكامل بين الإرشاد السلوكي والإرشاد المعرفي، ولذلك سمي بهذا الإسم، ويمكن إستخدامه منفردا أو ممزوجا مع إرشادات أخرى، ويمكن إجراؤه فرديا وجماعيا، وهو شكل من أشكال التدخلات الإرشادية التي تركز على خفض السلوكيات غير التكيفية، من خلال تحديد وتعديل أنماط التفكير المحرفة أو المشوهة.

ويعد الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا وتطورا في الوقت الراهن في تناوله مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل بدرجة كبيرة إحتمالات حدوث إنتكاسة بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة، كما أنه يركز على المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي يتضمنها أي إضطراب أو مشكل نفسي.

ويقوم هذا الأسلوب الإرشادي على إعادة تشكيل البنية المعرفية للمسترشد من خلال مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تقوم على العوامل المعرفية التي تؤثر في السلوك وبذلك نجد أن هذا الأسلوب الإرشادي منطقي وعملي في علاج المشكلات النفسية وإرشادها نحو الأفضل.

والإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى إقناع المسترشد أن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية والمشوهة وعباراته الذاتية وطريقة تفكيرهم الخاطئة هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف كما أنه يهدف إلى التعرف وتعديل إدراكات العميل المشوهة واختبار مدى منطقية هذه الأفكار، ويعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى المسترشد، وتحقيق صحته النفسية وقدرته على التخلص من الإضطرابات والمشكلات النفسية ومواجهة الضغوط.

البـــــاب الثانـي

الجانـــــــب الميداني

الفصـــــــــل الخامس

الأسس المنـهجية للدراسة

تمـهيد:

تعد إجراءات البحث عنصرا أساسيا في توجيه البحث وفقا للأسس العلمية والمنهجية، وعن طريقها يستطيع الباحث تحديد أفضل الوسائل لحل مشكلة البحث المطروحة، وتحقيق الأهداف المرجوة من البحث.

ويتضمن هذا الفصل الخطوات الإجرائية للبحث الميداني، حيث تم خلاله إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على المجال المكاني والزماني للتطبيق، وكذلك إعداد الأدوات المناسبة لقياس متغيرات البحث وآليات التحقيق من توافر الصدق والثبات وإجراءات الدراسة. مثلما حدد في هذا الإطار منهج البحث المتبع، مجالاته، وتحديد العينة موضحا خصائصها وشروط اختيارها، والأدوات المستخدمة خلال هذه الدراسة، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها من أجل التحقق من صحة فروض الدراسة، وفقا لمتطلبات البحث ومتغيراته وعلى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة النظرية واختتم بذكر الصعوبات المنهجية التي واجهت الباحث.

1.5. الدراسة الاستطلاعية:

انصبت الجهود في الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث في ملاءمة القائمة ومناسبتها لعينة البحث ووضوح العبارات وسهولة فهمها وبناء والتحقق من صدق وثبات أدوات جمع البيانات والتأكد من إمكانية الاعتماد عليه في الدراسة والوثوق بنتائجه وتحديد مقاييس متغيرات الدراسة، فقد تم استخدام مقياس صعوبات القراءة ومقياس صعوبات الانتباه من إعداد وتصميم الباحث،

وتم التحقق واختبار صدق وثبات مقياس الإدراك البصري، ومقياس الإدراك الاستماعي، واختبار الذكاء في البيئة الجزائرية.

لذلك قام الباحث بتطبيق كل المقاييس السالفة الذكر على عينة شملت 150 تلميذا من المرحلة الابتدائية من ولاية الشلف بمقاطعة الشطية تراوحت أعمارهم بين 6 و10 سنوات، حيث اشتمل كل مقياس على عينة 30 تلميذا تم اختيارهم بطريقة قصدية.

وقد بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن كل المقاييس تتمتع بدرجة عالية من الصدق ومعامل ثبات مرتفع (يتضح ذلك في أدوات الدراسة الأساسية)، مما يدل على أن الخصائص السيكومترية جيدة ومناسبة للتطبيق والاستخدام في الدراسة الحالية.

2.5. منهج الدراسة:

يختلف المنهج المستخدم باختلاف موضوع الدراسة، فطبيعة الموضوع ونوع المشكلة هي التي تحدد وتفرض نوع المنهج المستخدم.

إذ يشير بوحوش (1995) نقلا عن منتصر (2016) أن المناهج تختلف باختلاف المواضيع ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، حيث يعتبر المنهج بمثابة الدعامة الأساسية في أي بحث علمي. ([1])

والمنهج بصفة عامة كما يذكر عبد الخالق فوزي (2007) نقلا عن مرباح (2015) هو: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات والوصول إلى نتيجة محددة". ([1])

---

[1] منتصر مسعودة. (2016). **أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.** أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية، ص 153

تأسيسا على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة؛ فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية الذي اعتمد عليه الباحث هو المنهج الشبه التجريبي وذلك وفق طبيعة المشكلة وأهداف الدراسة، من أجل ذلك فقد تم استخدام أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي، وهو تصميم المجموعات غير المتكافئة، القائم على المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، بوصفها أحد التصميمات شبه التجريبية المناسبة لاختبار صحة الفروض، وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي) على المتغير التابع (صعوبات القراءة)، بهدف تحسين وتنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الشطية لولاية الشلف، وللتأكد من استمرار أثر المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) قام الباحث بإجراء قياس وتقييم تتبعي لأفراد العينة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي، ويعد هذا النوع من بين أبسط أنواع التصميمات التجريبية، فهو لا يتطلب إعادة تنظيم وتوزيع أفراد العينة لأنه يستخدم نفس الأفراد ويقارن أدائهم في ظل ظرف معين بأدائهم في ظل ظرف آخر، والجدول التالي يوضح شكل التصميم الشبه التجريبي للدراسة الحالية:

جدول رقم (01): يمثل الشكل التصميمي لمجموعة الدراسة والإجراءات التجريبية.

المجموعة	**المعـــــــــــــالجـــــــة التجريبـــــــــــــــــية**			
أفراد العينة	القياس القبلي	تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي	القياس البعدي	القياس التتبعي
	اختبار القراءة	التجربة	إعادة تطبيق اختبار القراءة	تطبيق اختبار القراءة بعد مرور شهرين من إنهاء جلسات البرنامج

[1] مرباح، 2015، ص 118

3.5. مجالات الدراسة:

تمت هذه الدراسة في المجالين المكاني والزماني على النحو التالي:

1.3.5. المجال المكاني:

أجري البحث على مستوى المدرسة الإبتدائية بن زواوي محمد ببلدية الشطية القديمة ولاية الشلف والتي تقع على بعد 15 كلم من مدينة الشلف، والتي تعتبر من أقدم المدارس في بلدية الشطية، تم بناؤها سنة 1962.

ويقدر عدد تلاميذ المدرسة بـ 523 تلميذا من ذكور وإناث، بها عشرون معلما، ثمانية عشر (18) معلما للغة العربية ومعلمين (2) للغة الفرنسية.

- مع العلم أن هذه المدرسة تحتوي على 23 قسما:

1- ثلاثة (3) أقسام خاصة بالتعليم التحضيري.

2- ثلاثة (3) أقسام للسنة الأولى.

3- ثلاثة (3) أقسام للسنة الثانية.

4- ثلاثة أقسام (3) للسنة الثالثة.

5- ثلاثة (3) أقسام للسنة الرابعة.

6- قسمين (2) للسنة الخامسة.

بالإضافة إلى احتوائها على قسم خاص بمحو الأمية، ومطعم خاص بالتلاميذ، كما تتوفر هذه المدرسة على مكتب خاص بمدير المؤسسة ومساعده، ومكتب خاص بمفتش التربية، بالإضافة إلى توفرها على كاتب ونائبه، وحارس خاص بالمؤسسة.

2.3.5. المجال الزماني:

لقد امتدت فترة الدراسة النظرية من سنة 2014 حتى حدود سنة 2018، أما البحث التطبيقي فقد استمر قرابة 23 شهرا، (بناء مقاييس واستبيانات بالإضافة إلى بناء برنامج إرشادي، وإجراء مختلف التطبيقات وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها)، أي من نوفمبر 2015 إلى حدود شهر ماي 2018.

4.5. مجتمع الدراسة:

يرى عليان وغنيم (2000) نقلا عن عليلي (2014)، أن مجتمع الدراسة هو جميع عناصر مفردات المشكلة أو الظاهرة المدروسة. فهو كل من يمكن أن تعمم عليه النتائج. ([1])

يشير محمد (2012) نقلا عن نجاة (2014) أن مجتمع الدراسة يقصد به جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع البحث، أو هو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي تسعى الباحثة إلى أن تعمم عليها نتائج الدراسة. ([2])

والمقصود بمجتمع الدراسة كما يذكر سامية محمد جابر (1998) نقلا عن لموشي (2004)، هو مجموع الحالات التي تنطبق عليها خصائص معينة تحدد وفقا لموضوع الدراسة.([3])

---

[1] عبد الوهاب عليلي. (2014). **واقع تطبيق التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي في البحوث النفسية**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس والتربية. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة البليدة 2. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 102

[2] نجاة علي صالح. (2014). **تأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب من تلميذات المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي. كلية التربية الأساسية. جامعة ديالي. العراق. قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ص 97

[3] حياة لموشي. (2004). **دور مراكز إعادة التربية في تحقيق التوافق النفسي الإجتماعي للمراهقة الجانحة**. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ص 149

وعليه يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي على مستوى مدرسة "بن زواوي محمد" ببلدية الشطية القديمة ولاية الشلف، وذلك في العام الدراسي 2017/2016، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (8–9) سنة، حيث يشكلون الإطار العام للمجتمع الذي تم من خلاله اختيار العينة التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها، وهم التلاميذ الذين تم تطبيق أداة الدراسة الخاصة بتحديد تلاميذ صعوبات تعلم القراءة.

5.5. عينة الدراسة:

تم إجراء الدراسة الحالية خلال الموسم الجامعي 2017/2016 وقد اتخذت من المدرسة الابتدائية مكانا انتقائيا لها. فجعلت من تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة إبتدائي مجالا بشريا خصبا لإجرائها بالمؤسسة التعليمية الابتدائية "بن زواوي محمد" بمقاطعة الشطية لمدينة الشلف مجالا جغرافيا لها. مراعين في ذلك تمثيل هذه المدرسة الآنفة الذكر للمجتمع الأصلي.

تعتبر عملية اختيار عينة البحث من أصعب الأمور التي يقوم بها الباحث، فحجمها يتوقف على طبيعة المجتمع الأصلي، وعلى نوع أدوات جمع البيانات. ويؤكد أبو علام (2004)، نقلا عن فالح (2011)، أن العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع، ويلاحظ أن مصطلح عينة لا يضع حدود في طريقة الحصول على العينة واختيارها، فهي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة. ([1])

[1] فالح، 2011، ص 65

1.5.5. كيفية المعاينة:

قد تم تحديد المجتمع الأصلي الذي على أساسه استخرجت العينة، بمجتمع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، لهذا كانت المدرسة الإبتدائية، ومدير المدرسة ونائبه بالإضافة إلى المعلمين، هي الإطار الأمثل لمقابلة العملاء، وقد تم اختيار وتحديد عينة البحث وفق الخطوات التالية:

– الحصول على الإثبات والموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم لولاية الشلف لإجراء وتطبيق الدراسة الميدانية على تلاميذ مدرسة بن زواوي محمد.

– الإتصال بإدارة المدرسة الإبتدائية "بن زواوي محمد"، وذلك من أجل تيسير الإجراءات للباحث حتى يتمكن من تطبيق دراسته على تلاميذ تلك المدرسة.

– الإجتماع مع مدير المدرسة ونائبه من أجل بيان الهدف من الدراسة والإجراءات التي سوف يستخدمها الباحث سواء من حيث اختيار العينة، أو تطبيق البرنامج الإرشادي.

– قام الباحث بالرجوع إلى معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي الذين يصدر منهم بعض صعوبات التعلم القرائية، من خلال احتكاك هؤلاء المعلمين بالتلاميذ فتجمع للباحث (16) حالة تعاني من صعوبات القراءة.

وقد تم اختيار عينة البحث وفق المعايير التالية:

– تحديد أفراد عينة الدراسة الميدانية من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، الذين تم إجراء مقياس التقدير التشخيص لصعوبات القراءة لفتحي مصطفى (2008) واختبار القراءة لصليحة غلاب (1997) عليها وأظهروا درجات دالة في المقياس وتعدوا الزمن القرائي المحدد في الإختبار.

- أن يكون سن التلميذ من (8 – 9) سنة.

- أن يكون التلميذ المصاب بصعوبات تعلم القراءة في حالة صحية تسمح له بأن يستجيب لبرنامج الدراسة.

- ألا يقل المستوى التعليمي لأفراد العينة عن مستوى التعليم الابتدائي.

- أن يكون ذكاء أفراد عينة الدراسة بدرجة عادية فما فوق.

- أن لا يعاني أفراد عينة الدراسة من صعوبات في الإدراك السمعي والإدراك البصري.

- أن لا يعاني أفراد عينة الدراسة من صعوبات في الانتباه.

- تمس الدراسة الذكور والإناث.

2.5.5. خصائص أفراد العينة:

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (10) تلاميذ من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات القراءة الأكاديمي تم اختيارهم بطريقة قصدية وذلك لسهولة وإمكانية توفرها، والذين يعيشون في المرحلة العمرية "الطفولة" وذلك من تتراوح أعمارهم بين 8 سنة و 9 سنة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بمدرسة "بن زواوي محمد" بمدينة الشطية حيث يبلغ عدد الذكور 6 تلاميذ، أما الإناث فيقدر عددهن 4 تلميذات، كما يوضحه الجدول رقم (02) المتعلق بخصائص أفراد العينة:

جدول رقم (02): يمثل خصائص أفراد العينة.

الحالة	الجنس	السن	المستوى التعليمي	درجة الصعوبة
01	أنثى	9	السنة الرابعة ابتدائي	68
02	ذكر	9	السنة الرابعة ابتدائي	89
03	أنثى	9	السنة الرابعة ابتدائي	90
04	ذكر	9	السنة الرابعة ابتدائي	93
05	ذكر	8	السنة الرابعة ابتدائي	102
06	ذكر	8	السنة الرابعة ابتدائي	110
07	أنثى	8	السنة الرابعة ابتدائي	122
08	ذكر	9	السنة الرابعة ابتدائي	129
09	ذكر	8	السنة الرابعة ابتدائي	131
10	أنثى	8	السنة الرابعة ابتدائي	148

6.5. أدوات الدراسة:

تستخدم أداة البحث بحسب طبيعة موضوع البحث ونوعية البيانات والأهداف التي يسعى إليها ومستلزماته، حيث أن استخدام الأداة المناسبة يؤدي إلى تحقيق النتائج المطلوبة، لأن نسبة كبيرة من دقة المعلومات وصحة نتائج التحليل التي سيتم الحصول عليها مرتبطة بحسن انتقاء هذه الأدوات.

وبما أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات القراءة بولاية الشلف بلدية الشطية.

لقد تم في هذا البحث استعمال العديد من أدوات جمع البيانات، كالاستبيان والاختبار تمثلت فيما يلي:

- مقياس صعوبات القراءة من إعداد الباحث.

- مقياس صعوبات الانتباه من إعداد الباحث.
- مقياس الإدراك البصري لـ: فتحي مصطفى الزيات.
- مقياس الإدراك الاستماعي لـ: فتحي مصطفى الزيات.
- اختبار الذكاء لـ: إجلال محمد سري.
- اختبار القراءة لـ: غلاب صليحة.
- البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث.

1.6.5. مقياس صعوبات القراءة:

قام الباحث بتصميم مقياس صعوبات القراءة استنادا إلى الأدب التربوي وكذا المقاييس والإستبانات التي استخدمت في عدد من الدراسات التي سعت إلى معرفة مستوى الصعوبات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبموجب هذا المقياس تعرف الباحث على مدى إمكانية تحديد أفراد العينة التي جرت عليهم الدراسة والذين حصلوا على درجات على المقياس تضعهم في فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

واستنادا إلى تنمية المهارات القرائية الذي تتبناه الدراسة الحالية، قام الباحث ببناء هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة مقننة في تحديد وتشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، واستخدامه في البحوث النفسية.

1.1.6.5. مبررات بناء مقياس جديد:

قام الباحث بإعداد مقياس صعوبات القراءة على الرغم من توفر مقاييس عديدة تقيس هذه السمة، وذلك يعود للمبررات التالية:

– وجود مقاييس جاهزة في البيئة الجزائرية إلا أن عدد بنودها قليل وذلك لا يخدم الباحث في دراسة السمة بصفة دقيقة أكثر، وهذا من شأنه أن يشكل إسهاما يثري المكتبة السيكومترية بمقياس جديد متخصص واسع وثري في عدد بنوده يقيس السمة بشكل أفضل وبدرجة عالية من الواقعية، يمكن استخدامه في الدراسات والبحوث بغرض التشخيص.

– إن بناء مقياس جديد يزيد من قيمة الدراسة الحالية، ويشكل موقفا تعليميا للباحث للتدريب على مهارة إعداد وبناء المقاييس.

2.1.6.5. خطوات بناء المقياس:

لإعداد مقياس صعوبات القراءة قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

أ– استقراء وتحليل الدراسات السابقة والقراءات النظرية التي تناولت صعوبات القراءة، نذكرها في الآتي:

– عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي "دراسة تشخيصية علاجية من خلال برنامج مقترح"، من إعداد: فاطمة الزهراء حاج صابري (2013).

– المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، من إعداد: بشقة سماح (2008).

– عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، من إعداد: مرباح أحمد تقي الدين (2015).

– أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي، من إعداد: نعيمة مزرارة (2009).

– التوافق الشخصي الإجتماعي لذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، من إعداد: سعد عوض عبد الله الثبيي (1949).

– مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية دافعية الإنجاز لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي بالمرحلة الإبتدائية بمحافظة جدة، من إعداد: ناجي بن عبد الله بن سعيد الغامدي (2000).

ب– تم جمع البنود والفقرات التي تحتوي على صعوبات القراءة من عدة مصادر، نذكر منها ما يلي:

– مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، من إعداد: فتحي مصطفى الزيات (2008).

– إستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، من إعداد: بشقة سماح (2008).

– إستبيان تشخيص صعوبات تعلم القراءة، من إعداد: بشير معمرية (2007).

– إستبيان تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية، من إعداد: فتحي مصطفى الزيات.

– مقياس صعوبات التعلم، من إعداد: زيدان السرطاوي (1995).

– بطاقة التشخيص الأولي للعسر القرائي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، من إعداد: فاطمة الزهراء حاج صبري (2013).

– بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، من إعداد: فتحي مصطفى الزيات (2002).

وقد استفادة الباحث من الدراسات والمقاييس التي تم الاطلاع عليها في الجوانب الآتية:

– جمع عبارات المقياس.

– آلية صياغة عبارات المقياس.

– التحديد الدقيق للعبارات منعا للتكرار وعدم الوضوح.

– التحديد لعدد العبارات المضمنة في المقياس.

الغرض من المقياس: مقياس صعوبة القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية هو أداة لتقدير وقياس قدرة التلميذ على التعرف على الحروف والكلمات والجمل، وأعد المقياس بهدف القياس الكمي لمدى ما يدركه التلاميذ من صعوبات.

3.1.6.5. وصف المقياس:

يعتبر المقياس من أهم الوسائل في جمع المعلومات الميدانية التي تقوم عليها الدراسات العلمية وقد قام الباحث في البحث الحالي باستخدام مقياس صعوبات القراءة الذي يتماشى مع طبيعة هذه الدراسة وتغطيتها لأهداف البحث الحالي من خلال مجموعة البنود المكونة لها وإمكانية إستخدامها في تقييم أهداف ونتائج برنامج الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية، ويتألف هذا المقياس من 48 فقرة، يتم الإجابة على كل فقرة في المقياس ضمن سلم مؤلف من ثلاثة بدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة (x) في المربع الذي ينتمي إلى درجة انطباق الفقرة على التلميذ، وتعطى الإجابة (دائما) أربع درجات و (غالبا) ثلاث درجات و (أحيانا) درجة واحدة و (أبدا) صفر. ولقد رتبت هذه الخيارات في الفقرة الواحدة وفقا لشدة الصعوبة، حيث تتراوح من عدم وجود صعوبات إلى صعوبات شديدة، ويأخذ كل بديل قيمة تتراوح من (0) إلى (4)، وذلك حسب زيادة شدة الصعوبة، وهذا المقياس خاص بالمعلمين والمعلمات فقط، بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، والحصول على التقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض التلاميذ، والمعرفة الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار الملاحظة لهذه الخصائص

السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. كل هذا يعد أمرا أساسيا عند الإستجابة على هذه المقاييس، ويساعدنا في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات. ويمكن استخراج الدرجة الكلية على المقياس بجمع الدرجات التي تمثل صعوبات القراءة على جميع فقرات المقياس. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من (48) حيث تمثل الدرجة الأولى الحد الأدنى، في حين تمثل الدرجة الحد الأعلى (192)، وتقدر الدرجات من (0 – 48 درجة لا توجد صعوبات)، (49 –96 صعوبات خفيفة)، (97 – 145 صعوبات متوسطة)، (146–192 صعوبات شديدة) حيث تشير الدرجات العليا التي يحصل عليها التلميذ على المقياس أن لديه صعوبة في القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل في النصوص القرائية. وقد تم تحديد التعريف الإجرائي لصعوبات القراءة كما يلي: صعوبة في القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل في النصوص القرائية.

4.1.6.5. الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات القراءة:

للوقوف على مدى ملائمة المقياس، ووضوح عباراته، ومعرفة خصائصه السيكومترية، قام الباحث بدراسة استطلاعية شملت (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث طلب من معلمي المدرسة الابتدائية الإجابة على فقرات المقياس للتحقق من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الأساسية بحساب صدقه وثباته بالطرق الإحصائية المناسبة.

1.4.1.6.5. صدق المقياس:

المقياس الصادق هو ذلك المقياس الذي يقيس ما وضع لأجله مما يعني قدرة المقياس على قياس ما يتطلب قياسه أصلا، ويشير عبيدات وآخرون (1999) نقلا عن حسن (2007)

إلى أنه إذا وافق الخبراء على أن الأداة ملائمة لما وضعت من أجله فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم وهذا ما يعرف بصدق المحكمين. ([1])

ويعتبر صلاح الدين محمود علام (1993) نقلا عن عباس (2015) الصدق بالنسبة للمقياس من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في المقياس الذي نعتمده ([2])

ويذكر تايلر (1989) نقلا عن عباس جميل (2013) أن الصدق هو من أهم ما يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار عند بناء الاختبارات في أنواعها كافة، وكذلك عند استخدامها وهو خاصية سيكومترية تعني مدى قياس الاختبار لما وضع لقياسه.

وتوجد أساليب متعددة لحساب وتقدير الصدق للمقاييس النفسية، وللتأكد من صدق مقياس صعوبات القراءة اتبع الباحث الطرق التالية:

1.2.4.1.6.5. صدق المحتوى:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية من العاملين في الجامعات الجزائرية وعددهم (10)، حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء كل بند من بنود المقياس للمجال الذي يقيسه، وتحديد مدى وضوحه ومناسبة صياغته، إلى جانب إجراء أي تعديل، أو إضافة ما يرونه صالحا ومناسبا، وحذف ما يرونه غير مناسب.

وفي ضوء آراء المحكمين والملاحظات التي قدمت للباحث، تم على إثرها إضافة مجموعة من العبارات في المقياس وهي (31-41-42-43-44-45-46-47-48)، واعتمادا على ذلك تم حذف بعض العبارات التي لم يتفق عليها السادة المحكمين، كما عدلت

---

[1] حسن، 2007، ص 229

[2] عباس، 2015، ص 195

بعض العبارات وأعيد صياغتها، وعلى ضوء هذا قد تكون المقياس في صورته النهائية من (48) عبارة (أنظر الملحق رقم 01) وهو ما يوضحه الجدول التالي

جدول رقم (03): يمثل الفقرات المعدلة والمحذوفة من مقياس صعوبات القراءة في ضوء آراء المحكمين.

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	الفقرة المحذوفة
05	– يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.	– يضيع مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.	/
09	– يعمد دائما إلى قلب الأحرف أثناء القراءة.	– يعمد إلى قلب الأحرف أثناء القراءة.	/
11	– يقوم بتكرار الكلمات أثناء القراءة باستمرار.	– يقوم بتكرار الكلمات أثناء القراءة.	/
20	– يستبدل بعض الحروف والكلمات.	– يستبدل بعض الحروف والكلمات لتسهيل القراءة.	/
22	– يعاني من سوء نطق الحروف.	– لديه مشكل في نطق الحروف.	/
23	– يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقوف عند القراءة.	– يجد صعوبة في استخدام علامات الوقف (نقاط، فواصل...) عند القراءة.	/
25	– لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.	– لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة حتى البسيطة.	/
28	– يبدو عليه علامات التوتر أثناء القراءة.	– يبدو عليه التوتر أثناء القراءة.	/

29	– تضـــييع ترتيـــب الكلمات في الجملة.	– يضـيع ترتيـب الكلمـات فـي الجملة.	/
30	– لا يسـتطيع تصـحيح نفسـه عنـدما يقـع فـي خطأ أثناء القراءة.	– لا يسـتطيع القيـام بتصـحيح ذاتـي عنـدما يقـع فـي خطـأ أثناء القراءة.	/
31	/	/	– يجد صعوبة في نطق الكلمة أو التلفظ بها.
37	– يضـــيف بعـــض الأصـــوات التـــي لا لـزوم لهـا أثنـاء القـراءة (الفتحـــة، الضـــمة، الكسرة).	– يضـــيف بعـــض الحركـــات التـي لا لـزوم لهـا أثنـاء القـراءة (الفتحة، الضمة، الكسرة).	/
38	– يضـــيف بعـــض الأصـــوات الضـــرورية أثنـاء القـراءة (تضـخيم الحرف، التنوين).	– يضـــيف بعـــض الحركـــات الضـــرورية أثنـــاء القـــراءة (تضخيم الحرف، التنوين).	/

وبعد التعديلات المبنية على توجيهات السادة المحكمين واقتراحاتهم بإضافة فقرات وعبارات أخرى للمقياس، وعلى ضوء هذه المعطيات أصبح المقياس مكونا من (48) عبارة، وفي ظل كل هذه المعطيات تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية، وثباته بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

2.2.4.1.6.5. صدق الاتساق الداخلي:

وفيما يتعلق بالتحقق من صدق الإتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكون من (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وقد أثبتت النتائج

أن معاملات الارتباط لعبارات مقياس صعوبات القراءة قد تراوحت بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.49–0.90) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تظهر جميع فقرات المقياس وعددها (48) فقرة دالة إحصائيا وبالنظر إلى جميع معاملات الارتباط السابقة نجد أنها ذات دلالة صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية، وهذا يعتبر مؤشرا على صدق المقياس. وهذا يعني أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق يمكن الوثوق به.

3.2.4.1.6.5. صدق المحكات:

يشير بشير معمرية (2009) نقلا عن بلحسيني (2011) أن هذه الطريقة تقوم على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها. حيث يطبق المقياس على مجموعة من المفحوصين، ثم ترتب الدرجات التي حصلوا عليها تنازليا أو تصاعديا، ثم يسحب (27%) من المفحوصين من طرفي الترتيب، ثم يقارن بين المجموعتين المتناقضتين اللتان تقعان على طرفي الخاصية، من حيث درجاتهما عليها، إحداهما يطلق عليها مجموعة من حيث ارتفاع درجاتها على الخاصية، والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها على الخاصية. ([1])

ويستعمل أسلوبا إحصائيا ملائما وهو اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين، ويكون المقياس صادقا كلما كان قادرا على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين.

وللتحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس صعوبات القراءة تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وبعد تكميم الإجابات وترتيب

---

[1] بلحسيني، 2011، ص ص 142–143

الدرجات المتحصل عليها رتبت تنازليا، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين، حيث أخذت نسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات العليا، ونسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات الدنيا، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (04): يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس صعوبات القراءة باستخدام اختبار (T-test).

مقياس	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة
صعوبات القراءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	14	10.12	2.14
	44	22.62	151.25	19.67			

ويتضح من الجدول رقم (04) أن قيمة "ت" المحسوبة (10.12) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14) لمقياس صعوبات القراءة وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن المقياس لديه قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في صعوبات القراءة، مما يؤكد صدق المقياس ويقيس ما صمم لقياسه.

2.4.1.6.5. ثبات المقياس:

يقصد بثبات الأداة كما بين الحارثي (1990) نقلا عن حسن (2007) بأن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف (حسن، 2007، ص 234)، وللتحقق من ثبات مقياس صعوبات القراءة تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية:

1.2.4.1.6.5. معامل ثبات ألفا كرونباخ:

يشير علام (2006) نقلا عن مهند ورفعت (2014) أن استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الإستبانة، تعتمد على حساب الإرتباطات بين العلامات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار. ([1]) وقام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الإتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل ثبات المقياس بثبات بنوده، وعليه تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الأتي:

جدول رقم (05): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات القراءة بطريقة ألفا كرونباخ.

مقياس صعوبات القراءة	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.98

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة معامل الثبات لمقياس صعوبات القراءة بطريقة الإتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.98) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الإعتماد على النتائج والوثوق بها.

2.2.4.1.6.5. التجزئة النصفية:

يشير صلاح وفوزية (2002) نقلا عن بلحسيني (2011) أن طريقة التجزئة النصفية تعني تجزئة المقياس إلى نصفين متساويين، يشمل النصف الأول غالبا البنود الفردية والثاني

[1] مهند ورفعت، 2014، ص 94

البنود الزوجية، ثم يحسب معامل الارتباط بيرسون بين الجزأين، والذي يشير إلى الدرجة التي تتطابق فيها درجات نصفي الاختبار، ومن ثم يعدل الخطأ الناجم بقانون آخر. ([1])

قام الباحث بتجزئة مقياس صعوبات القراءة إلى نصفين بنود فردية وبنود زوجية، وبعد تطبيق المقياس وتصحيحه تحصل كل فرد على درجتين، إحداهما على النصف الفردي والأخرى على النصف الزوجي، ثم حسب معامل الإرتباط بين الجزأين بمعادلة (بيرسون)، حيث تم الحصول على معامل ثبات نصف المقياس فقط، وبعدها صحح الطول باستخدام معادلة (سبيرمان براون)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (06): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات القراءة بطريقة التجزئة النصفية.

مقياس صعوبات القراءة	التجزئة النصفية		
	قيمة معامل الارتباط قبل التصحيح	جتمان	سبيرمان براون
الدرجة الكلية	0.95	0.97	0.97

يبين الجدول رقم (06) أن معامل ثبات مقياس صعوبات القراءة والمحسوب بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط والدرجة الكلية للمقياس قد بلغ (0.95) تقريبا وذلك قبل التعديل فيما ارتفعت قيم معامل الارتباط بصورة جيدة بعد استخدام معادلة جيتمان والتي بلغت (0.97) ومعادلة سبيرمان براون التنبؤية لتعديل طول الاختبار بحيث قدرة نتيجتها (0.97)، وهذا يعني أن جميع قيم معاملات الثبات قيم مرتفعة، الأمر الذي يشير إلى درجة عالية من الثبات.

[1] بلحسيني، 2011، ص 148

وبناءا على نتائج الصدق والثبات يتضح أن مقياس الانتباه يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، ويمكننا الإعتماد عليه في الدراسة الحالية، لغرض التحليل الإحصائي وحساب المؤشرات الإحصائية لغرض الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

2.6.5. مقياس صعوبات الانتباه:

1.2.6.5. مبررات بناء مقياس جديد:

قام الباحث بإعداد مقياس صعوبات الانتباه على الرغم من توفر مقاييس عديدة تقيس هذه السمة وذلك يعود للمبررات التالية:

– وجود مقاييس عدد بنودها قليل وذلك لا يخدم الباحث في دراسة السمة بصفة دقيقة أكثر، وهذا من شأنه أن يشكل إسهاما يثري المكتبة السيكومترية بمقياس جديد متخصص واسع وثري في عدد بنوده يقيس السمة بشكل أفضل وبدرجة عالية من الواقعية، يمكن استخدامه في الدراسات والبحوث بغرض التشخيص.

– إن بناء مقياس جديد يزيد من قيمة الدراسة الحالية، ويشكل موقفا تعليميا للباحث للتدريب على مهارة إعداد وبناء المقاييس.

2.2.6.5. مصادر المقياس:

قام الباحث بتصميم مقياس صعوبات الانتباه استنادا إلى الأدب التربوي وكذا المقاييس والاستبانات التي استخدمت في عدد من الدراسات التي سعت إلى معرفة مستوى صعوبات الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بهدف استخدامه كأداة مقننة في تشخيص صعوبات الانتباه، واستخدامه في البحوث النفسية، وقد اتبع في إعداده الخطوات التالية:

أ– استقراء وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت الانتباه، نذكرها في الآتي:

– السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، من إعداد: محمد مصطفى شحدة أبو رزق (2011).

– برنامج ارشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم، من إعداد: هشام أحمد غراب (2010).

– عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، من إعداد: فاطمة الزهراء حاج صبري (2005).

– فاعلية برنامج تدريبي موجه للمعلمين في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذهم، من إعداد: شوقي ممادي (2013).

ب– تم جمع البنود والفقرات التي تحتوي على أعراض الانتباه من عدة مصادر نذكر منها ما يلي:

– مقياس إضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بفرط النشاط، إعداد: شوقي ممادي (2013).

– مقياس أعراض ضعف الإنتباه لدى الطفل، إعداد: هشام أحمد غراب 2007.

– إختبار قلة الإنتباه وفرط الحركة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، إعداد: علا عبد الباقي إبراهيم والمطبق في دراسة فاطمة الزهراء حاج صبري (2005).

– مقياس أعراض ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، إعداد: محمود زايد ملكاوي (2003).

– بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، من إعداد: فتحي مصطفى الزيات (2002).

– مقياس صعوبات الانتباه، من إعداد: بطاطية زوليخة وبوكاسي فاطمة (2013).

وقد استفادة الباحث من الدراسات والمقاييس التي تم الاطلاع عليها في الجوانب الآتية:

- جمع عبارات المقياس.
- آلية صياغة عبارات المقياس.
- التحديد الدقيق للعبارات منعا للتكرار وعدم الوضوح.
- التحديد لعدد العبارات المضمنة في المقياس.

الغرض من المقياس: مقياس صعوبة الانتباه لتلاميذ المرحلة الابتدائية هو أداة لتقدير وقياس قدرة التلميذ على تركيز الانتباه والاحتفاظ به والوعي الشعوري بموضوع الانتباه، وأعد المقياس بهدف القياس الكمي لمدى ما يدركه التلاميذ من صعوبات.

3.2.6.5. وصف المقياس:

يعتبر المقياس من أهم الوسائل في جمع المعلومات الميدانية التي تقوم عليها الدراسات العلمية، وقد قام الباحث في البحث الحالي باستخدام مقياس صعوبات الانتباه الذي يتماشى مع طبيعة هذه الدراسة وتغطيتها لأهداف البحث الحالي من خلال مجموعة البنود المكونة لها وإمكانية إستخدامها في تقييم أهداف ونتائج برنامج الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية، ويتألف هذا المقياس من 40 فقرة، يتم الإجابة على كل فقرة في المقياس ضمن سلم مؤلف من ثلاثة بدائل هي (تنطبق دائما، تنطبق أحيانا، لا تنطبق أبدا)، أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة (x) في المربع الذي ينتمي إلى درجة انطباق الفقرة على التلميذ، وتعطى الإجابة (تنطبق دائما) ثلاث درجات و (تنطبق أحيانا) درجتين و (لا تنطبق أحيانا) درجة واحدة. ولقد رتبت هذه الخيارات في الفقرة الواحدة وفقا لشدة الصعوبة، حيث تتراوح من عدم وجود صعوبات إلى صعوبات شديدة، ويأخذ كل بديل قيمة تتراوح من (1) إلى (3)،

وذلك حسب زيادة شدة الصعوبة، وهذا المقياس خاص بالمعلمين والمعلمات فقط، بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، والحصول على التقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض التلاميذ، والمعرفة الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار الملاحظة لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. كل هذا يعد أمرا أساسيا عند الإستجابة على هذه المقاييس، ويساعدنا في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات. ويمكن استخراج الدرجة الكلية على المقياس بجمع الدرجات التي تمثل صعوبات الانتباه على جميع فقرات المقياس. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من (40) حيث تمثل الدرجة الأولى الحد الأدنى في حين تمثل الدرجة الحد الأعلى (120)، وتقدر الدرجات من (0 – 40 درجة لا توجد صعوبات)، (41 – 80 صعوبات متوسطة)، (81 – 120 فأكثر صعوبات شديدة)، حيث تشير الدرجات العليا التي يحصل عليها التلميذ على المقياس أن لديه صعوبة في القدرة على تركيز انتباهه والاحتفاظ به والوعي الشعوري بموضوع الانتباه. وقد تم تحديد التعريف الإجرائي لصعوبات الانتباه كما يلي:

هو ضعف أو قصور في القدرة على تركيز الانتباه، والاحتفاظ به، والوعي الشعوري بموضوع الانتباه، وقد يكون مصحوبا بفرط الحركة والنشاط.

4.2.6.5. الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات الانتباه:

للوقوف على مدى ملائمة المقياس، ووضوح عباراته، ومعرفة خصائصه السيكومترية، قام الباحث بدراسة استطلاعية شملت (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث طلب من

معلمي المدرسة الابتدائية الإجابة على فقرات المقياس للتحقق من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الأساسية بحساب صدقه وثباته بالطرق الإحصائية المناسبة.

1.4.2.6.5. صدق المقياس:

وتوجد أساليب متعددة لحساب وتقدير الصدق للمقاييس النفسية، وللتأكد من صدق مقياس صعوبات الانتباه اتبع الباحث الطرق التالية:

1.1.4.2.6.5. صدق المحتوى:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية من العاملين في الجامعات الجزائرية وعددهم (10)، حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء كل بند من بنود المقياس للمجال الذي يقيسه، وتحديد مدى وضوحه ومناسبة صياغته، إلى جانب إجراء أي تعديل، أو إضافة ما يرونه صالحا ومناسبا، وحذف ما يرونه غير مناسب.

وفي ضوء آراء المحكمين والملاحظات التي قدمت للباحث، تم على إثرها إضافة مجموعة من العبارات في المقياس وهي (30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40)، واعتمادا على ذلك تم حذف بعض العبارات التي لم يتفق عليها السادة المحكمين، كما عدلت بعض العبارات وأعيد صياغتها وعلى ضوء هذا قد تكون المقياس في صورته النهائية من (40) عبارة (أنظر الملحق رقم 02)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (07): يمثل الفقرات المعدلة والمحذوفة من مقياس صعوبات الانتباه في ضوء آراء المحكمين.

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	الفقرة المحذوفة
0	يفقد بعض الأشياء والأدوات المدرسية.	– يضيع أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية.	/
4	– يصعب عليه إكمال واجباته المدرسية باستمرار.	– يصعب عليه إكمال واجباته المدرسية.	/
8	– يتجنب ولا يحب الأنشطة التي تحتاج لمجهود ذهني متواصل مثل الواجبات المنزلية والمدرسية.	لا يحب الأنشطة التي تحتاج لمجهود ذهني متواصل مثل الواجبات المنزلية والمدرسية.	/
6	– يقل مستواه التحصيلي داخل القسم مقارنة بأقرانه.	– مستواه التحصيلي داخل القسم أقل مقارنة بأقرانه.	/
7	– يستطيع استكمال واجباته اليومية بدقة.	– لا يستطيع استكمال واجباته اليومية بدقة.	/
8	– غير مقبول من قبل الجماعة.	– غير مقبول من قبل أقرانه التلاميذ.	/
1	/	/	– يجد صعوبة في أن يظل محتفظا بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه.

وبعد التعديلات المبنية على توجيهات السادة المحكمين واقتراحاتهم بإضافة فقرات وعبارات أخرى للمقياس، وعلى ضوء هذه المعطيات أصبح المقياس مكونا من (40) عبارة،

وفي ظل كل هذه المعطيات تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية، وثباته بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

2.1.4.2.6.5. صدق الاتساق الداخلي:

وفيما يتعلق بالتحقق من صدق الإتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكون من (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وقد أثبتت النتائج أن معاملات الارتباط لعبارات مقياس صعوبات الانتباه فقد تراوحت بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.44-0.85) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05)، حيث تظهر جميع فقرات المقياس وعددها (40) فقرة دالة إحصائيا، وبالنظر إلى جميع معاملات الارتباط السابقة نجد أنها ذات دلالة صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية، وهذا يعتبر مؤشرا على صدق المقياس. وهذا يعني أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق يمكن الوثوق به.

3.1.4.2.6.5. صدق المحكات:

للتحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس الإدراك الإستماعي تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وبعد تكميم الإجابات وترتيب الدرجات المتحصل عليها رتبت تنازليا، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين، حيث أخذت نسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات العليا، ونسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات الدنيا، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (08): يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس صعوبات الانتباه باستخدام اختبار (T-test).

مقياس	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة
صعوبات الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	14	14.15	2.14
	11.75	4.33	61.13	8.87			

ويتضح من الجدول رقم (08) أن قيمة "ت" المحسوبة (14.15) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14) لمقياس صعوبات الانتباه وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن المقياس لديه قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في صعوبات الانتباه، مما يؤكد صدق المقياس ويقيس ما صمم لقياسه.

2.4.2.6.5. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس صعوبات الانتباه تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية:

1.2.4.2.6.5. معامل ثبات ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الإتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل ثبات المقياس بثبات بنوده، وعليه تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الأتي:

جدول رقم (09): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الانتباه بطريقة ألفا كرونباخ.

مقياس صعوبات الانتباه	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.97

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة معامل الثبات لمقياس صعوبات الانتباه بطريقة الإتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.97) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الإعتماد على النتائج والوثوق بها.

2.2.4.2.6.5. التجزئة النصفية:

قام الباحث بتجزئة مقياس صعوبات الانتباه إلى نصفين بنود فردية وبنود زوجية، وبعد تطبيق المقياس وتصحيحه تحصل كل فرد على درجتين، إحداهما على النصف الفردي والأخرى على النصف الزوجي، ثم حسب معامل الإرتباط بين الجزأين بمعادلة (بيرسون)، حيث تم الحصول على معامل ثبات نصف الاستبيان فقط، وبعدها صحح الطول باستخدام معادلة (سبيرمان براون)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (10): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الانتباه بطريقة التجزئة النصفية.

مقياس صعوبات الانتباه	التجزئة النصفية		
	قيمة معامل الارتباط قبل التصحيح	جتمان	سبيرمان براون
الدرجة الكلية	0.89	0.94	0.94

يبين الجدول رقم (10) أن معامل ثبات مقياس صعوبات الانتباه والمحسوب بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط والدرجة الكلية للمقياس قد بلغ (0.89) تقريبا وذلك قبل التعديل فيما ارتفعت قيم معامل الارتباط بصورة جيدة بعد استخدام معادلة جيتمان والتي

بلغت (0.94) ومعادلة سبيرمان براون التنبؤية لتعديل طول الاختبار بحيث قدرة نتيجتها (0.94)، وهذا يعني أن جميع قيم معاملات الثبات قيم مرتفعة، الأمر الذي يشير إلى درجة عالية من الثبات.

وبناءا على نتائج الصدق والثبات يتضح أن مقياس الانتباه يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، ويمكننا الإعتماد عليه في الدراسة الحالية، لغرض التحليل الإحصائي وحساب المؤشرات الإحصائية لغرض الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

3.6.5. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري:

هذا المقياس مأخوذ من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية الذي قام بتصميمها فتحي مصطفى الزيات (2009)، صمم هذا المقياس للإستخدام في بيئة الخليج العربي (مصر، البحرين والكويت)، ثم قام الباحث بدراسة عبارات المقياس للتأكد من مدى وضوحها ومناسبة صياغتها بالنسبة للبيئة الجزائرية تحت إشراف الأستاذ المشرف، وقد اتضح بعد ذلك أن المقياس واضح ومناسب للتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية. وكان الهدف منه استخدامه كأداة موضوعية مقننة في تشخيص صعوبات الإدراك البصري، كما يستخدم هذا المقياس في تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

1.3.6.5. وصف المقياس:

يعتبر المقياس من أهم الوسائل في جمع المعلومات الميدانية التي تقوم عليها الدراسات العلمية وقد قام الباحث في البحث الحالي باستخدام مقياس صعوبات الإدراك البصري الذي يتماشى مع طبيعة هذه الدراسة وتغطيتها لأهداف البحث الحالي من خلال مجموعة البنود المكونة لها وإمكانية إستخدامها في تقييم أهداف ونتائج برنامج الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي

الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية، ويتألف هذا المقياس من 20 فقرة، يتم الإجابة على كل فقرة في المقياس ضمن سلم مؤلف من خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق)، أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة (x) في المربع الذي ينتمي إلى درجة انطباق الفقرة على التلميذ، وتعطى الإجابة (دائما) أربع درجات و (غالبا) ثلاث درجات و (أحيانا) درجتين و (نادرا) درجة واحدة و (لا تنطبق) صفر درجة. ولقد رتبت هذه الخيارات في الفقرة الواحدة وفقا لشدة الصعوبة، حيث تتراوح من عدم وجود صعوبات إلى صعوبات شديدة، ويأخذ كل بديل قيمة تتراوح من (0) إلى (4) وذلك حسب زيادة شدة الصعوبة، وهذا المقياس خاص بالمعلمين والمعلمات فقط، بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم، والحصول على التقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض التلاميذ، والمعرفة الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار الملاحظة لهذه الخصائص السلوكية لديه ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. كل هذا يعد أمرا أساسيا عند الإستجابة على هذه المقاييس، ويساعدنا في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات. وتستغرق مدة الاستجابة على فقرات هذا المقياس من (15 إلى 20) دقيقة. ويمكن استخراج الدرجة الكلية على المقياس بجمع الدرجات التي تمثل صعوبات الإدراك البصري على جميع فقرات المقياس. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من (20) حيث تمثل الدرجة الأولى الحد الأدنى، في حين تمثل الدرجة الحد الأعلى (80)، وتقدر الدرجات من (0 – 20 درجة لا توجد صعوبات)، (21 – 40 صعوبات خفيفة)، (41 – 60 صعوبات متوسطة)، (61 فأكثر صعوبات شديدة)، حيث تشير الدرجات العليا التي يحصل عليها التلميذ على المقياس أن لديه صعوبة في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وإدراكها.

2.3.6.5. الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات الإدراك البصري:

للوقوف على مدى ملائمة المقياس، ووضوح عباراته، ومعرفة خصائصه السيكومترية، قام الباحث بدراسة استطلاعية شملت (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث طلب من معلمي المدرسة الابتدائية الإجابة على فقرات المقياس للتحقق من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الأساسية بحساب صدقه وثباته بالطرق الإحصائية المناسبة.

1.2.3.6.5. صدق المقياس:

توجد أساليب متعددة لحساب وتقدير الصدق للمقاييس النفسية، وللتأكد من صدق مقياس الإدراك الإستماعي اتبع الباحث الطرق التالية:

1.1.2.3.6.5. صدق المحتوى:

للتحقق من الصدق الظاهري فقد قام الباحث بعرض الأداة على الأستاذ المشرف في مجال علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة البليدة، وذلك لإبداء رأيه وملاحظاته حيال العبارات المتضمنة في المقياس، والحكم عليها من حيث مدى ملاءمتها ووضوحها وانتمائها للمقياس، وهل تحقق الهدف المرجو من الدراسة، وهل تقيس المجال الذي وضعت لقياسه. وبناء على رأي المشرف حول مدى مناسبة العبارات ودرجة وضوحها، ووفقا لتوجيهاته ومقترحاته تم قبول المقياس بنسبة (100%)، مما يجعل أداة الدراسة ذات صلاحية عالية للتطبيق على عينة الدراسة (أنظر الملحق رقم 03).

2.1.2.3.6.5. صدق الاتساق الداخلي:

تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق وهو ما يتعلق بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى قوة ارتباط الفقرة أو البند من الأداة والدرجة الكلية، قام الباحث بتطبيق

المقياس على عينة استطلاعية مكون من (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وقد أثبتت النتائج أن معاملات الارتباط لعبارات مقياس الإدراك البصري فقد تراوحت بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.49-0.78) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تظهر جميع فقرات المقياس وعددها (20) فقرة دالة إحصائيا، وبالنظر إلى جميع معاملات الارتباط السابقة نجد أنها ذات دلالة صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية، وهذا يعتبر مؤشرا على صدق المقياس. وهذا يعني أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق ويمكن الوثوق به.

3.1.2.3.6.5. صدق المحكات:

للتحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس الإدراك البصري تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وبعد تكميم الإجابات وترتيب الدرجات المتحصل عليها رتبت تنازليا، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين، حيث أخذت نسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات العليا، ونسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات الدنيا، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (11): يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس صعوبات الإدراك البصري باستخدام اختبار (T-test).

مقياس صعوبات الإدراك البصري	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		د رجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	11.13	7.97	47.63	8.55	4	8.83	2.14

ويتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المجدولة لمقياس الإدراك البصري وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن المقياس لديه قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في الإدراك البصري، مما يؤكد صدق المقياس.

2.2.3.6.5. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الإدراك البصري تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية:

1.2.2.3.6.5. معامل ثبات ألفاكرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الإتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل ثبات المقياس بثبات بنوده، وعليه تم حساب معامل ألفا كرونباخ للإختبار ككل، وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الأتي:

جدول رقم (12): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الإدراك البصري بطريقة ألفا كرونباخ.

الإدراك البصري	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.93

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة معامل الثبات لمقياس الإدراك البصري بطريقة الإتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.93) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الإعتماد على النتائج والوثوق بها.

1.2.2.3.6.5. التجزئة النصفية:

قام الباحث بتجزئة مقياس الإدراك البصري إلى نصفين بنود فردية وبنود زوجية، وبعد تطبيق المقياس وتصحيحه تحصل كل فرد على درجتين، إحداهما على النصف الفردي والأخرى على النصف الزوجي، ثم حسب معامل الإرتباط بين الجزأين بمعادلة (بيرسون)، حيث تم الحصول على معامل ثبات نصف الاستبيان فقط، وبعدها صحح الطول باستخدام معادلة (سبيرمان براون)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (13): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الإدراك البصري بطريقة التجزئة النصفية.

الادراك البصري	التجزئة النصفية		
	قيمة معامل الارتباط قبل التصحيح	جتمان	سبيرمان براون
الدرجة الكلية	0.67	0.81	0.81

يبين الجدول رقم (13) أن معامل ثبات مقياس الإدراك البصري والمحسوب بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط والدرجة الكلية للمقياس قد بلغ (0.67) تقريبا وذلك قبل التعديل فيما ارتفعت قيم معامل الارتباط بصورة جيدة بعد استخدام معادلة جيتمان والتي بلغت (0.81) ومعادلة سبيرمان براون التنبؤية لتعديل طول الاختبار بحيث قدرة نتيجتها (0.81)، وهذا يعني أن جميع قيم معاملات الثبات قيم مرتفعة، الأمر الذي يشير إلى درجة عالية من الثبات.

وبناءا على نتائج الصدق والثبات يتضح أن مقياس الإدراك البصري يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، ويمكننا الإعتماد عليه في الدراسة الحالية، لغرض التحليل الإحصائي وحساب المؤشرات الإحصائية لغرض الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

4.6.5. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الإستماعي:

هذا المقياس مأخوذ من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية الذي قام بتصميمها فتحي مصطفى الزيات (2009)، صمم هذا المقياس للإستخدام في بيئة الخليج العربي (مصر، البحرين والكويت)، ثم قام الباحث بدراسة عبارات المقياس للتأكد من مدى وضوحها ومناسبة صياغتها بالنسبة للبيئة الجزائرية تحت إشراف الأستاذ المشرف، وقد اتضح بعد ذلك أن المقياس واضح ومناسب للتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية. وكان الهدف منه استخدامه كأداة موضوعية مقننة في تشخيص صعوبات الإدراك الإستماعي، كما يستخدم هذا المقياس في تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

1.4.6.5. وصف المقياس:

يعتبر المقياس من أهم الوسائل في جمع المعلومات الميدانية التي تقوم عليها الدراسات العلمية وقد قام الباحث في البحث الحالي باستخدام مقياس صعوبات الإدراك الإستماعي الذي يتماشى مع طبيعة هذه الدراسة وتغطيتها لأهداف البحث الحالي من خلال مجموعة البنود المكونة لها وإمكانية إستخدامها في تقييم أهداف ونتائج برنامج الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية، ويتألف هذا المقياس من 20 فقرة، يتم الإجابة على كل فقرة في المقياس ضمن سلم مؤلف من خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق)، أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة (X) في المربع الذي ينتمي إلى درجة انطباق الفقرة على التلميذ، وتعطى الإجابة (دائما) أربع درجات و (غالبا) ثلاث درجات و (أحيانا) درجتين و (نادرا) درجة واحدة و (لا تنطبق) صفر درجة. ولقد رتبت هذه الخيارات في الفقرة الواحدة وفقا لشدة الصعوبة، حيث تتراوح من عدم وجود صعوبات إلى صعوبات شديدة، ويأخذ كل بديل

قيمة تتراوح من (0) إلى (4) وذلك حسب زيادة شدة الصعوبة، وهذا المقياس خاص بالمعلمين والمعلمات فقط، بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم، والحصول على التقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض التلاميذ، والمعرفة الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار الملاحظة لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. كل هذا يعد أمرا أساسيا عند الإستجابة على هذه المقاييس، ويساعدنا في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات. وتستغرق مدة الاستجابة على فقرات هذا المقياس من (15 إلى 20) دقيقة. ويمكن استخراج الدرجة الكلية على المقياس بجمع الدرجات التي تمثل صعوبات الإدراك الإستماعي على جميع فقرات المقياس. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من (20) حيث تمثل الدرجة الأولى الحد الأدنى، في حين تمثل الدرجة الحد الأعلى (80)، وتقدر الدرجات من (0 – 20 درجة لا توجد صعوبات)، (21 – 40 صعوبات خفيفة)، (41 – 60 صعوبات متوسطة) (61 فأكثر صعوبات شديدة)، حيث تشير الدرجات العليا التي يحصل عليها التلميذ على المقياس أن لديه صعوبة في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات الشفهية المسموعة وإدراكها وفهمها.

2.4.6.5. الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات الإدراك الإستماعي:

للوقوف على مدى ملائمة المقياس، ووضوح عباراته، ومعرفة خصائصه السيكومترية، قام الباحث بدراسة استطلاعية شملت (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث طلب من معلمي المدرسة الابتدائية الإجابة على فقرات المقياس للتحقق من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الأساسية بحساب صدقه وثباته بالطرق الإحصائية المناسبة.

1.2.4.6.5. صدق المقياس:

توجد أساليب متعددة لحساب وتقدير الصدق للمقاييس النفسية، وللتأكد من صدق مقياس الإدراك الإستماعي اتبع الباحث الطرق التالية:

1.1.2.4.6.5. صدق المحتوى:

للتحقق من الصدق الظاهري فقد قام الباحث بعرض الأداة على الأستاذ المشرف في مجال علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة البليدة، وذلك لإبداء رأيه وملاحظاته حيال العبارات المتضمنة في المقياس، والحكم عليها من حيث مدى ملاءمتها ووضوحها وانتمائها للمقياس، وهل تحقق الهدف المرجو من الدراسة، وهل تقيس المجال الذي وضعت لقياسه. وبناء على رأي المشرف حول مدى مناسبة العبارات ودرجة وضوحها، ووفقا لتوجيهاته ومقترحاته تم قبول المقياس بنسبة (100%)، مما يجعل أداة الدراسة ذات صلاحية عالية للتطبيق على عينة الدراسة (أنظر الملحق رقم 04).

2.1.2.4.6.5. صدق الاتساق الداخلي:

وفيما يتعلق بالتحقق من صدق الإتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكون من (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وقد أثبتت النتائج أن معاملات الارتباط لعبارات مقياس الإدراك الإستماعي فقد تراوحت بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.70−0.91) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تظهر جميع فقرات المقياس وعددها (20) فقرة دالة إحصائيا وبالنظر إلى جميع معاملات الارتباط السابقة نجد أنها ذات دلالة صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية، وهذا

يعتبر مؤشرا على صدق المقياس. وهذا يعني أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق ويمكن الوثوق به.

3.1.2.4.6.5. صدق المحكات:

للتحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس الإدراك الإستماعي تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وبعد تكميم الإجابات وترتيب الدرجات المتحصل عليها رتبت تنازليا، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين، حيث أخذت نسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات العليا، ونسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات الدنيا، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (14): يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي باستخدام اختبار (T-test).

مقياس	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة
صعوبات الإدراك الاستماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	14	11.87	2.14
	17.88	7.68	66.88	8.79			

ويتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة "ت" المحسوبة (11.87) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14) لمقياس الإدراك الاستماعي وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن المقياس لديه قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في الإدراك الاستماعي، مما يؤكد صدق المقياس ويقيس ما صمم لقياسه.

2.2.4.6.5. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الإدراك الاستماعي تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية:

1.2.2.4.6.5. معامل ثبات ألفاكرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الاتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل ثبات المقياس بثبات بنوده، وعليه تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل، وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الأتي:

جدول رقم (15): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي بطريقة ألفا كرونباخ.

الإدراك الاستماعي	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.97

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الثبات لمقياس الإدراك الاستماعي بطريقة الإتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.97) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

2.2.2.4.6.5. التجزئة النصفية:

قام الباحث بتجزئة مقياس الإدراك الاستماعي إلى نصفين بنود فردية وبنود زوجية، وبعد تطبيق المقياس وتصحيحه تحصل كل فرد على درجتين، إحداهما على النصف الفردي والأخرى على النصف الزوجي، ثم حسب معامل الإرتباط بين الجزأين بمعادلة (بيرسون)، حيث

تم الحصول على معامل ثبات نصف الاستبيان فقط، وبعدها صحح الطول باستخدام معادلة (سبيرمان براون)، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (16): يمثل نتائج معامل ثبات مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي بطريقة التجزئة النصفية.

الإدراك الاستماعي	التجزئة النصفية		
	قيمة معامل الارتباط قبل التصحيح	جتمان	سبيرمان براون
الدرجة الكلية	0.92	0.96	0.96

يبين الجدول رقم (16) أن معامل ثبات مقياس الإدراك الاستماعي والمحسوب بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط والدرجة الكلية للمقياس قد بلغ (0.92) تقريبا وذلك قبل التعديل فيما ارتفعت قيم معامل الارتباط بصورة جيدة بعد استخدام معادلة جيتمان والتي بلغت (0.96) ومعادلة سبيرمان براون التنبؤية لتعديل طول الاختبار بحيث قدرة نتيجتها (0.96)، وهذا يعني أن جميع قيم معاملات الثبات قيم مرتفعة، الأمر الذي يشير إلى درجة عالية من الثبات.

وبناءا على نتائج الصدق والثبات يتضح أن مقياس الإدراك الاستماعي يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، ويمكننا الاعتماد عليه في الدراسة الحالية، لغرض التحليل الإحصائي وحساب المؤشرات الإحصائية لغرض الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

5.6.5. اختبار الذكاء إعداد (إجلال محمد سري).

1.5.6.5. الهدف من الاختبار :

قامت إجلال أحمد سري بإعداد هذا الاختبار بهدف قياس الذكاء بمعنى القدرة العقلية العامة لدى الأطفال من سن 3 – 9 سنوات من مرحلة الحضانة والمرحلة الابتدائية ، ويحتوي هذا الدليل على وصف تفصيلي للاختبار يتضمن جزئين :

1- إنشاء وتقنين الاختبار ويشتمل على طريقة إنشائه، وخطواته وتقنينه، والعينة، والصور المبدئية والمعدلة والنهائية والتأكد من صلاحيته (ثباته وصدقه)، واستخراج معاييره، وهذا الجزء يهم الباحثين والدارسين في هذا المجال .

2- تعليمات إجراء الاختبار: ويتضمن تعريفا بالاختبار وفنيات إجرائه وتعليمات إجراء الجزء المصور، وتعليمات إجراء الجزء اللفظي وطريقة تصحيح الاختبار.

2.5.6.5. تعليمات إجراء الاختبار :

1.2.5.6.5. تعريف بالاختبار :

أ- كراسة الاختبار: يتكون الاختبار من 90 وحدة في جزئين: الجزء الأول "مصور" ويتكون من 45 بطاقة كل واحدة منها منفصلة. ويضم ثلاث مجموعات كل منها 15 بطاقة. والجزء الثاني "لفظي"، ويتكون من 45 جملة ويضم ثلاث مجموعات، كل منها 15 جملة، وكراسة الإختبار خاصة بالفاحص ولا تكتب فيها إجابات.

ب- ورقة الإجابة: وهي ورقة منفصلة، ويدون بها الاسم وباقي البيانات الخاصة بالطفل، وتسجل على هذه الورقة إجابات الطفل عن الجزء المصور في المكان المخصص لذلك حسب أرقام البطاقات وذلك بكتابة الكلمات الناقصة، ويسجل بورقة الإجابة أيضا "الدرجة" وهي مجموع

درجتي الجزء المصور والجزء اللفظي معا، ويدون بها أيضا العمر العقلي حسب المعايير، ثم تحسب نسبة الذكاء، ويدون بورقة الإجابة أية ملاحظات أخرى يراها الفاحص، ويوقع بالاسم.

2.2.5.6.5. فنيات إجراء الاختبار:

– يمكن أن يقوم بإجراء الاختبار الأخصائيون النفسيون أو الأخصائيون الاجتماعيون المدربون أو المدرسون المدربون على استخدامه.

– تراعي الفنيات الخاصة بإجراء الاختبارات النفسية بصفة عامة واختبارات الذكاء بصفة خاصة.

– يجرى الاختبار في وقت مناسب من النهار والطفل مستريح وغير متعجل.

– يعطى الاختبار في حجرة كافية الإضاءة جيدة التهوية هادئة.

– يراعي الالتزام بتعليمات إجراء الاختبار دون ارتجال، ويجب أن يستعد الفاحص بقراءة التعليمات بدقة قبل إجراء الاختبار حتى تكون مألوفة.

– يهيئ الفاحص مناخا نفسيا مناسبا لإجراء الاختبار قوامه الألفة مع الطفل حتى يؤدي أفضل أداء.

– يجلس كل من الفاحص والطفل إلى منضدة وأمام الطفل الاختبار وأمام الفاحص ورقة الإجابة، ولا يكون على المنضدة شيء آخر.

– يجب أن يتأكد الفاحص من فهم الطفل للتعليمات والأمثلة التدريبية.

– يلاحظ أن الاختبار بصفة عامة اختبار قوة، وليس هناك زمن محدد للإجابة على كل وحدة على حدة أو على الاختبار ككل، يمكن للطفل أن يستغرق أي وقت يشاء، ويمكن أن يأخذ

استراحة قصيرة (حوالي 5 دقائق) بين الجزء المصور والجزء اللفظي. ويجب تشجيع الطفل على الإجابة بأسرع ما يمكنه.

3.5.6.5. كيفية تطبيق الاختبار:

يتكون اختبار الذكاء لإجلال محمد سري (1988) من جزء مصور وجزء لفظي:

1.3.5.6.5. الجزء المصور:

يتكون الجزء المصور من 45 وحدة يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ–ب–ج)، والوحدة عبارة عن بطاقة بها عدة صور منها واحدة مختلفة ويطلب من الطفل أن يشير إليها.

يقدم الفاحص هذا الجزء إلى الطفل قائلا: "سوف نشاهد مجموعات صور في هذا الكراس، وأنت يجب عليك أن تعين الصورة المختلفة، والإشارة إليها".

2.3.5.6.5. الجزء اللفظي:

يتكون الجزء اللفظي من 45 وحدة يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ، ب، ج)، والوحدة عبارة عن جملة ناقصة تقرأ للطفل ويطلب منه أن يكملها.

يقدم الفاحص هذا الجزء إلى الطفل قائلا: "سوف أقول جمل فيها كلمات ناقصة، وأنت يجب عليك أن تسمعها جيدا، وتكمل الكلام الناقص".

يفتح الفاحص كراس الاختبارّ، ويقرأ كل وحدة كما هي واردة في كراس الاختبار مع وضوح مخارج الألفاظ، وفي سرعة معتدلة.

4.5.6.5. الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء:

1.4.5.6.5. الخصائص السيكومترية لاختبار ذكاء إجلال محمد سري:

للوقوف على مدى ملائمة الاختبار، ووضوح عباراته، ومعرفة خصائصه السيكومترية، قامت الباحثة، بدراسة استطلاعية شملت 50 طفلا وطفلة من المرحلة الابتدائية، حيث طلب من تلاميذ المدرسة الابتدائية الإجابة على الاختبار للتحقق من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الأساسية بحساب صدقه وثباته بالطرق الإحصائية المناسبة.

1.1.4.5.6.5. الثبات:

تم تحديد معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيقه على عينة تتكون من 50 طفلا وطفلة من المرحلة الإبتدائية وتم إعادة التطبيق على نفس الأفراد بعد أسبوعين. وكان معامل الثبات بهذه الطريقة هو 71 ر.

2.1.4.5.6.5. الصدق:

تم الاطمئنان على صدق الاختبار باستخدام محك وهو مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء، حيث طبق الاختباران على عينة تضم 50 طفلا وطفلة من المرحلة الإبتدائية. وكان معامل الصدق بهذه الطريقة 65ر.

وأصبح الاختبار يتمتع بدرجات مناسبة من الصدق والثبات حيث قام الباحث بالتحقق منها بعد تطبيقه على عينة مكونة من 50 طفلا وطفلة من المرحلة الابتدائية وتراوحت معاملات الثبات كما يلي: بطريقة إعادة الاختبار 71 ر، ومعامل الصدق 65 ر.

2.4.5.6.5. الخصائص السيكومترية لإختبار الذكاء في الدراسة الحالية:

للوقوف على مدى ملائمة الاختبار، ووضوحه، ومعرفة خصائصه السيكومترية، قام الباحث بدراسة استطلاعية شملت (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث طلب من تلاميذ المدرسة الابتدائية الإجابة على الاختبار للتحقق من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الأساسية بحساب صدقه وثباته بالطرق الإحصائية المناسبة.

1.2.4.5.6.5. صدق المقياس:

وتوجد أساليب متعددة لحساب وتقدير الصدق للمقاييس النفسية، وللتأكد من صدق اختبار الذكاء اتبع الباحث الطرق التالية:

1.1.2.4.5.6.5. الصدق المحتوى:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية من العاملين في الجامعات الجزائرية، وتكون الاختبار من جزء مصور وجزء لفظي من البيئة المصرية، حيث قام الباحث بتعديل الصورة 41 من المجموعة الثالثة من الجزء المصور كما قام بتعديل الجزء اللفظي من الاختبار وفق البيئة الجزائرية أي حسب مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية من 3– 9 سنوات، وطلب من السادة المحكمين تحديد مدى ملائمة العبارات للجزء اللفظي وقياس ما وضعت لقياسه، وإجراء التعديل على العبارات التي تحتاج إلى تعديل أو اقتراح ما ترونه مناسبا، وحذف ما يرونه غير مناسب، لتخرج هذه الجمل بصورة مقبولة، وذلك بهدف قياس الذكاء بمفهومه قدرة عقلية عامة لدى الأطفال.

وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم والملاحظات التي قدمت للباحث، تم على إثرها إجراء بعض التعديلات على العبارات وإعادة صياغتها بطريقة صحيحة وفق البيئة الاجتماعية الجزائرية (أنظر الملحق رقم 05).

وفي ظل كل هذه المعطيات تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المقارنة الطرفية، وثباته بطريقة معامل ألفا كرونباخ.

2.1.2.4.5.6.5. صدق المحكات:

للتحقق من صدق المقارنة الطرفية لإختبار الذكاء تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وبعد تكميم الإجابات وترتيب الدرجات المتحصل عليها رتبت تنازليا، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين، حيث أخذت نسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات العليا، ونسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات الدنيا، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (17): يمثل صدق المحكات عن طريق المقارنة ما بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في اختبار الذكاء باستخدام اختبار (T-test).

	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة
إختبار الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	14	7.71	2.14
	68.63	5.48	85.13	2.59			

ويتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة "ت" المحسوبة (7.71) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14) لإختبار الذكاء وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن المقياس لديه

قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في اختبار الذكاء، مما يؤكد صدق الإختبار ويقيس ما صمم لقياسه.

2.2.4.5.6.5. ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات إختبار الذكاء تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية:

1.2.2.4.5.6.5. معامل ثبات ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الإتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل ثبات الإختبار بثبات بنوده، وعليه تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الأتي:

جدول رقم (18): يمثل نتائج معامل ثبات إختبار الذكاء بطريقة ألفا كرونباخ.

إختبار الذكاء	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.83

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة معامل الثبات لإختبارالذكاء بطريقة الإتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.83) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الإعتماد على النتائج والوثوق بها.

5.5.6.5. تصحيح الإختبار:

لإختبار الذكاء نموذجان للتصحيح نذكرهما في الآتي:

1.5.5.6.5. النموذج الأول:

وهو مفتاح تصحيح إجمالي، ويتكون من صفحة واحدة بها قسمان: القسم الأول خاص بالجزء المصور وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الإجابات الصحيحة حسب أرقام البطاقات. والقسم الثاني خاص بالجزء اللفظي وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الإجابات الصحيحة حسب أرقام الجمل.

2.5.5.6.5. النموذج الثاني:

وهو مفتاح يعمل من الورق المقوى ويشتمل على الإجابات الصحيحة في جزئي الاختبار (المصور واللفظي) عليه مستطيلات، ومكتوب ناحية اليمين بجوار الفراغ الإجابة الصحيحة. ويوضع المفتاح على ورقة الإجابة بحيث تظهر الدوائر السوداء الأربع الموجودة على ورقة الإجابة من خلال الثقوب الأربعة الموجودة على مفتاح التصحيح.

3.5.5.6.5. التصحيح:

توضع علامة / على الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة. وتحسب لكل إجابة صحيحة درجة واحدة. ولا توضع علامات على الإجابات الخاطئة أو المتروكة.

تعد علامات / الدالة على الإجابات الصحيحة في جزئي الإختبار. وتجمع درجات كل عمود ويكتب أسفله المجموع الكلي في المكان المخصص لذلك "الدرجة".

4.5.5.6.5. تقدير نسبة الذكاء:

لتقدير نسبة الذكاء، يتبع الآتي:

– تقدير الدرجة الخام (مجموع الدرجات الصحيحة) التي حصل عليها الطفل في الاختبار (بجزئية المصور واللفظي).

– يستخرج العمر العقلي المقابل للدرجة الخام من جدول معايير الأعمار العقلية.

– يحسب العمر الزمني للطفل بالشهور.

– تحسب نسبة الذكاء بالمعادلة التالية: العمر العقلي

نسبة الذكاء= ـــــــــــــــــ x 100

العمر الزمني

وفيما يلي سنوضح دلالة معامل الذكاء وفقا للدرجة الربيعية (25%)، من خلال الجدول التوضيحي أدناه:

90 ـــــــــــــــــ 100%

س ـــــــــــــــــ 25%

جدول رقم (19): يمثل تصنيف المستويات العقلية وفقا للدرجة الربيعية.

الرقم	الدرجات الربيعية	فئة الذكاء
1	23-0	ضعيف
2	66-24	متوسط
3	90-67	مرتفع
4	90 فما فوق	مرتفع جدا

6.5.6.5. استخدامات الاختبار:

يستخدم الاختبار كأداة لقياس ذكاء الأطفال في مرحلة الحضانة وفي المراحل الابتدائية، وفي العيادات النفسية، ومراكز رعاية الطفولة، ومراكز الإرشاد النفسي. ويمكن أن يستخدم الاختبار كذلك كأداة لقياس ذكاء الأطفال في البحوث العلمية.

6.6.5. اختبار القراءة:

إختبار القراءة "L'alouette"، وهو عبارة عن نص تم تصميمه من طرف الباحث (Lefavrais,1967)، ليتم بعد ذلك تعديله من طرف الباحث (Debray,1980) ليطبق على مجموعة جزائرية من طرف (غلاب صليحة، 1998) (أنظر الملحق رقم 06). وقد صمم هذا الاختبار لأهداف عديدة منها:

- تشخيص صعوبات القراءة.
- إبراز مستوى الاكتساب اللغوي.
- خروج الفاحص من الأحكام الذاتية، ويكون لديه مرجع موضوعي.
- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة (Normo lecteurs)، أو ضعاف (Mauvais lecteurs).
- يبرز لنا عدد وطبيعة الأخطاء في وقت واحد.

1.6.6.5. أسباب اختيار اختبار القراءة "العطلة" لصليحة غلاب:

لقد تم إختيار هذا الاختبار لعدة أسباب يمكن حصرها في الآتي:

- إن هذا الاختبار هو الوحيد المتوفر حاليا في الجزائر، فلا وجود لاختبارات أخرى باللغة العربية تقيس القدرة على القراءة عند الطفل الجزائري وذلك حسب معرفة المتواضعة.

– تصميمه يناسب البيئة الاجتماعية الثقافية المدرسية الجزائرية وبالتالي فهو يعتبر أنسب للتطبيق في هذه الدراسة.

– كما أن الرسومات التي رافقت النص حازت على اهتمام الأطفال وحولته إلى قصة مشوقة وليس مجرد نص للقراءة.

– كونه يقيس القدرات باللغة العربية عند الطفل الجزائري في الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي.

– شكل هذا الاختبار مميز، فجاء على شكل لوحات، كل لوحة تضم بندا معينا هذا ما جعل شكله يختلف عن شكل الكتاب المدرسي أو أي كتاب أخر، مما سهل استعماله مع أفراد العينتين، خاصة منهم الذين يعانون من صعوبات في القراءة وغالبا ما يرفضون القراءة.

2.6.6.5. مبدأ الاختبار:

يتكون نص القراءة L'alouette من مقاطع سهلة القراءة بالنسبة للأطفال ذوي سبع سنوات، هذا لكي يتمكنوا من تكوين كلمات بسيطة، ليتم بعد ذلك تجميعها على شكل جمل بسيطة وسهلة من الناحية الصرفية. كما أنه مزين برسوم أو صور. ويتكون من 265 كلمة و29 سلسلة مقطعية.

3.6.6.5. محتوى الاختبار:

يحتوي الاختبار على الوسائل التالية:

– ورقة تحوي النص المزين بالصور والرسومات، قصد جلب انتباه الطفل للقراءة وتشويقه.

– ورقة التنقيط، أين يتم تسجيل الإجابات (غير متوفر لدى الباحث).

– ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

4.6.6.5. التعليمة:

تكون التعليمة سهلة وبسيطة، يطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه.

5.6.6.5. تعديل الإختبار:

طبق الاختبار هذا من طرف (غلاب صليحة، 1998) في رسالة الماجستير المعنونة: بـ "اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية"، حيث تمت هذه الدراسة على حوالي 140 تلميذ وتلميذة في الطورين الأول والثاني، وتمت على هذا الاختبار بعض التعديلات للغة العربية.

6.6.6.5. مبدأ الاختبار المعدل:

الاختبار عبارة عن مجموعة من البنود تحتوي على سلاسل تعرض على التلاميذ، ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني من مشاكل على مستوى القراءة، هذا ما يسمح للطالبة في الأخير من وضع نص "العطلة".

7.6.6.5. بنود الاختبار(اختبار العطلة):

البند الأول: سلسلة الأصوات دون معنى:

– قراءة أصوات منعزلة (12صوتا).

– قراءة أصوات مركبة (6 أصوات).

– قراءة حروف متقاربة صوتيا (12صوتا).

– قراءة حروف متقاربة خطيا (8 أصوات).

– قراءة أصوات معقدة (30 صوتا).

- قراءة كلمات دون معنى (10 كلمات).

تهدف هذه السلسلة إلى التأكد من أن الطفل تعرف على الأصوات المنعزلة البسيطة والمعقدة قبل قراءة النص، هذه السلسلة يمكنها أن تأخذ مكان سلسلة النص إذا كان هناك عجز تام للقراءة، كما يمكنها أن تبرز الأصوات المتقاربة في المستوى الخطي وفي المستوى الصوتي، قراءة الكلمات التي لا تحمل معنى تمكن من تحديد نوع الاضطراب اللغوي.

البند الثاني: سلسلة أصوات لها معنى:

- قراءة كلمات تتشابه جزئيا (17صوتا).
- قراءة سلسلة من كلمات متزايدة (9 أصوات).
- التعرف على كلمة في سلسلة كلمات متشابهة (10 كلمات).
- قراءة كلمات طويلة غامضة (17 صوتا).

تهدف هذه السلسلة إلى إبراز درجة الإدراك، فمنها الكلمات الطويلة الغامضة التي تهدف إلى تعيين نوع الخطأ.

البند الثالث : النص:

إعداد النص خضع لـ :

- اختبار نوع النص "نص قصصي روائي" تم اختيار هذا النوع من طرف مختصين في علم النفس المعرفي باعتباره النوع الذي يمكن الأطفال من الوصول إلى اكتساب مميز.

- موضوع النص:

النص يترجم أحداث إنسانية مهمة ومفاجئة، متماشية مع الجانب الاجتماعي الثقافي لكل الأطفال.

– هكذا فالنص يحتوي على 4 فقرات والتي بدورها تحتوي على 125 كلمة، كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى، قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة كما نجد النص مزين برسومات مستمدة من الموضوع. وكما يمكن القول بأن صليحة غلاب تصنف الأخطاء على النحو التالي:

– الالتباس البصري بين الأحرف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت.

– الالتباس السمعي بين المهموس والمجهور.

– حذف بعض المقاطع.

– حالة القلب في التسلسل.

– إضافة الحروف.

– تغيير مكان الحروف.

– الإلتباس بين الكلمات المتشابهة.

– حذف الجملة.

قراءة النص تهدف إلى تعيين عدد الأخطاء التي تحدث في مدة زمنية محددة كما تسمح بإبراز المستوى اللغوي والعمر اللغوي للطفل .

8.6.6.5. أدوات الإختبار المطبق على المجموعة الجزائرية:

استعملت نفس الوسائل التي في الاختبار الأصلي (L'alouette) في الاختبار المكيف (النص وورقة التنقيط، ساعة).

9.6.6.5. التعليمة:

نفس التعليمة الملقاة في الاختبار الأصلي وهو: "يطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه".

10.6.6.5. كيفية تطبيق الاختبار:

– كتابة محتوى سلسلة على ورقة بيضاء وبخط واضح وتقديمها للطفل بالترتيب.

– يجرى الاختبار بطريقة فردية، أي كل طفل يختبر لوحده كي لا يسمع الأطفال الآخرون من العينة المختارة ما يجري بصفة عامة، فيحدث تأثير على نتائج الاختبار، ونطلب منه الجلوس معتدلا.

– يتم الاختبار في قسم لا يوجد فيه إلا (المختبِر والمختَبر) أي الأخصائي الأرطفوني والطفل فقط، ولا يحتوي على أشياء قد تلفت انتباه الطفل مثل: الأدوات المدرسية، المأكولات، الرسومات، التي ليست لها علاقة بالاختبار ...الخ.

– الطلب من الطفل بلطف قراءة محتوى الاختبار بصوت مرتفع، فنقوم بتسجيل قراءته والزمن الذي يستغرقه في القراءة والتي لا تتجاوز 3 دقائق، ثم نقوم بتوقيف التلميذ عند الكلمة التي يصل للوقت المحدد بـ 3 دقائق.

– يجب أن يكون الطفل مرتاحا، وإن لم يكن استجواب على المختبر جعله كذلك فيقول له أن هذا ليس بفرض أو امتحان.

11.6.6.5. الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة:

إن اختبار القراءة هو اختبار مستوحى من ثقافة ومحيط الطفل الجزائري ويتماشى مع المستوى الدراسي للطفل يمكن استعماله في تقييم عدد ونوع الأخطاء وعدد الكلمات المقروءة

خلال 3 دقائق، واستعمال المسجل الصوتي مع الزمن قصد تحديد بموضوعية وأكثر دقة لقراءة التلاميذ.

و يعتبر اختبار القراءة تكييف من طرف الباحثة غلاب في رسالة الماجستير بعنوان: "اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية" سنة 1997، وفي ظل كل هذه المعطيات تم التأكد من فحص الثبات والصدق لأن الاختبار أشير إلى أنه ثابت وصادق في البيئة الجزائرية عن طريق الباحثة غلاب صليحة، لكن لم يتوفر لدينا معامل ثباته وصدقه، هذا ما أدى بالباحث صاحب هذه الدراسة إلى الاستعانة بهذا الاختبار وتطبيقه على فئة تلاميذ المرحلة الابتدائية بهدف تقييم عدد ونوع الأخطاء وعدد الكلمات المقروءة خلال زمن قدره لا يتجاوز 3 دقائق. وهذا كله راجع إلى صعوبة الحصول على خصائصه السيكومترية من طرف الباحثة نفسها رغم محادثة لها شخصيا.

12.6.6.5. تنقيط وتصحيح الاختبار:

يراعي الفاحص في التصحيح وتقييم القراءة بحساب زمنها، عدد الكلمات الكلية في النص، عدد الكلمات المقروءة خلال 3 دقائق، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء أثناء الدقائق الثلاث الأولى أما التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فإنهم يتميزون بأخطاء كبيرة وبطئ في القراءة وعدم إتمام النص مع تجاوز 3 دقائق.

7.6.5. البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

قام الباحث بإعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وقد استند الباحث عند إعداده لهذا البرنامج على التراث النفسي وما فيه من مصادر ودراسات سابقة.

1.7.6.5. الإطار النظري للبرنامج الإرشادي:

يستند البرنامج الإرشادي أيا كان موضوعه والفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة والأهداف المرجو تحقيقها من وراء تطبيقه إلى إطار نظري يعتمد عليه ويشكل الخلفية العلمية الموجهة لسبل العملية الإرشادية، كما يبين الخطوات الإجرائية التي يتم التعامل بها خلال الممارسات الإرشادية، والباحث في البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة يستند على الإرشاد المعرفي السلوكي، الذي أستمد خلفيته العلمية من نظرية كل من (بيك وألبرت أليس ولميتشنبوم)، وقد تم تبني هذا المنحى الإرشادي في هذه الدراسة باعتباره من الاتجاهات الرائدة في علاج العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية، كما أن هذا التعدد في الاتجاهات النظرية يفيد في مواجهة المشكلات والتصدي لها، أضف إلى ذلك تعدد الفنيات الإرشادية التي تسهم في فاعلية وإيجابية البرنامج الإرشادي هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعامل هذا الاتجاه الإرشادي مع المشكلات والاضطرابات من منظور ثلاثي إذ يتم التعامل مع المشكلة معرفيا وانفعاليا وسلوكيا مما يضمن بقاء الاستجابة واستمرار السلوك وقلة حدوث الانتكاسة.

2.7.6.5. أهداف البرنامج الإرشادي:

يعد تحديد أهداف البرنامج الإرشادي من الخطوات الرئيسية التي يجب أخذها في الإعتبار عند تصميم البرنامج، وتتنوع الأهداف المرجو تحقيقها من أهداف عامة وأهداف خاصة ويعرض الباحث في هذا الإطار لأهداف البرنامج الإرشادي، وهي كالتالي:

1.2.7.6.5. الأهداف العامة:

يهدف البرنامج الإرشادي بشكل عام إلى:

– تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تعرف التلميذ على الكلمات بشكل مفرد وضمن السياق بطريقة سليمة دون إضافة، أو حذف حرف إلى الكلمة، والكلمة إلى الجملة.

– مساعدة التلاميذ على تجنب الصعوبات في تعلم القراءة التي يمكنها أن تؤثر عليه سلبا في المراحل التعليمية اللاحقة.

– إثارة الرغبة والميل لتعلم القراءة والشغف بها.

– غرس بعض القيم، والاتجاهات الإيجابية في نفوس التلاميذ.

2.2.7.6.5. الأهداف الخاصة:

يهدف البرنامج الإرشادي بشكل خاص إلى تعريف التلميذ ببعض المهارات التي يجد صعوبة في إدراكها، والتعرف عليها:

– التعرف على أنواع التنوين والتمييز بينها(الفتح، الضم، الكسر).

– التعرف على أنواع الممدود والتمييز بينها (الألف، الياء، الواو).

– التعرف على اللام القمرية واللام الشمسية والتمييز بينها.

– التعرف على التاء المربوطة والتاء المفتوحة والتمييز بينها.

– التعرف على الهمزة ومواضعها المختلفة.

– التعرف على الحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق.

– التعرف على الحروف المتشابه شكلا والمختلفة نطقا والتمييز بينها.

- التعرف على الطريقة الهرمية للقراءة.
- تطبيق الأنشطة لمعالجة عدم معرفة الحرف الأول في الكلمة.
- تطبيق الأنشطة لمعالجة عدم معرفة الحرف الأخير في الكلمة.
- تطبيق إستراتيجية الألوان في القراءة.
- تطبيق الأنشطة لمعالجة عكس الكلمات.

3.7.6.5. مصادر وخطوات بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

تم تصميم البرنامج الإرشادي بعد الإطلاع على مصادر عربية المتوفرة في التراث العربي، مع العلم أن بنائه كان بالتقيد وإتباع الخطوات الإجرائية لمختلف البرامج التي لها علاقة بتنمية المهارات القرائية (أنظر الملحق رقم 07)، حيث تم إعداد هذا البرنامج بناء على مجموعة من المصادر ومنها:

1- الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة (القراءة وصعوباتها وتنمية مهاراتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية).

2- الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث للتعرف على أهم الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال مقياس صعوبات القراءة واختبار القراءة، بالإضافة إلى المقابلات مع التلاميذ خلال الحصص الدراسية.

3- اشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وفنياته من أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي بالإضافة إلى الدراسات والبحوث التجريبية التي هدفت لتنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة، وهذه الدراسات استعرضها الباحث من خلال عرض الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة.

4- البحوث والدراسات السابقة العربية والتي استهدفت بناء برامج إرشادية لتنمية مهارات القراءة ومنها:

- برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة عند الطلبة ذوي صعوبات القراءة، من إعداد: الدكتور أحمد السعيدي (2009).

- فاعلية برنامج محسوب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، من إعداد: بركة محمد عوض (2012).

- فاعلية برنامج محسوب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، من إعداد: عبد الله علي محمود البرعي (2013).

- أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية، من إعداد: سوسن شاهين الشخريتي (2009).

- الأساليب والاستراتيجيات في تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلم، من إعداد: رحاب عادل دعوجي ولينة عطا الله الجهني، إهداء من الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم.

- أثر برنامج بالألعاب التعليمية للتمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، من إعداد: فاتن إبراهيم سلوت (2010).

- فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، من إعداد مها محمد أحمد الشوبكي (2011).

- برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، من إعداد: علي سعد سالم آل جبار القحطاني (2009).

- برنامج صعوبات التعلم، من إعداد: إبراهيم عبد العزيز الهداب وعبد العزيز عبد الرحمن الموسى (2005).

– تحسين مهارات القراءة والكتابة للصفوف الأولى ابتدائي، من إعداد فريق العمل من وزارة التربية والتعليم، تحت رعاية إدارة القرائية بوزارة التربية والتعليم: هناء قاسم حسانين (2016).

5– المقررات الدراسية لقد اشتملت على:

– كتاب في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المؤرخ في 14 مارس 2005.

– كتاب في التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المؤرخ في 03 أفريل 2005.

– كتاب في التاريخ ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المؤرخ في 26 جوان 2006.

6– السلسلة الخارجية من المقرر الدراسي لقد اشتملت على:

– كتاب في اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي "سلسلة مستقبلي"، من إعداد: تازدايت سكينة بومسنغ سليمة وأكساس صليحة (2012).

– كتاب في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي "سلسلة مستقبلي"، من إعداد: تازدايت سكينة بومسنغ سليمة وأكساس صليحة (2015).

كما اشتمل بناء وتصميم البرنامج الإرشادي بالاعتماد على:

– كراس القراءة للطور التحضيري والابتدائي، من إعداد صالح قورة (2013).

7– تحليل محتوى البرامج الإرشادية المتاحة والاستفادة منها في صياغة الفنيات وطريقة عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج السالفة الذكر.

8- المقاييس وأدوات القياس المستخدمة في الدراسة (اختبار الذكاء، اختبار القراءة، مقياس صعوبات الانتباه، مقياس الإدراك الاستماعي، مقياس الإدراك البصري، مقياس صعوبات القراءة)

وقد حرص الباحث على مراعاة بعض الأمور المهمة التي يعتمد عليها عند بناء برنامج إرشادي لتساعد على نجاحه وتحقق أهدافه ومنها:

- أن يكون للبرنامج أساس نظري حيث تبنى الباحث مفاهيم الإرشاد المعرفي السلوكي.

- أن تكون إجراءات البرنامج مناسبة لأفراد العينة.

- أن يراعي البرنامج الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث اشتمل البرنامج على أنشطة وأمثلة متنوعة.

- مرونة البرنامج: أن لا يكون البرنامج الإرشادي جامدا، وأن يكون تصميم وقائع الجلسات تبعا لمتطلبات الموقف الذي تفرضه كل جلسة مع الالتزام بالخطوط العريضة.

- أن يكون البرنامج منظما بطريقة جيدة بحيث تحتوي كل جلسة على معلومات وأنشطة يمارسها المتدربون.

- أن يراعي البرنامج التسلسل المنطقي في جلساته حيث راعى الباحث أن تكون جلسات البرنامج متتابعة وحرص على أن يكون هناك ارتباط بين الجلسات.

- أن تتميز جلسات البرنامج بالحيوية بحيث تستثير لدى المتدرب الانتباه والتركيز، لأنها تمس واقع حياتهم وتتعلق بأهم الجوانب التي تعمل على تنمية المهارات القرائية لدى التلميذ.

- أن يشتمل البرنامج على أدوات سهلة ومناسبة، حيث اتسمت المقاييس التي احتوى عليها البرنامج بسهولة التطبيق وعدم احتياجها لعمليات عقلية معقدة.

وقد مر بناء البرنامج بعدة خطوات من أهمها:

- الإطلاع على الدراسات والكتابات النظرية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- الإطلاع على بعض البرامج التدريبية التي صممت لتنمية المهارات القرائية.
- التعرف على خصائص العينة ومدى حاجتهم لهذا البرنامج.
- تحديد أهداف البرنامج وصياغتها.
- تحديد المهارات التي سيتم تدريب التلاميذ عليها وإكسابها لهم.
- صياغة محتوى البرنامج في عدد من الجلسات تحتوي على أهم المعلومات والمهارات التي ينبغي تزويد التلاميذ بها والفنيات المستخدمة في هذه الجلسات.
- مراعاة التدرج في محتوى البرنامج.
- تحديد بعض الإجراءات والأساليب التي سيتبعها التلاميذ أثناء البرنامج.

4.7.6.5. حدود البرنامج الإرشادي:

في ضوء الأهداف الإرشادية التي يسعى إلى تحقيقها فقد تم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية:

أ- الحدود الزمنية:

استغرق البرنامج الإرشادي مدة أربعة أشهر بداية من شهر فيفري إلى غاية شهر جوان بواقع جلستين أسبوعيا، وحدد الباحث الفترة المسائية لتنفيذ الجلسات الإرشادية، وبعد الانتهاء من الامتحان للفصل الثالث الخاص بتلاميذ السنة الرابعة لعام 2016-2017 تم تغيير تنفيذ للجلسات الإرشادية في الفترة الصباحية.

ب- عدد الجلسات:

يتكون البرنامج الإرشادي الحالي من 37 جلسة إرشادية جماعية، بواقع جلستين كل أسبوع وتستغرق مدة الجلسة الواحدة 45 دقيقة.

ج- الحدود المكانية:

تم تنفيذ البرنامج في قاعة التدريس التابعة للمدرسة الابتدائية الخاصة بالمعلمين "بن زواوي محمد" بلدية الشطية القديمة، حيث قام مدير المدرسة الابتدائية القيام بكل الإجراءات اللازمة لتسهيل عملية تنفيذ البرنامج الإرشادي في صورة حسنة وراقية مع الحرص على توفير الجو المناسب والمريح للتلاميذ حتى تظهر لنا فاعلية البرنامج الإرشادي مع مرور الوقت والزمن المحدد لهذا البرنامج.

د- عدد المشاركين في البرنامج:

بلغ عدد المشاركين في البرنامج الإرشادي 10 تلاميذ، وهم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المسجلين في الموسم الدراسي 2016-2017، والذين تحصلوا على درجات منخفضة في مادة القراءة باستشارة المعلمين وتعاونهم معي، وكذا الدرجات المرتفعة التي تحصلوا عليها في مقياس صعوبات تعلم القراءة، والذين أبدوا الموافقة على المشاركة في البرنامج.

5.7.6.5. دعوة أولياء أمور التلاميذ المشاركين في البرنامج:

بعد التعرف على أفراد العينة التجريبية، قام الباحث بدعوة أولياء أمور التلاميذ المشاركين في البرنامج من خلال إدارة المدرسة، لتوضيح أهمية البرنامج، وأهدافه، والعائد التربوي والتعليمي الذي يعود من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي على أبنائهم، وتنمية الرغبة لديهم في

دخول أبنائهم في البرنامج وذلك بتوضيح مزايا البرنامج، ومدى تأثيره على تحسين مستوى أبنائهم الأكاديمي دون أن يؤثر ذلك البرنامج على سير دراستهم.

6.7.6.5. الأسلوب الإرشادي المستخدم:

يستخدم الباحث الأسلوب الإرشادي الجماعي في جلسات البرنامج الإرشادي، ويقصد به عملية التعاون التي تتم في إطار الجماعة، وتهدف إلى تغير سلوك أفرادها ككل ويعمل كل فرد من أفراد الجماعة كجزء من كل متماسك ومتكامل، وهو إرشاد مجموعة من المفحوصين الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة إلى جانب ذلك فهو عملية تربوية تقوم أساسا على موقف تربوي، كما أنه عملية تفاعل بين المرشد والمجموعة الإرشادية، يتم من خلال المحاضرة أو المناقشة بهدف نشر المعلومات وإثارة اهتمام الجماعة حول موضوع البرنامج.

وهذا ما يؤكده حامد زهران (1980) في تعريفه للإرشاد الجماعي نقلا عن دبابي (2013) بأنه: "إرشاد مجموعة من المسترشدين والذين غالبا ما تتشابه المشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجههم، وذلك في جماعات محددة"، وتكمن أهمية الإرشاد الجماعي فيما تهيئه من تفاعل بين العميل (التلميذ) والمرشد (الباحث) وبين العميل وأعضاء الجماعة معا. ([1])

7.7.6.5. الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

تضمنت جلسات البرنامج الإرشادي طيلة المدة الزمنية مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية والتي تستند على الاتجاه المعرفي السلوكي حيث استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الفنيات وذلك لشيوع استخدامها في الإرشاد المعرفي السلوكي من جهة، ومن جهة أخرى

---

[1] دبابي، 2013، ص 116

مناسبتها للظاهرة موضع الدراسة، وسوف يعرض الباحث لتلك الفنيات المستخدمة من خلال التعريف بها فيما يلي:

1.7.7.6.5. المحاضرة:

تمثل المحاضرة أو ما يطلق عليه التوجيه المباشر فنية ضرورية للإرشاد المعرفي السلوكي، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم المعلومات لأعضاء المجموعة الإرشادية عن صعوبات القراءة من حيث مفهومها، أسبابها، أنواعها، والمشاكل الناتجة عنها، والاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة، وتعريفهم بدور القراءة باعتبارها من المهارات الأساسية والضرورية للتعلم التي تساعد على اكتساب المعرفة والثقافة، وتعتبر من أكبر النعم التي أنعم بها الله على خلقه، كما تعتبر مهارات القراءة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية، التي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في مراحل الدراسة، لأن التأخر في تعليم هذه المهارات سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية، وقد يشعر التلميذ بالإحباط والفشل والشعور بالنقص حين تواجهه معلومات جديدة، وكذا دور الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية المهارات القرائية لدى التلميذ لأن ذلك يساعده على التحصيل العلمي داخل القسم.

2.7.7.6.5. التدعيم والتعزيز الإيجابي:

وينظر إلى التعزيز على أنه الفنية الإرشادية ذات الأثر الأقوى في الممارسات الإرشادية من خلال شيوع استخدامها، ويتمثل في استخدام أسلوب المكافأة، لأن المكافأة تعزز السلوك الصحيح وهناك أنواع كثيرة من المكافأة، ومن أكثر هذه المعززات تأثيرا هي المعززات الداخلية حيث يحقق التلميذ السرور والرضا من الأداء الناجح لنفسه، وتشجع التلميذ على المزيد منه،

وقد استخدم الباحث التعزيز المعنوي في البرنامج الإرشادي مثل: ممتاز، أحسنت، جيد جدا، بارك الله فيك، كما استخدم المعززات المادية وهي عبارة عن عن جوائز تحفيزية مثل: ساعات، قصص، أقلام، هدايا، كتب قرآنية، شهادات تشجيعية، وذلك بعد فوز التلميذ في الإجابة على الأسئلة أثناء الجلسة، وتعطى مباشرة للفائزين والمشاركين الذين يبدون تجاوبا البرنامج كحافز لمزيد من التفوق والنجاح. والهدف من استخدام هذه الفنية حث وتوجيه التلاميذ على التفكير السليم والسلوك المرغوب بحيث يصبح جزءا من حياتهم.

3.7.7.6.5. الواجبات المنزلية:

ينظر إلى الواجبات المنزلية كأحد الأساليب والفنيات الإرشادية التي تستخدم في الاتجاه المعرفي السلوكي. وتعد من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية، وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها، وتتمثل هذه الفنية في مجموعة من المهارات التي يطلب من عضو المجموعة الإرشادية أدائها في إطار التفاعل مع البرنامج الإرشادي، وعادة يتم تحديد الواجب المنزلي في نهاية الجلسة الإرشادية من أجل أن يقوم المرشد أو قائد المجموعة بعمل التقويم الأدائي في الجلسة اللاحقة. حيث تعمل هذه الفنية على توجيه وتشجيع التلميذ على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية مما يمكنه من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها مع المرشد، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف التلميذ بتنفيذ الواجبات المنزلية في ختام كل جلسة إرشادية من خلال تطبيق ما تم تعلمه في الجلسات الإرشادية المعرفية السلوكية وممارسة المهارات والأحاديث الذاتية الإيجابية والأفكار العقلانية التي اكتسبها عمدا وفي مواقف حية. والهدف من استخدام هذه الفنية نقل أثر ما استفاده التلميذ من حضور الجلسات الإرشادية في البيئة المدرسية والأسرية والاجتماعية التي يعيش فيها الطفل.

4.7.7.6.5. المناقشة وتبادل الحوار:

تعمل هذه الفنية على تركيز انتباه التلميذ وعدم تشتته، وفهم أعمق لمحتوى الجلسة الإرشادية وتنظيم المعلومات، واكتساب العديد من المهارات القرائية وتنميتها، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي والحوار حول موضوع الجلسة الإرشادية بين المرشد والتلميذ، حيث تساعده في تثبيت المعلومات، وكسر حدة الملل وشروده الذهني، وجاء تطبيقنا لهذه الفنية نظرا لفعاليتها في الموقف التعليمي للمهارات. وتتيح المناقشة فرصة للتعبير عن الذات واكتساب مفاهيم جديدة وعمل استبصار ذاتي للتلميذ عن طريق التعبير عن ذاته والتحدث أمام الآخرين ومساهمتهم في إيجاد الحلول المناسبة. وتعمل على التوجيه الصحيح للقيام بنشاط معين من قبل التلميذ. والهدف من استخدام هذه الفنية هو إعادة البناء المعرفي للتلميذ وتعديل الأفكار الخاطئة لديه، وتعزيز التواصل بين أعضاء الجماعة الإرشادية.

5.7.7.6.5. النمذجة:

تعد هذه الفنية من الأساليب الإرشادية التي تنتمي لنظرية التعلم الاجتماعي، التي جاء بها باندورا وتعرف كذلك بالتعلم بالملاحظة.

ويمكن النظر للنمذجة باعتبارها من الأساليب الفنية للإرشاد المعرفي السلوكي والقائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية إما باكتساب سلوك جديد أو تنمية لسلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب. والهدف من استخدام هذه الفنية هو تعليم التلميذ أساليب وسلوكيات جديدة سوية من خلال الإقتداء بالنموذج. حيث يقدم الباحث نماذج تعليمية للتدريب على مهارات معينة قد تكون مجسدة أو مصورة أو حتى متخيلة أحيانا.

6.7.7.6.5. حل المشكلات:

يعتبر التدريب على حل المشكلات فنية معرفية فعالة في التعامل مع المواقف الضاغطة، وتتضمن تدريب التلميذ على الأسلوب العلمي المنطقي في التفكير، لحل مشكلاته متضمنا جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة التي يتم تحديدها بالفعل، ثم افتراض حلول مؤقتة لها، والانتهاء بانتهاء الحلول المتوقعة التي تثبت صلاحيتها للعمل. والهدف من استخدام هذه الفنية هو تنمية مهارات القراءة لدى التلميذ وزيادة كفاءته وفعالية ذاته حتى يمكنه التعامل مع الصعوبات القرائية التي تعترض حياته المدرسية والتعامل بنجاح مع المواقف الضاغطة وإيجاد الحلول الملازمة لها.

7.7.7.6.5. المراقبة الذاتية:

تعتبر هذه الفنية من أكثر الفنيات استخداما في كل مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي، باعتبارها أساس عمليات التنظيم والتوجيه المعرفي، والمحدد الأساسي لنجاح المهارات وتنميتها، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في القياس والتقويم ومراقبة التغييرات التي تحدث لدى التلميذ أثناء عملية الإرشاد، ويمكن أن تعطي معلومات عن كثير من الصعوبات القرائية التي يمكن أن يعاني منها. والهدف من استخدام هذه الفنية هو انخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى التلميذ، وزيادة إدراكه لقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها، كما أنها تساعد في زيادة وعيه بالأفكار السلبية التي تؤثر في سلوكه تجاه الأحداث والمواقف التي يتعرض لها داخل المدرسة وخارجها.

8.7.7.6.5. إعادة البنية المعرفية:

تعمل فنية البناء المعرفي على فحص الأفكار غير العقلانية وتغيير الطريقة التي يفكر بها التلميذ، وإعادة تقييم رؤيته غير الواقعية تجاه القراءة ومهاراتها، مما يساعد على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، ويحاول المرشد أن يوضح لأعضاء المجموعة الإرشادية أن مهارات القراءة تعد من أهم المهارات الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية لتحقيق الفهم الجيد للتلميذ وتنمية مهاراته اللازمة للقراءة. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مساعدة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية لأن التأخر في تعليم هذه المهارات سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية حيث تعتبر هي السبب في صعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ، وتمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي له،وتؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة. والهدف من استخدام هذه الفنية هو التعرف الدقيق على هذه الأفكار وتطويرها بحيث تكون قوة للتفكير الإيجابي، وأن يقوم الباحث بمساعدة التلميذ على اكتساب جوانب معرفية جديدة ترتبط بمشكلته لتحل محل الأفكار والمعارف الخاطئة حتى يستطيع أن يوظف هذه الأفكار الجديدة في ممارسته اليومية وتطوير قدراته ومهاراته المعرفية وتنميتها حتى يكون تحصيله الدراسي جيدا.

9.7.7.6.5. فنية ملئ الفراغ:

تعمل هذه الفنية على تعليم وتدريب التلميذ أن يركز على التصورات والأفكار التي تحدث أثناء معايشة المثير وملاحظة ردود أفعاله إزائه، بهدف مساعدته على تعيين مفاهيمه الخاطئة وتوقعاته غير الواقعية، وفهم سر ضيقه الانفعالي، وتصحيح الأفكار المشوهة، واستبدالها بأفكار

واعتقادات تتسم بالمنطق والعقلانية. والهدف من استخدام هذه الفنية هو مساعدة التلميذ على استرجاع الأفكار التي سببت له صعوبات القراءة والتي أحس على إثرها بضيق وحزن وضغط داخل المدرسة حتى يتمكن من اكتشاف أخطائه القرائية من خلالها ويسعى إلى تنمية مهاراتها وفق الإجراءات التطبيقية المعتمدة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.

8.7.6.5. ميزانية البرنامج الإرشادي:

لقد اشتمل البرنامج على مبلغ مالي قدرة بحوالي 70000 دج على الأقل، حيث اشتمل هذا المبلغ على حوافز ومكافآة ومطبوعات موجهة للتلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي والإدارة المدرسية، وجزءا يكون مخصصا للبرنامج ذاته من ناحية الأدوات والأجهزة والتقويم ونشر النتائج.

9.7.6.5. الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

حرص الباحث عند تصميمه لهذا البرنامج على مراعاة المسلمات والأسس والمبادئ الإرشادية التي تهتم بعناصر العملية الإرشادية وفقا لما يلي:

1.9.7.6.5. الأسس العامة:

يتميز السلوك الإنساني بالمرونة وقابليته للتعديل، وكذلك من وجود حاجة أساسية في التلميذ للتوجيه والإرشاد، إضافة إلى حق التلميذ في تلقي المساعدة الإرشادية في مراحل حياته المختلفة.

2.9.7.6.5. الأسس الأخلاقية:

يراعي البرنامج الأطر المحددة لأخلاقيات العمل الإرشادي في ضوء الميثاق الأخلاقي للمرشد، ومن خلال الاهتمام بما يلي:

– النظر إلى الموقف المراد التعامل معه من جميع الزوايا.

– التأكيد على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات الإرشادية.

– التأكيد على أن تكون العلاقة الإرشادية مع التلاميذ قائمة على الثقة المتبادلة والاحترام الأمر الذي يسهل العمل الإرشادي ويزيد فرص نجاحه.

– الإخلاص في العمل والحرص على بذل أكبر قدر ممكن من الجهد.

– الحرص على اظهار الاحترام لجميع أفراد المجموعة المطبق عليها البرنامج الإرشادي.

– الإلتزام بالنظم واللوائح الخاصة بوضع التلميذ داخل المدرسة من حيث الانضباط والفهم التام لمسؤولياته.

3.9.7.6.5. الأسس النفسية:

يعمل الباحث على مراعاة المرحلة العمرية عند بنائه للبرنامج الإرشادي، وكذلك المرحلة الدراسية نظرا لكونها المرحلة الابتدائية لما لها من سمات تميزها عن غيرها من المراحل، إذ تعد أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها عملية اكتساب التلاميذ للمهارات المعرفية والخبرات التعليمية اللازمة لتنمية جوانب شخصيتهم المختلفة، كما حرص الباحث على مراعاة الفروق بين التلاميذ.

4.9.7.6.5. الأسس التربوية:

حرص الباحث على ضرورة الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة، وتوضيح الدور المناط به داخل المؤسسة التربوية، ومساعدة البيئة المدرسية على تحسين الجو المدرسي، مع التأكيد على تناغم أهداف البرنامج بأنواعها مع أهداف العملية التربوية والتي تؤكد على البناء السوي للتلميذ، حيث أن البرنامج الإرشادي الحالي سيعمل على إمداد التلاميذ بمعلومات واضحة

وبسيطة يستطيعون من خلالها فهم الأسباب التي تؤدي بهم إلى صعوبات تعلم القراءة، مع الأخذ بعين الاعتبار مطالب النمو التي يمر بها التلاميذ المشاركين في البرنامج وكذا العمر الزمني لهم، كما لا ننسى الفروق بين الجنسين، وعليه تم توظيف بعض الفنيات لتكريس هذا المفهوم.

5.9.7.6.5. الأسس الاجتماعية:

وتشمل الاهتمام بالتلميذ ككائن اجتماعي، يتأثر ويؤثر في البيئة التي يعيش فيها، وأن صعوبات تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ التي تؤثر في شخصيته، وأن أسلوب الإرشاد الجماعي يتأثر في استوائه واضطرابه بالجماعة التي ينتمي إليها، وأنه من أفضل الطرق الإرشادية في التخفيف من أعراض صعوبات التعلم القرائية التي تواجه التلميذ وتنمية مهاراتها.

6.9.7.6.5. الأسس المعرفية:

تتركز إلى التعرف على الأفكار والمعتقدات الخاطئة، والعمل على تعديلها، واستبدالها بأفكار إيجابية تعمل على حل مشكلة التلميذ.

7.9.7.6.5. الأسس الفسيولوجية:

حرص الباحث على توظيف عدد من الفنيات التي تراعي الأسس الفسيولوجية لعينة الدراسة، وتحقق في الوقت نفسه أهداف البرنامج، ومن أهم تلك الفنيات: النمذجة، حل المشكلات، والواجبات المنزلية.

10.7.6.5. أهمية البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي كما يعده المهتمون في مجال الإرشاد النفسي يسعى إلى تقديم الخدمات الإرشادية بأشكالها المباشرة وغير المباشرة وعلى المستوى الفردي والجماعي من أجل تحقيق التوافق النفسي وصولا إلى الصحة النفسية ومن هنا تبرز أهمية البرامج الإرشادية وذلك من خلال ظهور بعض المظاهر المعرفية السلوكية غير السوية والتي تحتاج إلى التعامل معها وفق أسس علمية، وعلى أشكال جماعية أو فردية، وفي هذا البرنامج يمكن الإشارة إلى عدد من النقاط التي تبرز أهميته والتي تتمثل في الآتي:

– اعتبار مرحلة الطفولة مرحلة عمرية ذات أهمية كبيرة في بناء شخصية الطفل تتطلب دراستها بعمق وفهمها الفهم الصحيح من أجل المساهمة في عملية التوجيه والإرشاد كون الكثير من المهتمين بالدراسات النفسية ينظر إليها كمرحلة تتميز بظهور العديد من صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية الشائعة في المرحلة الإبتدائية ويمكن أن تستمر إلى الاطوار التعليمية الأخرى إن لم تتلقى دعم ومساندة من طرف المختصين في مجال صعوبات التعلم.

– إن البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة يستند على الإرشاد المعرفي السلوكي الذي يعتمد على فنيات معرفية سلوكية ويركز على الحوار والمناقشة والتدعيم والتعزيز والنمذجة وهي من أفضل الأساليب المساعدة على تصحيح الكثير من الأفكار الخاطئة لدى التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية وتنميتها.

– يعمل البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على إكساب التلاميذ جملة من المهارات القرائية التي تساعدهم على اكتساب المعرفة والثقافة، وتوسيع دائرة خبرتهم وتنميتها، وتنشط

قواهم الفكرية وتشبع فيهم حب الاستطلاع والاكتشاف، كما تساعدهم على التفكير العلمي السليم في حياتهم وتبني أفكار سوية تجاه بعض الممارسات بدلا من الأفكار المؤدية إلى سوء التوافق.

– يساعد البرنامج الإرشادي التلاميذ أعضاء المجموعة الإرشادية على فهم الواجبات المناطة بهم داخل البيئة المدرسية وأساليب التوافق الدراسي مع محاور تلك البيئة مما يؤدي إلى التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة وبعض المشكلات المدرسية والتي تؤثر على التحصيل الدراسي.

– يساعد البرنامج الإرشادي على فتح المجال أمام المهتمين بالدراسات النفسية وتحديدا في مجال الإرشاد النفسي لعمل المزيد من البرامج الإرشادية للتعامل مع ذوي صعوبات تعلم القراءة الاكاديمية والدراسية والتي تتنوع في الميدان التربوي.

– يمكن أن يستفيد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من البرنامج الإرشادي في خطوات علاج ذاتي مثل: الممارسات المنزلية، والمهارات التي تم تطبيقها.

– يمكن الاستفادة من تعلم الأفكار الجديدة التي وردت في الجلسات الإرشادية في مواجهة صعوبات تعلم القراءة والعمل على تنمية مهاراتها.

– يساعد هذا البرنامج المرشدين والمعلمين في المدارس على تنمية المهارات القرائية والتغلب على صعوباتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تطبيقه على التلاميذ.

– نتائج هذه الدراسة قد تفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تقترح طرقا وأساليب جديدة، تمكن المرشدين والمعلمين من استخدامها لمساعدة التلاميذ في التغلب على مشاكلهم.

11.7.6.5. الخدمات التي يقدمها البرنامج الإرشادي:

قدم البرنامج لأعضاء المجموعة الإرشادية والتي خضعت للبرنامج الإرشادي مجموعة من الخدمات والمتمثلة في الخدمات الآتية:

1.11.7.6.5. الخدمات الإرشادية:

وتتمثل هذه الخدمات في مساعدة تلاميذ صعوبات تعلم القراءة عينة الدراسة على تنمية المهارات القرائية لديهم، وذلك من خلال تعديل الأفكار الخاطئة وإبدالها بأفكار صحيحة وأكثر واقعية وإيجابية.

2.11.7.6.5. الخدمات الوقائية:

يقدم هذا البرنامج الإرشادي خدمات وقائية هامة لأفراد عينة الدراسة، وهو العمل على أن يكتسب التلميذ بعض الأساليب المعرفية السلوكية التي تمكنه من مواجهة مخاطر وآثار صعوبات تعلم القراءة في الحاضر والمستقبل والتغلب عليها، مثل التدريب على المناقشة والحوار، والواجبات المنزلية، المراقبة الذاتية، حل المشكلات، التدعيم والتعزيز.

3.11.7.6.5. خدمات المتابعة:

وتتمثل في المتابعة لكل خطوة من خطوات البرنامج للوقوف على التأثيرات التي أحدثها البرنامج للوقوف على التأثيرات التي أحدثها البرنامج لدى أفراد عينة تلاميذ صعوبات تعلم القراءة، والمتابعة لهم في كافة شئونهم الدراسية، والسؤال الدائم عنهم، حتى يمكن التعرف على مدى الاستفادة من الإرشاد وعدم حدوث مشاكل لهم مستقبلا.

4.11.7.6.5. الخدمات الإنسانية:

وتتمثل في تقبل المجموعة في جميع حالاتهم النفسية، وحل المشكلات التي تواجههم كلما أمكن.

12.7.6.5. مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي:

يمر البرنامج الإرشادي بأربع مراحل تم اختيارها على أساس الإرشاد المعرفي السلوكي وهي:

1.12.7.6.5. المرحلة الأولى:

وهي التي سيتم من خلالها التعارف، والتمهيد، وتبادل المعلومات الشخصية بين الباحث والتلاميذ وتقديم الإطار العام للبرنامج وأهدافه، وذلك في الجلسة الأولى.

2.12.7.6.5. المرحلة الثانية:

وهي المرحلة السلوكية التي يتم فيها تقديم تلك الإجراءات وممارستها بعد تقديم المفهوم النظري لها وذلك من خلال الجلسات الإرشادية، بالإضافة إلى المرحلة المعرفية التي تهدف إلى تقديم خطة أو إستراتيجية مناسبة للتغلب على صعوبات تعلم القراءة من خلال تقديم المفاهيم النظرية والمهارات المعرفية للتحكم في الصعوبة، حيث سيتم تعليم التلميذ مهارات معرفية وسلوكية لمواجهة تلك الصعوبة، ويتم ذلك من خلال تدريب التلميذ على المهارات القرائية اللازمة للتحكم في صعوبات تعلم القراءة، وهنا يقوم الباحث بتقديم التدريب والتوجيه، وأن التلميذ هو المسئول عن تطبيق تلك المعلومات والمهارات.

3.12.7.6.5. المرحلة الثالثة:

تهدف إلى تلخيص أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وتهيئة التلاميذ لإنهائه.

4.12.7.6.5. المرحلة الرابعة:

يتم فيها تقييم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من خلال عمل قياس قبلي وقياس بعد إنهاء البرنامج وقياس تتبعي بعد شهرين من إنهاء البرنامج.

13.7.6.5. دور الأخصائي في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يؤدي أخصائي الإرشاد المعرفي السلوكي عددا من الأدوار فهو يعمل كمرشد ومشخص ومعلم، فعليه أن يطبق أساليب الإرشاد المعرفي السلوك ويركز على عمليات الأفكار التي يعتقد أنها ترتبط بالسلوك واعتقادات التلميذ التي نعتبرها هي المصدر الرئيسي لصعوبات تعلم القراءة. فدوره كمرشد يتمثل في تنمية مهارات التفكير بشكل مستقل والتعاون مع التلميذ في محاولة لحل صعوباته فتوليد الأفكار الجديدة وتزويده بالاقتراحات وإعطائه فرصة مناسبة لاختبار هذه الأفكار وإيجاد الفرص المناسبة لتدريبه، ودوره كمشخص حيث يجمع المعلومات عن التلميذ من مصادر متعددة ويدمج المعلومات التي حصل عليها لتحديد طبيعة الصعوبة والتخطيط للتدخل المناسب، ودوره كمعلم حيث يعني بالتدريب على المهارات وتعليم التلميذ كيف يعمل على تنميه مهاراته القرائية ويكون أكثر تكيفا وتوافقا معها.

14.7.6.5. المستفيدون من البرنامج الإرشادي:

– وجه البرنامج الإرشادي إلى مجموعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية ممن تظهر عليهم صعوبات تعلم القراءة في المحيط المدرسي.

– التلاميذ المستفيدون من البرنامج هم من تلاميذ المرحلة الابتدائية وهم في المرحلة العمرية التي تعرف بالطفولة.

– تضمن العدد الفعلي الذي للبرنامج عشرة تلاميذ.

– تراوحت أعمار التلاميذ الذين خصعوا للبرنامج الإرشادي بين (8–9) سنة.

– المدرسة التي تم فيها التطبيق هي إحدى المدارس الابتدائية بمنطقة الشطية القديمة وتعرف باسم (مدرسة بن زواوي محمد).

15.7.6.5. محتوى البرنامج الإرشادي:

الدرس الأول:

عنوان الدرس:

التعريف بالبرنامج وبناء العلاقة الإرشادية.

هدف الدرس:

– تحقيق الألفة وتوثيق التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة الإرشادية.

– أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على سبب وجودهم في البرنامج وكيفية إختيارهم.

– أن يعرف أعضاء المجموعة الإرشادية (التلاميذ) الهدف من البرنامج وأهميته ومحتواه والمدة التي سوف يستغرقها.

– أن يحرص التلميذ على المشاركة والحضور في البرنامج.

– أن يحدد الباحث موعد، ومكان جلسات البرنامج الإرشادي.

زمن الدرس: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– تبدأ الجلسة بحضور الباحث وجميع أعضاء المجموعة الإرشادية المشاركين في البرنامج.

– يبدأ الباحث الجلسة بالتعريف عن نفسه، وطبيعة عمله، والدور الذي سيقوم به خلال الجلسات الإرشادية.

– يقوم الباحث بعملية التعارف بين أعضاء المجموعة الإرشادية، حتى يتم الانسجام بينهم، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لكل عضو تقديم نفسه بالطريقة التي يريدها حتى يمكن خلق جو من المودة وإقامة جسور الحوار دون خجل أو قلق.

– توضيح الباحث لأعضاء المجموعة الإرشادية سبب وجودهم في البرنامج وكيف تمت عملية إختيارهم.

– توضيح الباحث لأعضاء المجموعة الإرشادية فكرة عن البرنامج الإرشادي ومحتواه وأهميته والهدف منه.

– يوضح الباحث لأعضاء المجموعة الإرشادية بأن البرنامج الإرشادي سوف يعود بالفائدة عليهم من حيث ممارساتهم لأنشطة مثمرة ومفيدة لهم، ولن تكون هناك درجات يحاسب عليها التلميذ.

– إبداء الرغبة الصادقة في المساعدة والإهتمام وتشجيعهم على الحوار الهادف دون خجل أو تردد.

– التأكيد على أهمية أداء الواجبات المنزلية والانضباط في حضور مواعيد الجلسات كما هي محددة.

– يقوم الباحث بطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية تخصيص دفتر خاص بالبرنامج يكتب عليه كراس النشاط.

– يقوم الباحث بتوزيع الجدول الزمني على التلاميذ مع تحديد القاعة التي سوف يتم فيها عقد جلسات البرنامج الإرشادي.

– ترك المجال لأعضاء المجموعة الإرشادية الاستفسار عن البرنامج، والإجابة على أسئلتهم.

– ينهي الباحث الجلسة الإرشادية بتحديد موضوع الجلسة القادمة، ويشكر أعضاء المجموعة الإرشادية على ما أبدوه من مشاركة فاعلة.

الدرس الثاني:

عنوان الدرس: التنوين بالضم.

هدف الدرس:

– أن يتعرف على نوع التنوين.

– أن يميز التلاميذ شكل التنوين ووضع علامته بالشكل الصحيح.

– أن يتمكن التلاميذ من نطق الكلمات المنونة تنوين بالضم نطقا صحيحا.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – أقلام ملونة – الألوان – صور ورسومات – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

- يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة.

- يقرأ المعلم النص قراءة متأنية.

- يكلف الباحث التلاميذ بقراءة النص قراءة سليمة، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

- يقوم الباحث باختيار بعض الكلمات المنونة من النص السابق.

- يسأل الباحث التلاميذ هل ترى فرقا بين نطق كلمة (طهارةٌ) وبين كتابتها؟

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم المعلم بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها التنوين.

- يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة الكلمات التي تحتها خط ما الفرق بين نطقها وكتابتها.

- نظافةٌ تنطق (نظافتن).

- يسأل الباحث التلاميذ بم تسمى هذه الكلمات؟

- يجيب التلاميذ أن حرف النون في آخر الكلمات ينطق ولا يكتب.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (2).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يسأل الباحث التلاميذ ما معنى التنوين؟

- يجيب التلاميذ: التنوين هو نطق النون دون كتابتها.

- ويضيف الباحث: إن النون هنا ساكنة.

- يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة القاعدة الآتية، وكتابتها في كراس النشاط مع قراءتها لهم.

التنوين عندما يأتي في الكلمات المنونة المرفوعة يسمى تنوين بالضم وعلامته ضمتان

- يوضح الباحث بعض الأمثلة لتثبيت المعلومة عند التلاميذ.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (3).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (4).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (5).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

– يقوم الباحث بإعطاء أمثلة للتلاميذ، ويطلب منهم قراءة الكلمات، مع ذكر نوع التنوين فيها.

– أكتب ثلاث كلمات منونة تنوينا بالضم في كراس النشاط ثم يطلب منه الباحث قراءتها.

– إستخرج الكلمات التي تحتوي على التنوين بالضم، مع كتابتها في كراس النشاط.

الدرس الثالث:

عنوان الدرس: التنوين بالفتح.

هدف الدرس:

– أن يتعرف على نوع التنوين.

– أن يميز التلاميذ شكل التنوين ووضع علامته بالشكل الصحيح.

– أن يتمكن التلاميذ من نطق الكلمات المنونة تنوينا بالفتح نطقا صحيحا.

– أن يعرف التلاميذ بعض الحالات التي لا تزاد فيها ألف التنوين بالفتح.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – أقلام ملونة – الألوان – صور ورسومات – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

- يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة.
- يقرأ المعلم النص قراءة متأنية.
- يكلف الباحث التلاميذ بقراءة النص قراءة سليمة، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.
- يوضح الباحث للتلاميذ: لماذا لم نكتب حرف النون الذي ننطقه في قميصًا؟ (قميصن)
- يجيب الباحث التلاميذ ويوضح لهم على السبورة بأن هذه الكلمة منونة.
- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم المعلم بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.
- يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها التنوين.
- يسأل الباحث التلاميذ ما الفرق في الكتابة بين قميص، قميصا؟
- يجيب التلاميذ بأن الكلمة الثانية جاء فيها ألف زائدة.
- يسأل الباحث التلاميذ: ما سبب زيادة هذه الألف؟
- فيجيب التلاميذ: لأنها منونة.
- يسأل الباحث التلاميذ: ما نوع التنوين هنا؟
- يجيب التلاميذ: بأنه تنوين نصب.
- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (2).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يشرح المعلم للتلاميذ بأن الألف الزائدة تأتي في حالة تنوين النصب فقط.

- يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة القاعدة الآتية، وكتابتها في كراس النشاط مع قراءتها لهم.

التنوين عندما يأتي في الكلمات المنصوبة يسمى تنوين بالفتح وعلامته فتحتان. ويزاد على الكلمة المنونة تنوين بالفتح ألف زائدة تسمى ألف تنوين الفتح.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (3).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات منونة تنوين نصب سواء ما يزاد عليها الألف أو ما لايزاد عليها الألف.

- يسأل الباحث التلاميذ ما الفرق بين هذه الكلمات.

- يجيب التلاميذ بأن مجموعة الكلمات الأولى بدون ألف زائدة والثانية فيها ألف زائدة.

- يسأل الباحث التلاميذ: ما نوع التنوين هنا؟

- يجيب التلاميذ بأنه تنوين نصب (الفتح).

– يطلب الباحث من التلاميذ ذكر كلمات منونة تنوين نصب سواء ما يزاد عليها الألف أو ما لا يزاد عليها الألف.

– يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (4).

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (5).

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

– يقوم الباحث بإعطاء أمثلة للتلاميذ، ويطلب منهم قراءة الكلمات، مع ذكر نوع التنوين فيها.

– أكتب ثلاث كلمات منونة تنوينا بالفتح في كراس النشاط ثم يطلب منه الباحث قراءتها.

– يطلب الباحث من التلاميذ ذكر كلمات أخرى منونة تنوين نصب من النص السابق، مع قيام التلاميذ بتلوينها.

الدرس الرابع:

عنوان الدرس: التنوين بالكسر.

هدف الدرس:

– أن يتعرف على نوع التنوين.

– أن يميز التلاميذ شكل التنوين ووضع علامته بالشكل الصحيح.

– أن يوازن التلميذ بين التنوين بالكسر والكسرة.

– أن يقارن التلميذ بين التنوين بالكسر، والتنوين بالضم، والتنوين بالفتح.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – أقلام ملونة – الألوان – صور ورسومات – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يسأل الباحث التلاميذ: ما معنى التنوين؟

– يعرض الباحث في بطاقة ورقية ملونة كلمات تتضمن فيها التنوين.

– يسأل الباحث التلاميذ: ما نوع التنوين في الكلمات؟

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة.

– يقرأ المعلم النص قراءة متأنية.

– يكلف الباحث التلاميذ بقراءة النص قراءة سليمة، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم المعلم بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها التنوين.

– يسأل الباحث التلاميذ: لماذا لم نكتب النون في بعض الكلمات رغم نطقنا بها مثل:

– يسأل الباحث التلاميذ: ما نوع التنوين في التنوين في هذه الكلمات هل هي مضمومة أم مفتوحة؟

– يجيب التلاميذ: هذه الكلمات ليست منونة تنوينا لا بالضم ولا بالفتح.

– يجيب الباحث بأن هذه الكلمات منونة بتنوين الكسر.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم المعلم بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

يطلب الباحث من التلاميذ كتابة القاعدة الخاصة بتنوين بالكسر في كراس النشاط مع شرحها لهم.

التنوين عندما يأتي في الكلمات المجرورة يسمى تنوين بالكسر.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (3).
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.
- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (4).
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.
- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (5).
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.
- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (6).
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة للتلاميذ، ويطلب منهم قراءة الكلمات، مع ذكر نوع التنوين فيها.

– أكتب ثلاث كلمات منونة تنوينا بالكسر في كراس النشاط ثم يطلب منه الباحث قراءتها.

– إستخرج الكلمات التي تحتوي على التنوين بالكسر، مع كتابتها في كراس النشاط.

الدرس الخامس:

عنوان الدرس: المد بالألف.

هدف الدرس:

– أن ينطق التلميذ الأصوات الممدودة بالألف نطقا سليما.

– التعرف على نوع المد.

– أن يميز التلميذ بين صوت الحرف مع الفتحة وصوته مع المد بالألف (الموازنة بين الصوت القصير والصوت الطويل).

– أن يكتشف الخطأ في الكلمة التي فيها مد بالألف في حالة سقوط الألف منها.

– توظيف حرف المد توظيفا سليما مع وضع حركة الحرف الممدود.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – أقلام ملونة – الألوان – صور ورسومات – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة، ويقرأه أمام التلاميذ.

– يكلف الباحث بعض التلاميذ بقراءة النص، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

– يعرض الباحث بعض البطاقات الورقية الملونة التي بها كلمات تتضمن مد بالألف، ويقرأها للتلاميذ، ويطلب منهم قراءتها قراءة سليمة.

– يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة الحرف المشترك بين الكلمات الآتية: (الشجاعة – الأمانة – الطهارة – الإقامة)؟

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم المعلم بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها المد بالألف.

– يقارن الباحث بين بعض الكلمات التي فيها ممدود بالألف، وبعض الكلمات التي عليها فتحة.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (2).

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يطلب الباحث من التلاميذ النظر إلى الكلمات المكتوبة بخط غامق في النص السابق، ويسألهم ماهو الحرف المشترك في جميع هذه الكلمات.

– يجيب التلاميذ بأنه حرف الألف.

– ويسألهم الباحث ما سبب مجيء حرف الألف في هذه الكلمات؟

– وكيف نتعرف السبب؟

– يطلب منهم الباحث النظر إلى الحركة التي تسبق حرف الألف.

– ويسألهم ما الحركة التي تسبق حرف الألف؟

– من خلال عرض البطاقة الورقية الملونة يجيب التلاميذ أنها حركة الفتحة، وهذا في جميع الكلمات.

– يعرض الباحث على السبورة كلمتي (نجح) و (ناجح)، ويسألهم ما الفرق بين صوت (النون) في (نجح) وصوته في (ناجح).

– يعيد التلاميذ النطق، ويقارنوا بين مدة الصوت (زمن النطق) في الكلمتين.

– الفتحة في الكلمة الأولى قصيرة نَ.

– الفتحة في الثانية طويلة نا. (مد بالألف)، وصوت طويل مولد من الفتحة.

– إذا الفتحة الطويلة هي سبب الإتيان بالألف.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3) للتلاميذ.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (4) للتلاميذ.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (5) للتلاميذ.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (6) للتلاميذ.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الجلسة:

- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة للتلاميذ، ويطلب منهم قراءة الكلمات، مع ذكر نوع المد فيها.

- أكتب ثلاث كلمات بها مد بالألف في كراس النشاط ثم يطلب منه الباحث قراءتها.

- إستخرج الكلمات التي تحتوي على المد بالألف، مع كتابتها في كراس النشاط:

"**أمرنا الله تعالى أن نصلي في كل يوم خمس مرات وأمرنا أن نتطهر بغسل أعضاء محددة من أجسامنا إذا قمنا إلى الصلاة**".

الدرس السادس:

عنوان الدرس: المد بالياء.

هدف الدرس:

- أن يتعرف على المد بالياء.

- أن يتقن قراءة الكلمات التي تحتوي على مد بالياء.

- أن يميز التلاميذ بين الكلمات الصحيحة، والكلمات الخطأ فيما يحتوي على مد بالياء.

- أن يدرك الخطأ في الكلمة التي بها مد إذا سقطت الياء.

- توظيف حرف المد توظيفا سليما مع وضع حركة الحرف الممدود.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– ملئ الفراغ – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

- يعرض الباحث في بطاقة ورقية ملونة مجموعة من الكلمات التالية: (طائر – ماهر – سعاد).

- يكلف الباحث بعض التلاميذ بقراءة الكلمات قراءة سليمة، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

- يسأل الباحث التلاميذ ما نوع المد فيها؟

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة، ويقرأه أمام التلاميذ.

- يكلف الباحث بعض التلاميذ بقراءة النص قراءة سليمة، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

- يعرض الباحث بعض البطاقات الورقية الملونة التي بها كلمات تتضمن مد بالياء، ويقرأها للتلاميذ، ويطلب منهم قراءتها قراءة سليمة.

- يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة الحرف المشترك بين الكلمات؟

- يوضح الباحث المد بالياء، ويوازن بين المد بالياء والكسرة.

- يشرح الباحث على السبورة المقارنة بين المد بالياء والكسرة.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم المعلم بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم المعلم بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

- يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها المد بالياء.

- يسأل الباحث التلاميذ ما الفرق بين الكسرة في ريشة، طبيب.

- يطلب الباحث من التلاميذ إعادة نطقها: قارن بين زمن الكسرة في الحالتين.

- طبيب ◄——————— الكسرة طويلة.

- ريشة ◄——————— الكسرة قصيرة.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (3).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة القاعدة الآتية، وكتابتها في كراس النشاط مع قراءتها لهم.

في حالة إشباع الكسرة، أو إطالتها يأتي بعدها ياء ويسمى هذا الياء مدا بالياء.

- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة لتوضيح القاعدة، ويطلب من التلاميذ قراءتها وكتابتها.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (4) للتلاميذ.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (5) للتلاميذ.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (6) للتلاميذ.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة للتلاميذ، ويطلب منهم قراءة الكلمات، مع ذكر نوع المد فيها.

- إستخرج من النص السابق الكلمات التي تحتوي على المد بالياء، مع كتابتها في كراس النشاط.

- أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تشتمل على مد بالياء من خلال الأحرف الآتية

(ر – ط – ن – ي – م – ل – و – ق – ب)، وكتابتها في كراس النشاط.

الدرس السابع:

عنوان الدرس: المد بالواو.

هدف الدرس:

- أن يتعرف على المد بالواو.

- أن ينطق الكلمات المشتملة على مد بالواو، وغيرها من الكلمات التي لا تشتمل على المد بالواو.

- أن يميز التلميذ صوت الحرف مع الضمة وصوته مع الواو.

- توظيف حرف المد توظيفا سليما مع وضع حركة الحرف الممدود.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– ملئ الفراغ – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – – أقلام ملونة – الألوان – صور ورسومات – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

- يعرض الباحث في بطاقة ورقية ملونة مجموعة من الكلمات التالية: (فيل – طبيب – دلفين – صانع – سائل – ناجح).

- يكلف الباحث بعض التلاميذ بقراءة الكلمات قراءة سليمة، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

- يسأل الباحث التلاميذ ما نوع المد فيها؟

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة، ويقرأه أمام التلاميذ.

- يكلف الباحث بعض التلاميذ بقراءة النص، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

- يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها المد بالواو.

- يسأل الباحث التلاميذ ما الحركة التي على الكاف في كلمة (يمرحُون)؟

- يجيب التلاميذ الكاف عليها ضمة أي مضمومة.

- يطلب الباحث من التلاميذ النظر إلى الكلمات المكتوبة بخط غامق في النص، ويسألهم ماهو الحرف المشترك في جميع هذه الكلمات.

- يجيب التلاميذ بأنه حرف الواو.

- ويسألهم الباحث ما سبب مجيء حرف الواو في هذه الكلمات؟

- وكيف نتعرف السبب؟

- يطلب منهم الباحث النظر إلى الحركة التي تسبق حرف الواو.

- ويسألهم ما الحركة التي تسبق حرف الواو؟

- من خلال عرض البطاقة الورقية الملونة يجيب التلاميذ أنها حركة الضمة.

- يسألهم الباحث هل جميع الحروف التي تسبق الواو في هذه الكلمات مضمومة؟

- يعرض الباحث على السبورة كلمتي (سُمع) و (يمرحُون)، ويسألهم ما الفرق بين الضمة في (سُمع) والضمة في (يمرحُون).

- يعيد التلاميذ النطق، ويقارنوا بين مدة الصوت (زمن النطق) في الكلمتين.

- الضمة في الكلمة الأولى قصيرة ولا تعد مدا بالواو.

- الضمة في الثانية طويلة وتسمى ضمة مشبعة وتعد مدا بالواو.

- إذا الضمة الطويلة هي سبب الإتيان بالواو.

- ينبه الباحث تلاميذه إلى القاعدة التالية مع شرحها:

في حالة إشباع الضمة، أو إطالتها تكتب بعدها واوا، ويسمى هذا مدا بالواو.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (4).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (5).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (6).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل رقم (7).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة للتلاميذ، ويطلب منهم قراءة الكلمات، مع ذكر نوع المد فيها.

- أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تشتمل على مد بالواو من خلال الأحرف الآتية

(ج– ح – ع – د – و – ج – س– ي – ط – ز)، وكتابتها في كراس النشاط.

– إستخرج الكلمات التي تحتوي على المد بالواو، مع كتابتها في كراس النشاط.

الدرس الثامن:

عنوان الدرس: اللام القمرية واللام الشمسية.

هدف الدرس:

– أن يتعرف التلميذ على اللام الشمسية واللام القمرية.

– أن يميز التلميذ بين اللام الشمسية واللام القمرية.

– أن يميز التلميذ عن طريق النطق بين الكلمات المبدوءة باللام الشمسية والكلمات المبدوءة باللام القمرية.

– أن يتمكن التلميذ من كتابة الكلمات المبدوءة باللام القمرية، واللام الشمسية، كتابة صحيحة.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– ملئ الفراغ – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – الألوان– جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة.

– يقرأ الباحث النص قراءة متأنية.

- يكلف الباحث بعض التلاميذ بقراءة النص، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

- يطلب الباحث من التلاميذ النظر إلى الكلمات التي تحتها خط.

- يطلب الباحث من التلاميذ نطق الكلمات، ويسألهم.

- هل هناك فرق في نطق هذه الكلمات؟

- التلاميذ – الصيفية – السياحية.

- يسأل الباحث التلاميذ: هل هذه الكلمات تسقط منها اللام عند نطقها؟

- ماذا سيحدث لو نطقنا اللام؟

- يترك الباحث التلاميذ ينطقون اللام، ثم يسألهم:

- أيهما أسهل في النطق؟

- يجيب التلاميذ بأن نطقها بإسقاط اللام أسهل من نطقها باللام.

- يسأل الباحث التلاميذ: بما تسمى (ال) التي تسقط لامها عند النطق؟

- يشرح الباحث لتلاميذه بأنه عند إختفاء اللام في النطق لا يعني إسقاطها، فهي تكتب فقط ولا تنطق وتسمى اللام الشمسية.

اللام عندما لا تظهر في النطق تسمى (اللام الشمسية).

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

- يطلب الباحث من التلاميذ ذكر كلمات فيها لام شمسية ونطقها، وملاحظة اللام أثناء النطق.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يطلب الباحث من التلاميذ كتابة الكلمات في كراس النشاط.

يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقسم التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها اللام.

- يقرأ الباحث الدرس من خلال اللوحة المعدة لذلك.

- يقوم الباحث بعرض الكلمات الآتية: (المدرسة، العائدين، العطلة، البراعم، الحديث، البلاد، المخيم، الغرب، الجنوب) من خلال البطاقات الورقية الملونة.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات السابقة.

- يسأل المعلم التلاميذ، هل تظهر اللام في هذه الكلمات أثناء النطق.

- يجيب التلاميذ: نعم تظهر اللام واضحة أثناء النطق.

- يسأل الباحث التلاميذ: ماذا سيحدث لو أسقطنا اللام أثناء النطق.

- يطلب الباحث أن يجرب التلاميذ ذلك.

- بعد تجربة التلاميذ على الفعل السابق تكون الإجابة بأن يكون النطق يكون غير سليم.

- يسأل الباحث التلاميذ: بماذا نسمي هذه اللام؟

- يجيب البعض منهم أو كلهم: بأنها تسمى لاما قمرية.

- يشرح الباحث ماهي اللام القمرية للتلاميذ من خلال القاعدة الآتية:

اللام عندما تظهر في النطق تسمى اللام القمرية.

- يقوم الباحث بإعطاء أمثلة على اللام القمرية.

- يطلب الباحث من التلاميذ ذكر كلمات تتضمن لام قمرية.

- يطلب الباحث من التلاميذ كتابة الكلمات السابقة في كراس النشاط.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- ينبه المرشد تلاميذه بأنه يمكن التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية من خلال النطق.

- يوزع المرشد ورقة عمل رقم (4).

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

- كيف نستطيع أن نميز بين اللام القمرية واللام الشمسية.

- أذكر أربع كلمات بها لام قمرية، وأخرى بها لام شمسية.

- استخرج الكلمة التي تحتوي أل التعريف وبين نوعها.

الدرس التاسع:

عنوان الدرس: التاء بنوعيها

هدف الدرس:

- أن يتعرف التلاميذ على التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

- أن يميز التلاميذ بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة رسما ونطقا.

– أن يتمكن التلاميذ من كتابة الكلمات المختومة بالتاء المربوطة، والتاء المفتوحة كتابة صحيحة.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– ملئ الفراغ – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يعرض الباحث النص في بطاقة ورقية ملونة، ثم يناقش التلاميذ ببعض الكلمات.

البركة – خالية – تقدمت – جففت.

– يسأل الباحث التلاميذ كم نوعا للتاء في الكلمات السابقة؟

– يجيب التلاميذ: بأن هناك نوعين للتاء.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة النص السابق قراءة سليمة.

– يسأل الباحث التلاميذ عن سبب اختلاف رسم التاء في الكلمات الآتية:

خالية – تقدمت.

– يجيب التلاميذ أنه من ناحية النطق نطقت الكلمتان تاء.

– رسمت إحداهما (ت)، والأخرى (ة).

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

- يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها التاء بنوعيها.

- يسأل الباحث التلاميذ بم تسمى التاء في الكلمات التالية: توقفت – قالت – فاضت – وصلت.

- يجيب التلاميذ تسمى تاء مفتوحة.

- يسأل الباحث التلاميذ بم تسمى التاء في الكلمات التالية: خالية – البركة – الكبيرة – مندهشة.

- يجيب التلاميذ تسمى تاء مربوطة.

- إذا التاء (ت) تاء مفتوحة.

- التاء (ة) تاء مربوطة.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يسأل الباحث التلاميذ: كيف نستطيع التمييز بينهما في النطق؟ (خالية – توقفت).

– يوجه الباحث التلاميذ إلى محاولة نطق الكلمات السابقة بوضع السكون على نهايتها.

– الأولى نطقت تاء، والثانية هاء.

– في حالة نطق الكلمات ساكنة يمكن التمييز بين التاء المربوطة، والتاء المفتوحة.

– يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة القاعدة الآتية، وكتابتها في كراس النشاط مع قراءتها لهم.

التاء نوعان: مفتوحة مربوطة. وللتمييز بينها: تقف على آخر الكلمة بالسكون فإذا نطقت تاء، كتبت تاء مفتوحة، وإذا نطقت هاء كتبت تاء مربوطة.

يشرح الباحث للتلاميذ كيف نستطيع التمييز بين التاء المربوطة، والتاء المفتوحة، عن طريق إعطاء أمثلة للقاعدة السابقة.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (4) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (5).

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

– كيف نستطيع أن نفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة؟

– أذكر خمس كلمات تتضمن تاء مربوطة وخمس كلمات أخرى تتضمن تاء مفتوحة.

الدرس العاشر:

عنوان الدرس: الهمزة ومواضعها المختلفة.

عنوان الدرس:

– أن يتقن التلاميذ رسم الهمزة في أول ووسط وآخر الكلمة.

– أن يتعرف التلاميذ على حالات تم رسمها فوق الألف أو تحتها.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – الأقلام الملونة – الألوان – جهاز التسجيل الصوتي.

محتوى الدرس:

– يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة.

– يقرأ المعلم النص قراءة متأنية.

– يكلف الباحث بعض التلاميذ بقراءة النص، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

– يطلب الباحث من التلاميذ أن يلاحظوا الكلمات الموجودة في النص، والتي فيها همزة سواء في أولها أو في وسطها أو في أخرها.

– يسأل الباحث التلاميذ ما الكلمات المبدوءة بحرف الهمزة؟

– يستخرج التلاميذ الكلمات المبدوءة بالهمزة من النص السابق مثل: أسرة، أساس، إنّ، أوّل، إلى.

– يسأل الباحث التلاميذ متى تأتي الهمزة فوق الألف، ومتى تأتي تحته؟

– يترك الباحث التلاميذ أن يتفكروا دون أن يجيبوا.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها حروف تكتب ولا تنطق.

– يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة نطق الكلمات، وتحديد حركة الهمزة من خلال المثال التالي:

(أمه، أول) الهمزة أتت فوق.

(إنّ، إلى) الهمزة أتت تحت.

– يكتب الباحث على السبورة القاعدة التالية:

إذا كانت الهمزة مفتوحة، أو مضمومة رسمت فوق الألف، وإذا كانت الهمزة مكسورة رسمت تحت الألف.

– يقرأ الباحث القاعدة للتلاميذ مع شرحها، ويعطي أمثلة على الهمزة.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءتها.

- يطلب الباحث من التلاميذ الإتيان بكلمات تتضمن الهمزة سواء فوق الألف، أو تحت الألف.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

- يطلب الباحث من التلاميذ أن يلاحظوا الهمزة الموجودة في هذه الكلمات.

- يسأل الباحث التلاميذ أين تقع الهمزة في هذه الكلمات؟

- يجيب التلاميذ بأن الهمزة تقع في أول الكلمة.

- يطلب الباحث من التلاميذ تلوين الهمزة التي تقع في أول الكلمة.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يطلب الباحث من التلاميذ الإتيان بكلمات تتضمن الهمزة في أول الكلمة.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

- يطلب الباحث من التلاميذ أن يلاحظوا الهمزة الموجودة في هذه الكلمات.

- يسأل الباحث التلاميذ أين تقع الهمزة في هذه الكلمات؟

- يجيب التلاميذ بأن الهمزة تقع في وسط الكلمة.

- يطلب الباحث من التلاميذ تلوين الهمزة التي تقع في وسط الكلمة.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.
- يطلب الباحث من التلاميذ الإتيان بكلمات تتضمن الهمزة في وسط الكلمة.
- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (4) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.
- يطلب الباحث من التلاميذ أن يلاحظوا الهمزة الموجودة في هذه الكلمات.
- يسأل الباحث التلاميذ أين تقع الهمزة في هذه الكلمات؟
- يجيب التلاميذ بأن الهمزة تقع في آخر الكلمة.
- يطلب الباحث من التلاميذ تلوين الهمزة التي تقع في آخر الكلمة.
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.
- يطلب الباحث من التلاميذ الإتيان بكلمات تتضمن الهمزة في آخر الكلمة.
- يطلب الباحث من التلاميذ ذكر الكلمات التي بها همزة من خلال النص السابق.
- يطلب الباحث من التلاميذ ما موقع الهمزة في هذه الكلمات.
- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (5) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

– يطلب الباحث من التلاميذ ذكر أمثلة لكلمات تتضمن الهمزة في أول، وسط وآخر الكلمة، واكتبها في كراس النشاط.

– إستخرج من العبارات التالية الكلمات التي تحتوي على الهمزة مع ذكر موقع كل منها:

(في فصل الشتاء ينزل الثلج وتصير كل الأشياء بيضاء، فيمتليء الكون ضياءً وتحجب السماء بالسحب السوداء).

(أحضر رامي الجهاز إلى البيت، وبدأ يكتشف تقنياته العديدة التي تمكنه من إنجاز العديد من الأمور).

الدرس الحادي عشر:

عنوان الدرس: الحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق.

هدف الدرس:

– أن يتعرف التلاميذ على أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

– أن يتمكن التلاميذ من نطق أسماء الإشارة والأسماء الموصولة نطقا ورسما صحيحا.

– أن يعرف التلاميذ الرسم الصحيح لكلمة (أولئك) بألف تنطق ولا تكتب.

– أن يعرف التلاميذ بأن هناك كلمات تتضمن حروف تكتب ولكن لا تنطق.

– أن يحسن التلاميذ توظيف أسماء الإشارة والأسماء الموصولة توظيفا سليما.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– ملئ الفراغ – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يعرض الباحث النص القرائي في بطاقة ورقية ملونة.

– يقرأ الباحث النص قراءة متأنية.

– يكلف الباحث بعض التلاميذ بقراءة النص، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء.

– يطلب الباحث من التلاميذ النظر إلى الكلمات المكتوبة بخط غامق والتي تحتها خط.

– يسأل الباحث التلاميذ كيف نسمي هذه الكلمات؟

– يجيب التلاميذ بأنها تسمى أسماء.

– يسأل الباحث التلاميذ ما نوع هذه الأسماء؟

– يجيب التلاميذ بأنها أسماء إشارة وأسماء موصولة.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يعرض الباحث للتلاميذ في بطاقة ورقية ملونة الكلمات التالية:

هؤلاء هكذا ذلك

– يطلب الباحث من التلاميذ النظر إلى الكلمات السابقة، وملاحظة نطقها، وكيفية كتابتها.

– يبين الباحث للتلاميذ اختلاف كتابة الكلمات السابقة عن نطقها.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث التلاميذ إلى مجموعات لقراءة الكلمات، وإعطاء كل مجموعة بطاقات ورقية ملونة تتضمن كلمات فيها حروف تكتب ولا تنطق.

– يطلب الباحث من التلاميذ الإتيان بكلمات مماثلة، وملاحظة اختلاف نطقها عن كتابتها.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يبين الباحث للتلاميذ بأن هناك الكثير من الحروف التي يختلف نطقها عن كتابتها، ومن الأمثلة ما يلي:

- الحرف (هذه) ينطق (هاذه) أي بزيادة ألف بعد الهاء، ومثله الحرف (ذلك) ينطق (ذالك) بزيادة الألف بعد الذال، وكذلك الحرف (أولئك) ينطق (أولائك).

- يبين الباحث للتلاميذ بأن أسماء الإشارة كلها يختلف نطقها عن كتابتها باستثناء الحرف (هاتان)، فهو لا يتغير نطقه عن كتابته.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (4) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (5) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجابتهم.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

– يطلب الباحث من التلاميذ ذكر أمثلة لكلمات تتضمن حروف تنطق ولا تكتب، واكتبها في كراس النشاط.

– يطلب الباحث من التلاميذ تبيان وتوضيح إسم الإشارة والإسم الموصول.

– يطلب الباحث من التلاميذ توظيف واختيار إسم الإشارة والإسم الموصول المناسب.

الدرس الثاني عشر:

عنوان الدرس: التعرف والتمييز بين الحروف المتشابه شكلا والمختلفة نطقا.

هدف الدرس:

– أن يقرأ الحروف الهجائية قراءة صحيحة.

– أن يميز بين الحروف المتشابهة قراءة وكتابة.

– أن يميز بين الحروف المتشابهة نطقا، شكلا ورسما.

– أن يميز بين الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة نطقا.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة– المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– ملئ الفراغ – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.
- يعرض الباحث على التلاميذ الحروف الهجائية في بطاقة ورقية ملونة.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الحروف الهجائية قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يقوم الباحث بكتابة الحروف الهجائية على السبورة بالطباشير الملون.
- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.
- يقوم الباحث بعرض مجموعة من الكلمات على التلاميذ في بطاقة ورقية ملونة.
- يقوم الباحث بحذف حرف أو إخفاء حرفا أو حرفين من الكلمة.
- يطلب الباحث من التلاميذ أن يتعرفوا على الحرف المفقود أو المحذوف.
- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.
- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.
- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.
- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.
- يقوم الباحث بعرض مجموعة من الكلمات على التلاميذ في بطاقة ورقية ملونة.
- يطلب الباحث من التلاميذ النظر إلى الكلمات المكتوبة بشكل جيد.

- يطلب الباحث من التلاميذ تحديد الحرف المناسب في الكلمة.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (4) على التلاميذ ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

- يقوم الباحث بعرض مجموعة من الكلمات على التلاميذ في بطاقة ورقية ملونة.

- يطلب الباحث من التلاميذ النظر إلى الكلمات المكتوبة بشكل جيد.

- يطلب الباحث من التلاميذ تصنيف الكلمات حسب الحرف المطلوب.

- يسأل الباحث التلاميذ ماهو الحرف المشترك في جميع هذه الكلمات؟

- يطلب الباحث من التلاميذ كتابة الحرف المشترك.

- يسأل الباحث التلاميذ كيف نسمي هذا التشابه والإختلاف في الحروف؟

- يجيب التلاميذ بأن هذا التشابه قد يكون تشابها في الشكل والرسم أو تشابها في اللفظ أي النطق.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (5) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

- يقوم الباحث بعرض مجموعة من الحروف الهجائية على بطاقة ورقية ملونة.

– يطلب الباحث من التلاميذ النظر إلى هذه الحروف المكتوبة بشكل جيد والتمعن فيها أكثر.

– يطلب الباحث من التلاميذ تحديد الحروف المشابهة لها.

– يسأل الباحث التلاميذ كيف نسمي هذا التشابه؟

– يجيب التلاميذ بأن هذا التشابه قد يكون تشابها في الشكل والرسم أو تشابها في اللفظ أي النطق.

– يطلب الباحث من التلاميذ كتابة هذه الحروف في كراس النشاط.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الحروف قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

– صنف الكلمات التالية حسب الحرف المناسب:

{ ساحة – سبورة – جرس – سجادة – سرير – مسجد – شهر – كبش – شجرة – مستشفى – شموع – عاشوراء }.

– أكتب الحرف المشترك، مع ذكر نوع التشابه والاختلاف في الكلمات التالية:

{ ساحة – سبورة – جرس – سجادة – سرير – مسجد }.

{ شهر – كبش – شجرة – مستشفى – شموع – عاشوراء }.

– صنف الكلمات التالية حسب الحرف المناسب:

{ قديمة – فوق – قاسية – السوق – فقير – كبيرة – كرنب – دكان – ركب – ملك }

– أكتب الحرف المشترك، مع ذكر نوع التشابه والاختلاف في الكلمات التالية:

{ قديمة – فوق – قاسية – السوق – فقير }.

{ كبيرة – كرنب – دكان – ركب – ملك }.

الدرس الثالث عشر:

عنوان الدرس: الطريقة الهرمية للقراءة.

هدف الدرس:

– أن ينطق التلميذ الحروف نطقا سليما .

– أن يتمكن التلميذ من نطق حروف الكلمة بالحركات نطقا سليما .

– أن يميز التلميذ بين نطق الحروف داخل الكلمة .

– أن يتقن التلميذ نطق الكلمة نطقا سليما صحيحا .

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – بطاقات ورقية ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز التسجيل الصوتي.

محتوى الدرس:

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم، وذلك عن طريق.

– عرض الباحث في بطاقة ورقية ملونة، كلمة مكونة من (6) حروف، ويقرأها أمام التلاميذ بصوت واضح مثل (مسرورة).

– يقوم الباحث بتحليل الكلمة إلى حروف منفردة (م ، س ، ر ، و ، ر، ة).

– يقوم الباحث بقراءة الحروف بشكل منفرد على التلميذ بحركاتها (مَ ، سْ ، رُ ، و ، رَ ، ةٌ).

– يطلب الباحث من التلميذ قراءة حروف الكلمة بالحركات (مَ ، سْ ، رُ ، وْ ، رَ ، ةٌ).

– يطلب الباحث من التلميذ بتقسيم الحروف وتجزئتها إلى مجموعات كل مجموعة مكونة من حرفين (مَسْ ، رُو ، رَةٌ).

– يطلب الباحث من التلميذ بقراءة المجموعة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة بشكل منفرد (مَسْ ، رُو ، رَةٌ).

– يطلب الباحث من التلميذ القيام بتلوين المجموعات الثلاثة.

– يطلب الباحث من التلميذ بقراءة المجموعة الأولى فقط (مَسْ) .

– يطلب الباحث من التلميذ بقراءة المجموعة الأولى والثانية معا (مَسْرُوْ) .

– يطلب الباحث بقراءة المجموعة الأولى والثانية والثالثة معا (مَسْرُوْرَةٌ) .

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) تحتوي على كلمة من (6) حروف، ويطلب من التلميذ قراءة وتحليل الكلمة باستخدام المثلث الهرمي.

– يناقش المعلم الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب المعلم الإجابة الصحيحة على الصبورة بالطباشير الملون.

تقويم الدرس:

– يطلب الباحث من التلميذ قراءة وتحليل الكلمات التالية باستخدام المثلث الهرمي:

(مَجْمُوْعَةٌ، سِبْتَمْبَرْ، مَكْسُوْرَةٌ، مِزْهَرِيَةٌ).

الدرس الرابع عشر:

عنوان الدرس: أنشطة لمعالجة عدم معرفة الحرف الأول في الكلمة.

هدف الدرس:

– تحفيز وتشجيع التلميذ على تكوين كلمات صحيحة.

– أن يتقن التلميذ التمييز بين الكلمات التي تحتوي على نفس الحرف الأول.

– أن يتقن التلميذ الربط بين الكلمات التي تحتوي على نفس الحرف الأول ونطقها صحيحا.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– ملئ الفراغ – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – أقلام ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بكتابة ثلاث كلمات، تبدأ بنفس الحرف، وعلى التلميذ أن يكتب ذلك الحرف بالأقلام الملونة.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

- يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

- يقوم الباحث بكتابة ثلاث كلمات، تبدأ بحرف واحد، مع إبعاد ذلك الحرف وكتابته على يمين تلك الكلمات، ويطلب من التلميذ نطق الحرف الأول ثم نطق الكلمة كاملة.

- يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

- يكتب المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

يقوم الباحث بكتابة ثلاث كلمات بها نفس الحرف الأول في بطاقة ورقية ملونة، ويطلب من التلميذ ذكر الحرف المشترك ونطقه بالشكل الصحيح ثم نطق الكلمة كاملة .

الدرس الخامس عشر:

عنوان الدرس: أنشطة لمعالجة عدم معرفة الحرف الأخير في الكلمة.

هدف الدرس:

- تحفيز وتشجيع التلميذ على تكوين كلمات صحيحة.

- أن يتقن التلميذ التمييز بين الكلمات التي تحتوي على نفس الحرف الأخير في الكلمة .

- أن يتقن التلميذ الربط بين الكلمات التي تحتوي على نفس الحرف الأخير ، ونطقها صحيحا.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – أقلام ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بنطق كلمة، ثم يطلب من التلميذ أن يأتي بكلمات تنسجم معها، حيث أنها تنتهي بنفس الحرف، مع وضع خط تحت الحروف المتشابهة في أخر الكلمة.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بكتابة ثلاث كلمات ذات نهاية موحدة، مع فصل تلك النهاية، وعلى التلميذ الوصل بينها نطقا بالشكل الصحيح.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمات قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس :

– يطلب الباحث من التلميذ أن يكتب ثلاث كلمات لها نفس الحرف الأخير مع وضع خط تحت الحروف المتشابهة في أخر الكلمة.

– يقوم الباحث بكتابة كلمات لديها نفس الحرف الأخير، ويطلب من التلميذ الربط بينها نطقا بالشكل الصحيح.

الدرس السادس عشر:

– **عنوان الدرس:** استراتيجية الألوان في القراءة.

هدف الدرس:

– أن يتقن التلميذ نطق الكلمة نطقا صحيحا المكونة من ثلاث حروف.

– تحفيز التلميذ على نطق الحرف وتذكره ووضعه في المكان الصحيح.

– أن يتقن التلميذ تحليل حروف هذه الكلمات والتمييز بينها.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – أقلام ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويطلب الباحث من التلاميذ إتباع الدرس حتى نهايته.

– يقوم الباحث بعرض بعض الكلمات (كلمات مكونة من ثلاث حروف) وكل حرف يلون بلون مختلف.

– يقوم الباحث بقراءة كلمة واحدة من بصوت واضح.

– يقوم الباحث بعرضها في السبورة أمام التلاميذ مع كتابتها بالطباشير الملون.

– يقوم الباحث بتحليل الكلمة إلى حروف على السبورة وأمام التلاميذ.

– يقوم الباحث بقراءة هذه الكلمة.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمة قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بعرض كلمات أخرى على التلميذ.

– يطلب الباحث من التلميذ بقراءة كلمة واحدة بصوت واضح.

– يطلب الباحث من التلميذ بتحليل الكلمة إلى حروف.

– يطلب الباحث من التلميذ بقراءة هذه الكلمة.

– يطلب الباحث من التلميذ محاولة قراءة باقي الكلمات بنفس الإجراء، مع إعطاء التلميذ فرصة لمحاولة تهجئة الحروف.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمة قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بعرض كلمات بدون ألوان على التلاميذ، ويقوم التلاميذ بقراءة هذه الكلمات.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمة قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

تقويم الدرس:

يطلب الباحث من التلميذ ذكر ثلاث كلمات مكونة من ثلاثة حروف، ويقوم التلميذ بتحليلها وقراءتها، بإتباع نفس الخطوات السابقة.

الدرس السابع عشر:

عنوان الدرس: أنشطة لمعالجة عكس الكلمات.

هدف الدرس:

– أن يتمكن التلميذ التمييز بين مختلف الكلمات.

– أن يتمكن التلميذ من نطق الكلمات نطقا سليما وصحيحا.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم والتعزيز– ملئ الفراغ – المراقبة الذاتية – إعادة البنية المعرفية – حل المشكلات – الواجب المنزلي.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: قاعة التدريس – الطاولات – الكراسي – السبورة التعليمية – الطباشير الملون – الأوراق – أقلام ملونة – أقلام جافة – الألوان – جهاز تسجيل صوتي.

محتوى الدرس:

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (1) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بكتابة الكلمة بخط عريض ويطلب من التلميذ نطقها وتتبعها لمسا ثم نطقها مرة ثانية وبعد تكرار الخطوة السابقة عدة مرات، يعطى التلميذ الفرصة لقراءة الكلمة في الجملة.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمة قراءة جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (2) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بكتابة الكلمة ثم تغطى بورقة، وتسحب الورقة شيئا فشيئا إلى اليسار حتى تبدو الكلمة حرفا حرفا في تسلسلها الصحيح، ثم يطلب الباحث من التلميذ القيام بنفس الخطوة.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمة قراءة فردية ثم جماعية بصوت مسموع.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (3) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بكتابة الكلمة، ويوضح الحرف الأول بلون مختلف.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمة ونطقها نطقا سليما.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

– يوزع الباحث ورقة عمل رقم (4) على التلاميذ، ويقوم الباحث بمراقبة التلاميذ أثناء إجاباتهم.

– يقوم الباحث بكتابة الكلمة، ويوضح الحرف الأول من الكلمة بوضع علامة فوقه أو تحته.

– يطلب الباحث من التلاميذ قراءة الكلمة ونطقها صحيحة.

– يناقش الباحث الإجابة الصحيحة مع التلاميذ، ويصوب الأخطاء.

– يكتب الباحث الإجابة الصحيحة على السبورة بالطباشير الملون.

تقويم الدرس:

يقوم الباحث بكتابة ثلاثة كلمات في بطاقة ورقية ملونة ويطلب من التلاميذ بإتباع نفس الخطوات السابقة في قراءة الكلمة ونطقها نطقا سليما.

16.7.6.5. ملخص الجلسات الإرشادية:

قام الباحث بإعداد ملخص للبرنامج الإرشادي يتضمن وحدات البرنامج والذي يشمل على عنوان الدرس، وعدد الجلسات التي يحتويها البرنامج، والمدة الزمنية لكل جلسة، وفيما يلي عرض ملخص للجلسات الإرشادية:

جدول رقم (20): يمثل توزيع وحدات وجلسات البرنامج الإرشادي.

وحدات البرنامج	الدرس	عنوان الدرس	عدد الجلسات	زمن الجلسة
الوحدة الأولى	1	لقاء تعريفي	1	45 دقيقة
	2	التنوين بالضم	4	45 دقيقة
	3	التنوين بالفتح	4	45 دقيقة
	4	التنوين بالكسر	4	45 دقيقة
الوحدة الثانية	5	المد بالألف	3	45 دقيقة
	6	المد بالياء	3	45 دقيقة
	7	المد بالواو	3	45 دقيقة
الوحدة الثالثة	8	اللام القمرية واللام الشمسية	2	45 دقيقة
الوحدة الرابعة	9	التاء بنوعيها	2	45 دقيقة
الوحدة الخامسة	10	الهمزة ومواضعها المختلفة	2	45 دقيقة
الوحدة السادسة	11	الحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق	2	45 دقيقة
الوحدة السابعة	12	التعرف والتمييز	1	45 دقيقة

		بين الحروف المتشابه شكلا والمختلفة نطقا		
الوحدة الثامنة	13	الطريقة الهرمية	1	45 دقيقة
الوحدة التاسعة	14	أنشطة لمعالجة عدم معرفة الحرف الأول في الكلمة	1	45 دقيقة
الوحدة العاشرة	15	استراتيجية عدم معرفة الحرف الأخير في القراءة	1	45 دقيقة
الوحدة الحادية عشر	16	استراتيجية الألوان في القراءة	1	45 دقيقة
الوحدة الثانية عشر	17	أنشطة لمعالجة عكس الكلمات	1	45 دقيقة

17.7.6.5. تحكيم البرنامج الإرشادي:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على أربعة من الأساتذة المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك بهدف الإطلاع على البرنامج ومدى ملائمته لأفراد العينة وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج، ووفقا لتعليمات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي والذي تم تطبيقه على عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وقد تفضل الأساتذة المحكمون بتقييم الإطار النظري للبرنامج الإرشادي وإجراءاته التطبيقية (أنظر الملحق رقم 08)، كما أعد الباحث استمارة خاصة بذلك (أنظر الملحق رقم09).

18.7.6.5. ألية سير جلسات البرنامج الإرشادي:

- الترحيب بالأعضاء وشكرهم على الحضور في الموعد.

- مراجعة موضوع الجلسة السابقة.

- مناقشة الواجب المنزلي أو المهارة التدريبية.

- الملاحظة والاهتمام بمزاج وسلوك أعضاء المجموعة.

- تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

- تقديم موضوع الجلسة واستخدام الفنيات التعليمية والإرشادية المناسبة.

- مراجعة بين فترة وأخرى لقواعد العمل.

- تقديم الواجبات المنزلية الخاصة بالتلميذ ثم إنهاء الجلسة.

19.7.6.5. إجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال بعض الخطوات التي يذكرها الباحث في النقاط التالية:

- الاتفاق بين الباحث من جهة وأفراد العينة من جهة أخرى على الالتزام بجلسات البرنامج، وتحمل المسؤولية الفردية تجاه الانتظام والتفاعل، بعد قيام الباحث بإيضاح الأهداف وخطة التنفيذ.

- طبق البرنامج في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016-2017، وذلك في مدرسة بن زواوي محمد الابتدائية بمنطقة الشطية القديمة.

- نفذت الجلسات الإرشادية حسب الخطة الموضوعة واستغرقت 31 جلسة بواقع جلستين أسبوعيا، والمدة الزمنية لكل جلسة 45 دقيقة.

- نفذت الجلسات الإرشادية بشكل جماعي تم فيها:

* مراجعة الواجب المنزلي.

* إيضاح ومناقشة أهداف الجلسة.

* ممارسة الأساليب الإرشادية المحددة في كل جلسة.

* تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

- تقييم البرنامج الإرشادي من خلال:

* المقارنة بين القياس القبلي والبعدي لتلاميذ أفراد العينة.

* المقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي لتلاميذ أفراد العينة.

20.7.6.5. الأساليب المستخدمة في تقييم البرنامج:

تمثلت الأساليب المستخدمة في تقييم البرنامج في الخطوات التالية:

- القياس القبلي: حيث يتم تطبيق اختبار القراءة قبل بدء البرنامج.

- القياس البعدي: يتم تطبيق اختبار القراءة بعد تطبيق البرنامج، وحساب الفروق بين القياسين.

- التقويم خلال البرنامج: وذلك من خلال تسجيل الملاحظات عن مشاركة تلاميذ أفراد العينة وتنفيذهم للتعليمات، وإجراء الواجبات المنزلية، وإعطاء مؤشرات التحسن في كل جلسة.

21.7.6.5. تقييم البرنامج:

لضمان فعالية التقييم لابد من استمراره منذ البدأ حتى نهاية التنفيذ وفترة المتابعة مع العلم أن التقييم عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المسئول عن تنفيذ البرنامج بالاشتراك مع الأعضاء.

أما عن تقييم البرنامج الحالي فقد تمثل في الآتي:

1.21.7.6.5. الأبحاث والدراسة:

اتسقت نتائج هذه الدراسة والتي استندت على الإرشاد المعرفي السلوكي مع العديد من الابحاث والدراسات السابقة التي اعتمدت في تصميمها للبرامج الإرشادية، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع الأهداف المرجوة والتي منها تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتخفيف من صعوباتهم القرائية في الوسط التربوي.

2.21.7.6.5. متابعة البرنامج:

حرص الباحث على التأكد من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي وذلك على النحو التالي:

أ- قام الباحث بعد نهاية البرنامج الإرشادي بإعادة تطبيق أداة الدراسة لقياس الصعوبات القرائية على التلاميذ أفراد العينة وقد أظهرت النتائج على أن الفروق بين المتوسطات كانت دالة إحصائيا وذلك لصالح القياس البعدي.

ب- بعد تطبيق القياس البعدي الثاني (التتبعي) أظهرت النتائج استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي وذلك من خلال مقارنة أداء التلاميذ أفراد العينة على القياس البعدي الأول ثم أداء التلاميذ أفراد العينة على القياس البعدي الثاني (التتبعي) بعد مرور فترة شهرين، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة بعد نهاية البرنامج وبعد مرور فترة الدراسة التتبعية.

22.7.6.5. صعوبات البرنامج الإرشادي:

واجه الباحث مجموعة من الصعوبات سواء في تصميم البرنامج أو تنفيذه ومنها:

- صعوبة الحصول على محكمين للبرنامج والمتخصصين في مجال الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي خاصة في البيئة المحلية.

– قلة البرامج الإرشادية المتعلقة مباشرة بموضوع الدراسة.

– توقيت البرنامج شكل صعوبة للباحث حيث أنه يتم برمجة بعض الجلسات في أوقات يكون فيها الأعضاء قد نال منهم التعب بعد الحصص الدراسية.

7.5. أدوات تحليل البيانات:

تم تحليل بيانات هذا البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– المتوسط الحسابي لحساب متوسط درجات أفراد العينة في مختلف مقاييس البحث.

– الانحراف المعياري لحساب درجة تشتت درجات أفراد العينة في المقاييس المستخدمة.

– معامل ارتباط بيرسون Pearson.s Correlation، وذلك لقياس والتحقق من صدق فقرات مختلف المقاييس المستعملة في هذا البحث.

– المقارنة الطرفية لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الأعلى من الوسيط، والمجموعة الأدنى من الوسيط، بغرض التأكد من صدق مختلف المقاييس المستعملة في هذا البحث.

– معامل ألفا كرونباخ alpha–cronbach، والتجزئة النصفية Split–Half Method، وسبيرمان براون spearman–brown، وذلك للتحقق من ثبات مختلف المقاييس المستعملة في هذا البحث.

– اختبار T– test لعينة واحدة، الذي يستخدم لقياس دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية بقياس قبلي وبعدي عند مستوى دلالة معين (α).

– إيتا^2 حجم التأثير، الذي يستخدم للتعرف على أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي.

وهذا من خلال تطبيق برنامج الإحصاء الخاص بالعلوم الاجتماعية SPSS. باستخدام جهاز الإعلام الآلي.

8.5. إجراءات الدراسة:

تطلب تطبيق الدراسة عددا من الإجراءات والخطوات العملية حيث حصل الباحث على الموافقة الرسمية على تطبيق أداة الدراسة والبرنامج الإرشادي، وهي على النحو التالي:

1- إعداد الإطار النظري للدراسة الخاص بالقراءة وصعوباتها والإرشاد المعرفي السلوكي والبرنامج الإرشادي.

2- جمع عدد من الدراسات السابقة وتوظيفها لغايات الدراسة.

3- الحصول على الإثبات والموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم لولاية الشلف لإجراء وتطبيق الدراسة الميدانية على تلاميذ مدرسة بن زواوي محمد، ثم التوجه لإدارات المدارس الذين أبدوا ترحيبهم وتعاونهم مع الباحث، وكذلك السماح للتلاميذ بالمشاركة بالبحث وحثهم لحضور اللقاءات والجلسات، حيث تم عقدها داخل المدرسة الإبتدائية.

4- تطبيق الدراسة الحالية في المدرسة الإبتدائية "بن زواوي محمد" المسجل بها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة.

5- الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس من أجل إعداد أدوات الدراسة التي تضمنت أربعت (4) مقاييس واختبارين وبرنامج إرشادي، وتعديلها واستخراج الخصائص السيكومترية لضمان صدقها وثباتها.

6- تصميم البرنامج الإرشادي وفق الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة التي تم الإطلاع عليها، ليشمل البرنامج على سبع عشرة (17) درس متنوع الأهداف والفعاليات، ثم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم وتعليقاتهم عن البرنامج.

7- عقد لقاء مع مدير المدرسة الإبتدائية، وشرح فكرة الدراسة وأهدافها وألية العمل والتنفيذ والفئات المستهدفة في البرنامج الإرشادي.

8- التعرف على خصائص مجتمع الدراسة تمهيدا لاختيار العينة.

9- تطبيق مقياس صعوبات القراءة، ومقياس ضعف الانتباه، ومقياس الإدراك البصري، وكذلك مقياس الإدراك الإستماعي على عينة الدراسة الفعلية، ومن ثم تصحيح المقاييس حسب التعلميات الخاصة بهم.

10- اختيار عينة الدراسة، من فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتطبيق القياس القبلي لمقياس الدراسة على المجموعة التجريبية.

11- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية من فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

12- تطبيق القياس البعدي لمقياس الدراسة على المجموعة التجريبية لفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

13- تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين على الإنتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي على عينة الدراسة، لبيان استمرارية أثر البرنامج.

14- إدخال وتفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

15- عرض ومناقشة النتائج المستخلصة من نتائج التحليل الإحصائي للبيانات، وذلك لتوضيح مدى تحقيق فرضيات الدراسة، ومدى ارتباط النتائج الحالية بنتائج الدراسات السابقة، ووضع التوصيات المناسبة.

16- تلخيص الدراسة، لتسهيل التعرف على محتواها، وترجمة التلخيص إلى اللغة الإنجليزية؛ ليتم الاستفادة منها على نطاق واسع.

9.5. الصعوبات التي واجهت الباحث:

قد يظن الباحث أنه كلما انتهى من الصعوبة التي بين يديه قد انتهت الصعوبات، ولكنه يجد أن الحقسقة غير ذلك، فالباحث ما إن ينتهي من صعوبة حتى يكون في صعوبة جديدة، وهكذا حتى ينتهي من دراسته. باختصار فإن مرحلة البحث عبارة عن سلسلة من الصعوبات التي يتمكن الباحث من التغلب عليها، وهذا سر الشعور بالسعادة بعد الانتهاء من البحث العلمي، وعليه تتلخص الصعوبات التي واجهها الباحث في الآتي:

- صعوبة الحصول على الإثبات والموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم لولاية الشلف لإجراء وتطبيق الدراسة الميدانية على تلاميذ المدرسة الإبتدائية.

- صعوبة في توفر بعض المقاييس المعتمدة في الدراسة، مما اضطر الباحث إلى الإعتماد على مقاييس خارج البيئة الجزائرية.

- صعوبة في استرجاع كامل الاسبيانات واختبارات الدراسة الاستطلاعية من طرف المعلمين في مختلف المدارس الإبتدائية بمقاطعة الشطية لولاية الشلف، مما أدى إلى تأخر البحث وتقدمه بنسبة كبيرة.

– صعوبة في تحديد مكان تطبيق البرنامج الإرشادي المعد لتلاميذ صعوبات القراءة داخل المدرسة الابتدائية نظرا لعدم توفر قاعة تدريس، مما اضطر الباحث إلى إنتظار خروج التلاميذ.

– صعوبة في تحديد عينة الدراسة الأساسية، وذلك نتيجة لعدم توفر العينة على الشروط اللازمة، بغرض تطبيق البرنامج الإرشادي.

– صعوبة في ضبط وتحديد الزمن والوقت اللازم لتطبيق البرنامج الإرشادي، لأن القانون المحدد من طرف وزارة التربية الوطنية، ومديرية التربية لا يسمح بذلك، كما جاء على لسان مدير المدرسة الإبتدائية.

– صعوبة الحصول على المراجع التي تعالج الموضوع بصورة مباشرة وواضحة.

ملخص الفصل:

تم في هذا الفصل عرض كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة، وذلك بدءا بالمنهج والتصميم التجريبي الملائم للأهداف المحددة إبتداءا، ثم تفصيل خصائص العينة وكذلك أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، التي أثبتت نتائجها إمكانية الاطمئنان إلى صدقها وثباتها، كما تم عرض تفاصيل البرنامج المستخدم في الدراسة وجوانبه النظرية وإجراءاته التطبيقية، وفنياته، وأسسه، وخطواته ومصادره، وجلساته وتحكيمه بما يوضح جاهزيته للتطبيق على عينة الدراسة. وفي الأخير الأساليب الإحصائية التي استخدمت، والتي من خلالها تم الحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها بشكل مرتب ومفصل حسب الفرضيات في الفصل الموالي.

الفصـــــــــــل السادس

نتائـج متغيرات الدراسة الميدانية

تمهيد:

تم تقسيم بيانات الدراسة إلى قسمين: القسم الأول يتعلق بنتائج متغيرات الدراسة، حيث تم تحليلها وتفسيرها كل واحدة على حدة. أما القسم الثاني فيحتوي على النتائج الخاصة بالفرضيات.

1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بمتغيرات الدراسة الميدانية:

يتضمن هذا القسم عرضا وصفيا للنتائج من حيث البيانات المتعلقة بإحالة المعلم وصعوبات القراءة وصعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك البصري وصعبات الإدراك الاستماعي واختبار الذكاء وكذا اختبار القراءة.

1.1.6 عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج إحالة المعلم:

لقد تم الاستعانة بالمعلمين والمعلمات بالمدرسة التي نشير إليها في الجدول رقم (21) ذلك قصد تحويل التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في القراءة من وجهة نظر المعلم والمعلمة من خلال جملة من المؤشرات التي تظهر على التلميذ داخل القسم التي تتمثل في الآتي:

- غالبا ما يجد التلميذ صعوبة عند تعبيره عن ذاته في القراءة.
- غالبا ما يجد صعوبة في عدم نطق الحرف تبعا للحركة مع معرفة تأثير تلك الحركة على النطق.
- غالبا ما يبدو عليه الخوف من أن يتحدث أو يبادر بالمحادثة داخل القسم.
- يعاني من البطء في القراءة (كلمة، كلمة).
- غالبا ما يجد صعوبة في الاحتفاظ بنشاطه الذهني بالنسبة للعمل المدرسي.

– يكون هؤلاء التلاميذ تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة.

– غالبا ما يجد صعوبة في القيام بالواجب المدرسي.

– قليل المشاركة، أو لا يشترك أصلا في مختلف الأنشطة الخارجة عن المناهج الدراسية.

ويتبين من الجدول رقم (21) المتعلق بإحالة المعلم ما يلي:

جدول رقم (21): يمثل العينة المبدئية للدراسة.

إسم المدرسة	عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة
مدرسة بن زواوي محمد	16 تلميذا

يتضح من خلال الجدول رقم (21) حجم العينة المبدئية، التي تمت إحالتها من قبل المعلمين والمعلمات، حيث تعتبر الخطوة الأولى للتعرف على التلميذ الذي لديه صعوبات في القراءة، وأن دور المعلم يرتكز على التعرف على التلميذ الذي يحتاج إلى المساعدة خارج القسم بهدف تنمية جملة من المهارات التي يعاني نقصا فيها وهذا ما تؤكده دراسة هاريس (1981) نقلا عن شرفوح (2006) "أن التشخيص يتم بدرجات متفاوتة من الدقة بواسطة المعلم ولا يتوقع منه تشخيص دقيق عن كل تلميذ"، والمدرسة التي أخذت منها العينة، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي حيث بلغ عدد التلاميذ في دراستنا الذين تم إحالتهم عن طريق المعلمين والمعلمات 16 تلميذا كعينة أولية. ([1])

2.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير صعوبات القراءة:

[1] شرفوح، 2006، ص 274

قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد العينة (16) تلميذ وذلك من خلال تقديم المقياس لمعلمي أقسام السنة الرابعة ابتدائي الذين يعرفون التلاميذ معرفة جيدة ومن خلال ملاحظتهم للتلاميذ أثناء عملية القراءة والتدريس، حيث يقوم المعلم بالإجابة عن أسئلة المقياس بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التلميذ، وهذا المقياس خاص بالمعلمين والمعلمات فقط بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، والحصول على التقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض التلاميذ، والمعرفة الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار الملاحظة لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. كل هذا يعد أمرا أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، ويساعدنا في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات، ومعرفة قدرتهم على القراءة سواء كانوا جيدين في القراءة أو ضعافا واكتشاف نقاط القوة والضعف عندهم، وبعد ذلك يتم تفريغ نتائج مقياس صعوبات القراءة ومعرفة الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس إن كان لديه صعوبة في القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل في النصوص القرائية أم لا، ويتبين من بيانات الجدول رقم (22) المتعلق بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة ما يلي:

جدول رقم (22): يمثل نتائج مقياس تشخيص صعوبات القراءة لدى أفراد العينة.

الحالة	درجات صعوبات القراءة	شدة الصعوبة
1	110	صعوبة متوسطة
2	122	صعوبة متوسطة
3	93	صعوبة خفيفة
4	68	صعوبة خفيفة

5	89	صعوبة خفيفة
6	90	صعوبة خفيفة
7	102	صعوبة متوسطة
8	129	صعوبة متوسطة
9	131	صعوبة متوسط
10	148	صعوبة شديدة
11	163	صعوبة شديدة
12	86	صعوبة خفيفة
13	118	صعوبة متوسطة
14	154	صعوبة شديدة
15	93	صعوبة خفيفة
16	61	صعوبة خفيفة

يتضح من خلال الجدول رقم (22) وبعد تفريغ نتائج المقياس أن أفراد العينة (16) تلميذا يعانون من صعوبات في القراءة تراوحت درجته ما بين (61-163) حيث نجد أن الحالات (3-4-5-6-12-15-16) تعاني من صعوبات خفيفة والحالات (1-2-7-8-9-13) تعاني من صعوبات متوسطة ثم تليها الحالات (10-11-14) تعاني من صعوبات شديدة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وهذا يدل على ضعف قدرة التلميذ على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية، ووجود صعوبات عدة تظهر في عدم معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها، وإبدال الكلمة بكلمة مشابهة لها في المعنى وليس الشكل، ويعمد إلى قلب الأحرف أثناء القراءة، ويقرأ بطريقة متقطعة، ويجد صعوبة في فهم التعليمات التي يقدمها المعلم، ويجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص، ويقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة، وعدم التمييز بين النون والتنوين، كما تظهر عليهم جملة من الصعوبات كالإعراض عن الكلمة عندما تكون طويلة أو

جديدة، وعدم قدرتهم على نطق الحرف تبعا للحركة مع معرفة تأثير تلك الحركة على النطق، ويخطئ في تشكيل الحروف اثناء القراءة، ولكن بصورة متفاوتة، فالبعض تظهر الصعوبة لديه في بعض جوانب مهارة القراءة، في حين نجد أن البعض أداؤه لا يكون بنفس المستوى بالنسبة للمهارات القرائية المختلفة، بحيث اتسمت هذه القراءة بالتقطع والبطء في التعرف على الرموز في أغلب الأحيان وبصورة عامة كان أداء أفراد العينة ذوي صعوبات تعلم القراءة ضعيفا، وهذا يؤكد على أن الصعوبات القرائية من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

3.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير صعوبات الانتباه:

قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد العينة (16) تلميذ وذلك من خلال تقديم المقياس لمعلمي أقسام السنة الرابعة ابتدائي الذين يعرفون التلاميذ معرفة جيدة ومن خلال ملاحظتهم للتلاميذ أثناء عملية القراءة والتدريس، حيث يقوم المعلم بالإجابة عن أسئلة المقياس بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التلميذ، وهذا المقياس خاص بالمعلمين والمعلمات فقط بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات الانتباه الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات الانتباه، والحصول على التقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض التلاميذ، والمعرفة الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار الملاحظة لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. كل هذا يعد أمرا أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، ويساعدنا في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات، والتأكد من أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم

القراءة يعانون من صعوبات في الانتباه أم لا، وبعد ذلك يتم تفريغ نتائج مقياس صعوبات الانتباه، ومعرفة الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس إن كان لديه صعوبة في القدرة على تركيز الانتباه والاحتفاظ به، ويتبين من بيانات الجدول رقم (23) المتعلق بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه ما يلي:

جدول رقم (23): يمثل نتائج مقياس تشخيص صعوبات الانتباه لدى أفراد العينة.

الحالة	درجات صعوبات الانتباه	شدة الصعوبة
1	25	لا توجد صعوبة
2	20	لا توجد صعوبة
3	22	لا توجد صعوبة
4	39	لا توجد صعوبة
5	21	لا توجد صعوبة
6	17	لا توجد صعوبة
7	40	لا توجد صعوبة
8	25	لا توجد صعوبة
9	23	لا توجد صعوبة
10	29	لا توجد صعوبة
11	23	لا توجد صعوبة
12	39	لا توجد صعوبة
13	19	لا توجد صعوبة
14	43	صعوبة متوسطة
15	22	لا توجد صعوبة
16	28	لا توجد صعوبة

يتضح من خلال الجدول رقم (23) وبعد تفريغ نتائج المقياس أن (15) تلميذا من أفراد العينة لا يعانون من صعوبات في الانتباه تراوحت درجتهم ما بين (17–40)، وهذا يدل على قدرتهم على تركيز انتباههم والاحتفاظ به، وحبهم للأنشطة التي تحتاج لمجهود ذهني متواصل

من واجبات منزلية ومدرسية، ولا يحتاجون إلى تذكير بالأنشطة والأعمال، ويحتفظون بانتباههم في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه، ويستطيعون استكمال واجباتهم اليومية بدقة، وقدرتهم على التعلم والتحصيل المدرسي، واكتساب المهارات القرائية الأساسية في المرحلة الابتدائية، وقدرتهم على حل المشكلات والتركيز والانتباه لتعليمات وشرح المعلم داخل القسم، وهذا يؤكد على أن الانتباه له دور فعال في عملية القراءة وكفاءتهم في استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية ويساعدهم على اكتساب وتنمية المهارات القرائية الأساسية في المرحلة الابتدائية وأثناء تدرجه في مراحل الدراسة من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي الذي تم اقتراحه في الدراسة، لأن التأخر في تعليم هذه المهارات سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية، وقد يشعر التلميذ بالإحباط والفشل والشعور بالنقص حين تواجهه معلومات جديدة، وأن هناك تلميذ واحد (1) من أفراد العينة (14) كانت درجته (43) يعاني من صعوبات في الانتباه مما أدى بالباحث إلى الاستغناء عن هذه الحالة واستبعادها وذلك راجع لعدم قدرته على تركيز الانتباه والاحتفاظ به، وهذا يدل على أن التلميذ يجد صعوبة في الانتباه لتعليمات المعلم، ويبدو عليه الشرود الذهني، ولا يركز انتباهه في الأعمال التي يؤديها، ويجد صعوبة في ترتيب المهام والأنشطة الموكلة له، ويشكو المعلمون من عدم انتباهه في القسم، ويحتاج لمتابعة مستمرة، مستواه التحصيلي داخل القسم أقل مقارنة بأفرانه ويحتاج إلى تذكير بالأنشطة والأعمال، وغير مقبول من قبل أقرانه، ويبدو مهملا أو غير مهتم أو مكترث بما يكلف به من أنشطة أو مهام، وهذا يؤكد على أن صعوبات الانتباه من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد التدريس على العرض النظري للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة عمليات الانتباه على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية، ويجد التلميذ

صعوبة في اكتساب المهارات القرائية وتنميتها أثناء تدرجه في مراحل الدراسة، وعدم قدرته على تفسير الرموز التي يتلقاها، وعدم قدرته على الربط بين خبرته الشخصية ومعاني هذه الرموز.

4.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير صعوبات الإدراك البصري:

قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد العينة (16) تلميذ وذلك من خلال تقديم المقياس لمعلمي أقسام السنة الرابعة ابتدائي الذين يعرفون التلاميذ معرفة جيدة ومن خلال ملاحظتهم للتلاميذ أثناء عملية القراءة والتدريس، حيث يقوم المعلم بالإجابة عن أسئلة المقياس بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التلميذ، وهذا المقياس خاص بالمعلمين والمعلمات فقط بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات الإدراك البصري الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات الإدراك البصري، والحصول على التقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض التلاميذ، والمعرفة الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار الملاحظة لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. كل هذا يعد أمرا أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، ويساعدنا في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات، والتأكد من أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات في الإدراك البصري أم لا، وبعد ذلك يتم تفريغ نتائج مقياس صعوبات الإدراك البصري ومعرفة الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس إن كان لديه صعوبة في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها، ويتبين من بيانات الجدول رقم (24) المتعلق بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري ما يلي

جدول رقم (24): يمثل نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري لدى أفراد العينة.

الحالة	درجات صعوبات الإدراك البصري	شدة الصعوبة
1	16	لا توجد صعوبة
2	07	لا توجد صعوبة
3	11	لا توجد صعوبة
4	16	لا توجد صعوبة
5	10	لا توجد صعوبة
6	11	لا توجد صعوبة
7	16	لا توجد صعوبة
8	09	لا توجد صعوبة
9	09	لا توجد صعوبة
10	14	لا توجد صعوبة
11	34	صعوبة خفيفة
12	34	صعوبة خفيفة
13	08	لا توجد صعوبة
14	41	صعوبة متوسطة
15	14	لا توجد صعوبة
16	26	صعوبة خفيفة

يتضح من خلال الجدول رقم (24) وبعد تفريغ نتائج المقياس أن (12) تلميذا من أفراد العينة لا يعانون من صعوبات في الإدراك البصري تراوحت درجتهم ما بين (07-16)، وهذا يدل على قدرتهم على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها، والتعرف على أشكال الحروف الهجائية والأعداد، ولديهم قدرة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية، والتمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية، ومعرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر، مما يعني أن التلميذ لديه قدرة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية وكفاءته في الإدراك البصري في تفسيره للمعلومات وفهمها بصريا، وهذا يؤكد على أن

التلاميذ ليس لهم نقص حسي بصري ويتمتعون بتمييز بصري جيد وسليم ، ولا يعانون من أي مشاكل جسمية أو نفسية، وكلما قلت درجتهم دل ذلك على أن التلاميذ لا يعانون من صعوبات بصرية، وأن لحاسة الرؤية والبصر شرط أساسي وضروري للنجاح في تعلم القراءة، حيث إن تعلم القراءة يقتضي رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من خلاف وتشابه، وهذا يساعدهم على اكتساب وتنمية المهارات القرائية الأساسية في المرحلة الابتدائية وأثناء تدرجه في مراحل الدراسة من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي الذي تم اقتراحه في الدراسة، لأن التأخر في تعليم هذه المهارات سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية، وقد يشعر التلميذ بالإحباط والفشل والشعور بالنقص حين تواجهه معلومات جديدة، وأن الصعوبات القرائية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ راجع إلى الفوارق الفردية وعدم اكتمال النضج الإدراكي والتبصر والمهارات البصرية في معاني المعلومات المستقبلة بصريا، وتمس أطفال أذكياء ويتابعون دراستهم عاديا. وأن هناك (4) تلاميذ من أفراد العينة (11-12-14-16) تراوحت دراجتهم ما بين (26-41) يعانون من صعوبات في الإدراك البصري وقصور في التمييز البصري مما أدى بالباحث إلى الاستغناء عن هذه الحالات الأربعة واستبعادها وذلك راجع لعدم قدرتهم على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها أثناء عملية القراءة وهذا يدل على أن التلاميذ يجدون صعوبة في التمييز بين الحروف والكلمات والأعداد، وصعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية، وصعوبة في تمييز الأشكال الهندسية، ويجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، كما يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل ترتيب الحروف الأبجدية وأيام الأسبوع، ويقرأ ببطئ شديد وبشكل متقطع، وهذا يؤكد على أن صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية

والأكاديمية والمهارية، مما يشير إلى أن التلاميذ لهم نقص حسي بصري، ويعانون من مشاكل جسمية أو نفسية، وأن كل انحراف أو ضعف في البصر قد يؤدي بالتلاميذ إلى عدم وضوح رؤية الحروف والكلمات وقراءتها بشكل خاطئ، وعدم قدرتهم على تفسير الرموز التي يتلقونها عن طريق العين، وعدم قدرتهم على الربط بين خبرتهم الشخصية ومعاني هذه الرموز.

وفي ضوء هذا الإتجاه يمكن اعتبار عامل البصر من العوامل المهمة في تعليم اللغة والأصوات حيث إن القصور في الجوانب البصرية يؤدي إلى وجود صعوبات قرائية تمنع التلميذ من تعلم القراءة والتقدم فيه، حيث يجد صعوبة في الربط بين الشكل الحرفي وصوته أو نبرته المناسبة وينجر عنه صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح في الكلمات، وبالتالي صعوبة في تعلم القراءة وفي إتباع التوجيهات، باعتبار أن البصر ضروري للنجاح في تعلم القراءة، حيث إن تعلم القراءة يقتضي رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من خلاف وتشابه وكل انحراف واضح عن الإبصار السوي، قد يؤدي بالتلميذ إلى رؤية الكلمات التي يقرؤها وهي مهتزة أو يراها على غير صورتها الحقيقة، وغالبا ما يترتب على الصعوبات البصرية توتر انفعالي.

5.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير صعوبات الإدراك الاستماعي:

قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد العينة (16) تلميذ وذلك من خلال تقديم المقياس لمعلمي أقسام السنة الرابعة ابتدائي الذين يعرفون التلاميذ معرفة جيدة ومن خلال ملاحظتهم للتلاميذ أثناء عملية القراءة والتدريس، حيث يقوم المعلم بالإجابة عن أسئلة المقياس بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التلميذ، وهذا المقياس خاص بالمعلمين والمعلمات فقط بهدف الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات الإدراك الاستماعي الذين يتواتر لديهم

ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات الإدراك الاستماعي، والحصول على التقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض التلاميذ، والمعرفة الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار الملاحظة لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله. كل هذا يعد أمرا أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، ويساعدنا في التشخيص الجيد لهذه الصعوبات، والتأكد من أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات في الإدراك الاستماعي أم لا، وبعد ذلك يتم تفريغ نتائج مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي، ومعرفة الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس إن كان لديه صعوبة في القدرة على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها، ويتبين من بيانات الجدول رقم (25) المتعلق بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي ما يلي:

جدول رقم (25): يمثل نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي لدى أفراد العينة.

الحالة	درجات صعوبات الإدراك الاستماعي	شدة الصعوبة
1	14	لا توجد صعوبة
2	08	لا توجد صعوبة
3	11	لا توجد صعوبة
4	15	لا توجد صعوبة
5	07	لا توجد صعوبة
6	12	لا توجد صعوبة
7	16	لا توجد صعوبة
8	09	لا توجد صعوبة
9	12	لا توجد صعوبة
10	13	لا توجد صعوبة
11	32	صعوبة خفيفة

12	37	صعوبة خفيفة
13	28	صعوبة خفيفة
14	51	صعوبة متوسطة
15	32	صعوبة خفيفة
16	23	صعوبة خفيفة

يتضح من خلال الجدول رقم (25) وبعد تفريغ نتائج المقياس أن (10) تلاميذ من أفراد العينة لا يعانون من صعوبات في الإدراك الاستماعي تراوحت درجتهم ما بين (07-16)، وهذا يدل على قدرتهم على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها، واستيعاب معنى المعلومات شفهيا دون تكرار، وتهجي أصوات الحروف والمقاطع، وإدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة وإدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر، ويحسن فهم المناقشات والأسئلة التي توجه إليه، ولا يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات ولديهم قدرة على إدراك وفهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات، وهذا يؤكد على أن التلاميذ ليس لهم نقص حسي سمعي ويتمتعون بتمييز سمعي جيد وسليم، ولا يعانون من أي مشاكل جسمية أو نفسية، وكلما قلت درجتهم دل ذلك على أن التلاميذ لا يعانون من صعوبات سمعية، وأن لسلامة حاسة السمع لدى التلاميذ أهميتها في مقدرة التلاميذ على سماع الأصوات والأحاديث من حولهم، حيث يساعدهم هذا على اكتساب وتنمية المهارات القرائية الأساسية في المرحلة الابتدائية وأثناء تدرجه في مراحل الدراسة من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي الذي تم اقتراحه في الدراسة، لأن التأخر في تعليم هذه المهارات سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية، وقد يشعر التلميذ بالإحباط والفشل والشعور بالنقص حين تواجهه معلومات جديدة، وأن الصعوبات القرائية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ راجع إلى الفوارق الفردية وعدم اكتمال النضج الإدراكي الاستماعي والمهارات السمعية في معاني المعلومات

المستقبلة سمعيا، وتمس أطفال أذكياء ويتابعون دراستهم عاديا. وأن هناك (6) تلاميذ من أفراد العينة (11-12-13-14-15-16) تراوحت دراجتهم ما بين (23-51) يعانون من صعوبات في الإدراك الاستماعي وقصور في التمييز السمعي مما أدى بالباحث إلى الاستغناء عن هذه الحالات الستة واستبعادها وذلك لضعف قدرتهم على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها أثناء عملية القراءة، وهذا يدل على أن التلاميذ يجدون صعوبة في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيا، وصعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم، وصعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقا والمختلفة معنى، وصعوبة في إدراك الزمن، وصعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية، وصعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية، ويفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل، وصعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة، ويجدون صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم لهم كمادة للقراءة، كما يجدون صعوبة في تعلم النطق الصحيح وفي إتباع التوجيهات التي يتلقاها من المعلم، وهذا يؤكد على أن صعوبات الإدراك الاستماعي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد التدريس على العرض الشفوي الاستماعي للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك الاستماعي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية، مما يشير إلى أن التلاميذ لهم نقص حسي سمعي، ويعانون من مشاكل جسمية أو نفسية، وإذا كان التلاميذ غير قادرين على السمع الجيد فإنهم سيجدون صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم لهم كمادة للقراءة، وعدم قدرتهم على تفسير الرموز التي يتلقونها شفهيا وفهمها وكذا عدم قدرتهم على الربط بين خبرتهم الشخصية ومعاني هذه الرموز.

وفي ضوء هذا يمكن اعتبار عامل السمع من العوامل المهمة في تعليم اللغة والأصوات حيث إن عجز التلميذ عن الاستماع السليم، وفي الربط بين الشكل الحرفي وصوته أو نبرته

المناسبة، ينجر عنه صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح في الكلمات، وبالتالي صعوبة في تعلم القراءة وفي إتباع التوجيهات أو في الاستماع إلى أقرانه حين يتحدثون، وحين يقرؤون ومن ثم سيجد صعوبة في ربط حديثه بنطق الآخرين، وغالبا ما يترتب على الصعوبات السمعية توتر انفعالي.

6.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير اختبار الذكاء:

قام الباحث بتطبيق اختبار ذكاء الأطفال على أفراد العينة (تلاميذ ذوي صعوبات القراءة) من أجل تحديد مستوى ذكائهم، وذلك لاستبعاد الحالات التي مستوى ذكائها منخفض عن العادي، لأن التلاميذ الذين ذكاؤهم منخفض لا يشملهم التشخيص، وكذا تطبيق البرنامج عليهم، حيث أن التلاميذ الذين يقل مستوى ذكائهم عن (24) درجة في اختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سري غير معنيين بصعوبات القراءة في الدراسة التي قام بها، ويتبين من بيانات الجدول رقم (26) المتعلق بالذكاء ما يلي:

جدول رقم (26): يمثل درجات ذكاء أفراد العينة في اختبار ذكاء الأطفال.

أفراد العينة	النتيجة	العمر العقلي بالشهور	العمر الزمني بالشهور	نسبة الذكاء
1	75	99	101	98
2	69	79	96	82
3	80	117	104	112
4	75	99	105	94
5	75	99	100	99
6	71	84	103	82
7	78	108	102	106
8	72	87	103	84
9	67	75	97	77

86	101	87	72	**10**

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن نتائج أفراد العينة (تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة) في الذكاء كانت جيدة، حيث أنهم يتمتعون بدرجات ذكاء مرتفعة تراوحت نسبته ما بين (77–112) أي أنهم ليس لديهم تخلف ذهني، يمكن أن تعزى إليه صعوبات تعلم القراءة، كما يؤكد أن أفراد العينة يتمتعون بحالة جيدة من الصحة العامة، وبعدم وجود أي معوقات بالنسبة لحاستي السمع والبصر اللتان تؤديان دورا فعالا في عملية القراءة، لكن يعانون من مشكلات في صعوبات تعلم القراءة، وأن تطبيقه يعتبر أحد الخطوات الهامة في عملية تشخيص صعوبات القراءة له دلالات هامة، إذ أنه يبرز لنا مستوى الذكاء العام الذي يتمتع به أفراد العينة من ناحية قدرة ذكائهم التي يمكن أن تساعدهم على اكتساب مهارات القراءة إلا أن تلك القدرة لا توازي قدرة اكتسابها بالإضافة إلى كونه أداة دقيقة وموضوعية لقياس النضج، فهو يعكس مستوى الفهم العام للتلاميذ وحصول التلاميذ على نسب ذكاء عند مستوى 24 فأكثر تعكس أن هؤلاء التلاميذ لديهم الفهم العام جيد ومن ثم لا يرجع صعوبات القراءة لديهم إلى نقص مستوى الفهم العام وأن مستوى الفهم العام لديهم يمكنهم من تحقيق مستوى جيد في الأداء الأكاديمي في القراءة، مع العلم أن أفراد العينة الستة (6) التي لم يتم التطرق إليها في اختبار الذكاء كانت لم تستوفي الشروط اللازم توفرها في المقاييس السابقة الذكر، لهذا السب تحاشى الباحث عدم معرفة درجة ذكائها.

7.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير اختبار القراءة:

1.7.1.6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير اختبار القراءة قبل تطبيق البرنامج:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على أفراد العينة (10) تلاميذ وذلك من خلال تحديد مستوى القراءة

عند التلاميذ المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة أو ضعافا واكتشاف نقاط القوة والضعف عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويتم ذلك من خلال تسجيل قراءته عن طريق استعمال المسجل الصوتي المرئي (فيديو) والاستماع إليه لأكثر من مرة بهدف تقييم عدد ونوع الأخطاء التي تحدث في مدة زمنية معينة لدى أفراد العينة، وبعد ذلك يتم تفريغ نتائج قراءة النص ومعرفة وحساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ في اختبار القراءة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ويتبين من بيانات الجدول رقم (27) المتعلق بالقراءة ما يلي:

جدول رقم (27): يمثل نتائج اختبار القراءة لدى أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

نوع الخطأ / الحالة	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	عدد الأخطاء	المجموع	المدة الزمنية بالثواني
1	24	06	27	37	10	84	188	360
2	11	05	19	28	07	70	140	260
3	12	02	20	15	06	55	110	370
4	17	03	25	26	09	80	160	270
5	08	02	16	13	07	46	92	400
6	30	05	37	45	22	139	278	240
7	36	02	28	25	06	97	194	520
8	16	06	27	39	12	100	200	290
9	27	06	12	55	13	113	226	382
10	44	16	39	50	22	171	342	580
المجموع	225	53	250	333	114	955	1930	3672

يتضح من خلال الجدول رقم (27) وبعد تفريغ أشرطة الفيديو أن أفراد العينة (تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة) إرتكبوا أخطاء أثناء عملية القراءة حيث تنوعت هذه الأخطاء بين الحذف القلب ، الإضافة، الإبدال، والخلط وهذا قبل تطبيق البرنامج الإرشادي والتي يتراوح مجموعها بين (46–171) خطأ، وهذا إن دل فإنما يدل على وجود صعوبات عدة تظهر في عدم معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها، وعدم القدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أو أربعة أحرف أقل أو أكثر، وإبدال الكلمة بكلمة مشابهة لها في المعنى وليس الشكل، وعدم التمييز بين النون والتنوين، كما تظهر عليهم جملة من الصعوبات كالإعراض عن الكلمة عندما تكون طويلة أو جديدة، وعدم قدرتهم على نطق الحرف تبعا للحركة مع معرفة تأثير تلك الحركة على النطق، وحذف حرف أو أكثر من الكلمة، وإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه ولكن بصورة متفاوتة، فالبعض تظهر الصعوبة لديه في بعض جوانب مهارة القراءة، في حين نجد أن البعض أداؤه لا يكون بنفس المستوى بالنسبة للمهارات القرائية المختلفة، فقد تقل أخطاؤه بالنسبة للحذف وتزيد بالنسبة للإبدال أو العكس، حيث كانت الأخطاء في الإبدال الأكثر شيوعا بين التلاميذ الذي تراوح ما بين (13–55) خطأ، ثم تليه الأخطاء في الإضافة الذي تراوح عددها ما بين (12–39) خطأ، في حين بلغت أخطاء الحذف ما بين (08–44) خطأ، أما أخطاء الخلط في نص القراءة كانت تتراوح ما بين (06–22) خطأ، بينما كان القلب أقل في عدد الأخطاء التي ارتكبها أفراد العينة مقارنة بالأنواع الأخرى حيث تراوحت أخطاؤه ما بين (02–16) خطأ، إضافة إلى الوقت المستغرق في القراءة الذي كان طويلا مقارنة بالوقت المحدد في الاختبار، والذي تراوح ما بين (240–580) بحيث اتسمت هذه القراءة بالتقطع والبطء في التعرف على الرموز في أغلب الأحيان والالتباس البصري وبصورة عامة كان أداء أفراد العينة ذوي صعوبات تعلم القراءة ضعيفا.

2.7.1.6. تحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير اختبار القراءة بعد تطبيق البرنامج:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على أفراد العينة (10) تلاميذ وذلك من خلال تحديد مستوى القراءة عند التلاميذ المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة أو ضعافا واكتشاف نقاط القوة والضعف عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويتم ذلك من خلال تسجيل قراءته عن طريق استعمال المسجل الصوتي المرئي (فيديو) والاستماع إليه لأكثر من مرة بهدف تقييم عدد ونوع الأخطاء التي تحدث في مدة زمنية معينة لدى أفراد العينة، وبعد ذلك يتم تفريغ نتائج قراءة النص ومعرفة وحساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ في اختبار القراءة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ويتبين من بيانات الجدول رقم (28) المتعلق بالقراءة ما يلي:

جدول رقم (28): يمثل نتائج اختبار القراءة لدى أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

نوع الخطأ / الحالة	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	عدد الأخطاء	المجموع	المدة الزمنية بالثواني
1	14	02	13	18	03	50	100	180
2	05	00	08	05	00	18	36	109
3	03	00	10	03	00	16	32	260
4	05	00	10	06	00	21	42	115
5	02	00	07	06	03	18	36	220
6	09	01	23	19	03	55	110	180
7	17	00	16	09	03	45	90	400
8	06	01	16	19	02	44	88	123
9	07	00	07	15	02	31	62	135
10	30	07	22	32	06	97	194	460
المجموع	98	11	132	132	22	395	790	2182

يتضح من خلال الجدول رقم (28) وبعد تفريغ أشرطة الفيديو أن أفراد العينة (تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة) إرتكبوا أخطاء أثناء عملية القراءة حيث تنوعت هذه الأخطاء بين الحذف القلب، الإضافة، الإبدال، والخلط وهذا بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والتي يتراوح مجموعها بين (16-97) خطأ، وهذا إن دل فإنما يدل على التحسن الملحوظ في عملية القراءة وقدرة أفراد العينة في التحكم في هذه المهارات بطريقة جيدة وقدرتهم على التعرف على المكتوب ونطقه، ومتابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة، وإدراك أوجه التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات، وتركيز الانتباه والاستمرار فيه، وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام، والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، حيث انخفض عدد الأخطاء من 46 خطأ وهي النسبة الأدنى للقياس القبلي في حين أصبحت تمثل نسبة 16 خطأ في القياس البعدي، بينما كانت النسبة الأعلى تمثل 171 خطأ بالنسبة للقياس القبلي و 97 خطأ بالنسبة للقياس البعدي، وكانت الأخطاء في الإضافة الأكثر شيوعا بين التلاميذ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولكن بدرجة أقل مقارنة بالقياس القبلي الذي تراوح ما بين (08-23) خطأ، ثم تليه الأخطاء في الإبدال الذي تراوح عددها ما بين (03-32) خطأ، في حين بلغت أخطاء الحذف ما بين (02-30) خطأ، أما أخطاء الخلط في نص القراءة كانت تتراوح ما بين (00-06) خطأ، بينما كان القلب أقل في عدد الأخطاء التي ارتكبها أفراد العينة مقارنة بالأنواع الأخرى حيث تراوحت أخطاؤه ما بين (00-07) خطأ، أما بالنسبة للوقت المستغرق في القراءة كان طويلا مقارنة بالوقت المحدد في الاختبار إلا أنه يعتبر أحسن من الوقت الذي تم استغراقه في القياس القبلي لأفراد العينة في الحالات التالية (3-5-7-10) والذي تراوح ما بين (220-460)، بينما الوقت المستغرق في القراءة في الحالات الأخرى (1-2-4-6-8-9) كان في الوقت المحدد

في الاختبار الذي تراوح ما بين (109–180)، في حين انخفضت نسبة الوقت الأدنى من 240 ثا في القياس القبلي إلى 109 ثا في القياس البعدي، كما انخفضت نسبة الوقت الأقصى 580 ثا في القياس القبلي إلى 460 ثا في القياس البعدي، وهذا يدل على أن التلميذ لا يستغرق وقتا طويلا في فك الرموز الكتابية والتعرف عليها، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعان تدل عليها والتفاعل معها، وبصورة عامة كان أداء أفراد العينة ذوي صعوبات تعلم القراءة جيدا.

3.7.1.6. تحليل ومناقشة وتفسير نتائج متغير اختبار القراءة بعد مرور فترة شهرين من تطبيق البرنامج:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على أفراد العينة (10) تلاميذ وذلك من خلال تحديد مستوى القراءة عند التلاميذ المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة أو ضعافا واكتشاف نقاط القوة والضعف عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويتم ذلك من خلال تسجيل قراءته عن طريق استعمال المسجل الصوتي المرئي (فيديو) والاستماع إليه لأكثر من مرة بهدف تقييم عدد ونوع الأخطاء التي تحدث في مدة زمنية معينة لدى أفراد العينة، وبعد ذلك يتم تفريغ نتائج قراءة النص ومعرفة وحساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ في اختبار القراءة بعد مرور فترة شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي، ويتبين من بيانات الجدول رقم (29) المتعلق بالقراءة ما يلي:

جدول رقم (29): يمثل نتائج اختبار القراءة لدى أفراد العينة بعد مرور فترة شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي.

نوع الخطأ / الحالة	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	عدد الأخطاء	المجموع	المدة الزمنية بالثواني
1	12	02	13	15	04	46	92	170

100	34	17	00	06	07	00	04	**2**
245	32	16	00	04	9	00	03	**3**
103	44	22	00	07	12	00	03	**4**
218	30	15	02	05	06	00	02	**5**
182	102	51	02	18	20	01	10	**6**
395	86	43	04	08	15	00	16	**7**
120	88	44	02	18	17	01	06	**8**
130	60	30	03	13	08	01	05	**9**
465	204	102	07	30	24	09	32	**10**
2128	772	386	24	124	131	14	93	**المجموع**

يتضح من خلال الجدول رقم (29) وبعد تفريغ أشرطة الفيديو أن أفراد العينة (تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة) إرتكبوا أخطاء أثناء عملية القراءة حيث تنوعت هذه الأخطاء بين الحذف القلب، الإضافة، الإبدال، والخلط وهذا بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والتي يتراوح مجموعها بين (16-102) خطأ، وهذا إن دل فإنما يدل على استمرار التحسن الملحوظ وإحداث تغييرات ايجابية مستمرة في تنمية المهارات القرائية وقدرة أفراد العينة في التحكم في هذه المهارات بطريقة جيدة وقدرتهم على التعرف على المكتوب ونطقه، ومتابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة، وإدراك أوجه التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات، وتركيز الانتباه والاستمرار فيه، وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام، والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، حيث انخفض عدد الأخطاء إلى 16 خطأ وهي النسبة الأدنى في القياس البعدي وبعد فترة المتابعة التي استمرت شهرين، بينما كانت النسبة الأعلى تمثل 102 خطأ بالنسبة للقياس البعدي و 97 خطأ بالنسبة للقياس التتبعي وكانت الأخطاء في الإضافة الأكثر شيوعا بين التلاميذ بعد مرور فترة المتابعة من تطبيق البرنامج الإرشادي ما بين (06-24) خطأ، ثم تليه الأخطاء في

الإبدال الذي تراوح عددها ما بين (04-30) خطأ، في حين بلغت أخطاء الحذف ما بين (02-32) خطأ، أما أخطاء الخلط في نص القراءة كانت تتراوح ما بين (02-07) خطأ، بينما كان القلب أقل في عدد الأخطاء التي ارتكبها أفراد العينة مقارنة بالأنواع الأخرى حيث تراوحت أخطاؤه ما بين (00-09) خطأ، أما بالنسبة للوقت المستغرق في القراءة كان طويلا لأفراد العينة مقارنة بالوقت المحدد في الاختبار وذلك بعد مرور فترة المتابعة من تطبيق البرنامج الإرشادي في الحالات التالية (3-5-6-7-10) والذي تراوح ما بين (182-465)، بينما الوقت المستغرق في القراءة في الحالات الأخرى (1-2-4-8-9) كان في الوقت المحدد في الاختبار الذي تراوح ما بين (100-170)، في حين انخفضت نسبة الوقت الأدنى من 109 ثا في القياس البعدي إلى 100 ثا بعد فترة المتابعة، كما انخفضت نسبة الوقت الأقصى من 460 ثا في القياس البعدي إلى 465 ثا بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي، وهذا يدل على أن التلميذ لا يستغرق وقتا طويلا في فك الرموز الكتابية والتعرف عليها والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعان تدل عليها والتفاعل معها، وبصورة عامة كان أداء أفراد العينة ذوي صعوبات تعلم القراءة جيدا.

2.6. تحليل ومناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية المهارات القرائية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبيئة الجزائرية، وكذلك إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات القرائية الأكاديمية لذوي صعوبات القراءة، لذلك تم اقتراح ثمانية فرضيات أساسية سنقوم بمناقشة وتفسير نتائجها فيما يلي:

1.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في عدد الأخطاء القرائية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ على اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (30): يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير عدد الأخطاء القرائية.

اختبار	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	القيمة الاحتمالية (sig)	مستوى الدلالة
القراءة	قبلي	10	95.50	38.06	9	9.14	2.26	0.000	0.01
	بعدي	10	39.50	24.94					

ويتضح من الجدول رقم (30) أن عدد أفراد مجموعة الدراسة قدر بـ 10 تلاميذ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس القبلي 95.50 بانحراف معياري قدره 38.06 أما المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس البعدي فقد قدر بـ 39.50 بانحراف معياري قدره 24.94 وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ 9.14 وهي أكبر تماما من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ 2.26، وأن القيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.000 هي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) (0.01)، بدرجة حرية 9 ومستوى دلالة 0.01.

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على اختبار القراءة بين القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغير عدد الأخطاء القرائية.

وللتعرف على أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على المتغير التابع المتمثل في صعوبات القراءة لدى التلاميذ قمنا باستخدام معادلة حجم التأثير من خلال حساب إيتا مربع.

$$\text{إيتا}^2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{دح}}$$

ت^2: الاختبار التائي مربع.

دح: درجة الحرية.

و يرى سعد عبد الرحمن (1998) نقلا عن بن مهدية (2017) أن القيم المرجعية لتحديد مستويات حجم التأثير تشير إلى أنه إذا كانت قيمة إيتا^2 تساوي أو أكبر من 0.15 فإن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كبير وقوي، وإذا كانت إيتا^2 تساوي 0.06 فإن حجم التأثير متوسط أما إذا كانت تساوي 0.01 فإن حجم التأثير ضعيف. (بن مهدية، 2017، ص 316)

جدول رقم (31): يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير عدد الأخطاء القرائية والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي.

الاختبار	ت^2	درجة الحرية	ت^2+دح	قيمة إيتا^2	حجم التأثير
الدرجة الكلية	83.54	9	92.54	0.90	قوي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة حجم التأثير للاختبار ككل قد بلغت 0.90 وهذه القيمة تفوق 0.15، وهذا يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل على متغير عدد الأخطاء القرائية كبير وقوي، وبذلك يمكننا القول بأن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له فاعلية في انخفاض عدد الأخطاء القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في عدد الأخطاء القرائية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه قد تحققت، وتؤكد هذه النتائج أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين تعرضوا لهذا البرنامج، والذي يتضمن أساليب ومهارات إرشادية متنوعة في التخفيض من عدد الأخطاء القرائية.

ونتيجة لعدم حصول الباحث على دراسات سابقة (في حدود اطلاع الباحث) تناولت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة. إذن يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصلت إليه دراسة مها (2011) التي أظهرت نتائجها بأنه توجد فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للقراءة للصف الرابع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري للقراءة للصف الرابع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. ([1])

[1] مها، 2011، ص 4

ويفسر الباحث هذه النتائج الإيجابية إلى ما وفره البرنامج من مقومات أسهمت في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد الأخطاء القرائية ومن بين هذه المقومات طبيعة البرنامج الإرشادي ووضوح أهدافه وارتباط جلساته وأنشطته المختلفة بنوع الصعوبة القرائية التي يعاني منها التلميذ خلال هذه المرحلة من العمر، وتوفير الجو النفسي المتميز طوال جلسات البرنامج وإعطاء التلاميذ فرصة المناقشة وتبادل الحوار والإقناع والاقتناع أثناء الجلسات الإرشادية تماشيا مع المبدأ الذي تم الاتفاق عليه وهو حرية الرأي واحترام الرأي الآخر عند المناقشة في الأنشطة لأن التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة ماسة لمثل هذه الأجواء.

وهذا ما أكد عليه مطحنة (1994) في دراسته التي بينت فاعلية البرنامج العلاجي في علاج صعوبات التعليم لدى الأطفال في القراءة بشقيها (فك الشفرة والفهم) كما كان له أثر فعال في تعديل استراتيجية تشغيل المعلومات لدى مجموعات الدراسة الثلاث. ([1])

ويرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى أخذ التلاميذ الأمور بجدية وعزما كبيرين في التحسن وإلى التزامهم بالحضور وباحترام مواعيد البرنامج في الوقت المحدد من طرف الباحث، ويرجع هذا الالتزام بدوره إلى تمهيد الباحث للبرنامج بشكل جيد، حيث قدم خلال الجلسة الأولى شرحا مفصلا عن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وحاجة التلاميذ الماسة إليه، إضافة إلى هذا قام الباحث بتقديم شرح مفصل عن أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ووسائله وفنياته وعدد جلساته ومحتواها وطرق تنفيذه والقائم على تنفيذه، وهو ما جعل التلاميذ الالتزام بالمعايير الإرشادية من حيث موعد الجلسات وزمنها وكذلك من حيث الالتزام بأداء مختلف المهارات القرائية والواجبات المنزلية.

---

[1] محمد نايف، 2009، ص 7

كما تؤكد هذه النتائج على قدرة الباحث وتمكنه من شرح محتوى البرنامج وأهدافه بطريقة جيدة صحيحة ومقنعة في جعل التلاميذ يثقون في قدرتهم على تنمية مهاراتهم القرائية والتغلب على صعوباتهم القرائية والتخفيف منها والتقليل من نسبة عدد الأخطاء القرائية، ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم ويغير من نظرتهم السلبية تجاه المدرسة والمعلم كما أنه يمكنه مساعدتهم على مواجهة مختلف المشاكل المدرسية التي تعترض حياتهم اليومية ومواقفها الصعبة وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

أيضا ساهم شعور التلاميذ منذ الجلسة الأولى بالمعاناة من نفس المشكلة في توليد شعورهم بالانتماء لنفس الجماعة، الأمر الذي أدى إلى تعديل المفاهيم الخاطئة حول الذات والآخرين للتلميذ، وتنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السالبة وغير المرغوبة لديه والاستبصار الذاتي لما يعانيه من صعوبات، وطرح الحلول المناسبة لصعوباتهم والسيطرة عليها والإقتداء بالنماذج السلوكية الناجحة من الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة، والعمل على استبصار التلميذ بنواحي قوته ومهاراته، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بحرية تامة وإتاحة الفرصة للتلميذ لكي يفهم ديناميات الجماعة والعلاقات بين أفرادها وكيف يؤثر كل منهم في تفكير ومشاعر وسلوك الآخر كما يتأثر بهم، ويعمل هذا على رفع مستوى الثقة لدى التلاميذ بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم داخل المدرسة والتقليل من عدد الأخطاء القرائية، وقدرتهم على التعرف والتمييز وتفسير معاني الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها والتفاعل معها أثناء عملية القراءة باعتبارها مهارة لغوية وعملية عقلية معقدة هادفة.

كما يفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد الأخطاء القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى البناء المتكامل للبرنامج، حيث تم تقديمه في صورة جلسات جماعية تم تنسيق مراحلها وأنشطتها

وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع، فقد ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في إدراك التلاميذ للصعوبات القرائية وعدد الأخطاء القرائية التي ارتكبوها والتي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة في مدارسنا على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، وما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو النطق الخطأ في اللام الشمسية أو اللام القمرية أو النطق الخطأ للألفاظ أو الأخطاء العكسية، حيث يقرأ التلميذ الكلمة بطريقة عكسية، وقدرتهم على التعرف على الكلمات وفهم مدلولات تلك الكلمات يتجلى في الربط بين الرموز الصوتية والمكتوبة، وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام، والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، والتعرف على الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها. مثل الهاء في أول الكلمة تختلف عن وسطها، والياء في وسط الكلمة تختلف عن آخرها، وعليه يمكن القول أنه كلما كان أداء هذه المهارة بطريقة جيدة وأكثر ايجابية كان إتقان المهارة الموالية بشكل أفضل وأسرع وبأكثر سهولة ويسهل عملية القراءة.

ويفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح إلى أهمية وفعالية المهارات القرائية الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية، حيث أن هذه المهارات التي تم تطبيقها عملت على مساعدة التلميذ على اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المختلفة من سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة القراءة وفهم المقروء والاستمتاع به، وتنمية الثروة اللغوية في الألفاظ والأساليب، وتنمية التذوق الجمالي والإحساس الفني والوجداني بالتعبيرات الرائعة، والمعاني البارعة، والصور الجميلة، وتحصيل الثقافة والمعرفة وخبرات الحياة بألوانها المناسبة، وخلق الميل إلى القراءة الجيدة الهادفة في

نفوس التلاميذ وتنميتها لديهم كي يشبوا قادرين على توجيه حياتهم في المستقبل وإنمائها والاضطلاع بأعبائها، وتنمية قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واكتساب قدر من السرعة في القراءة والفهم.

ويرى الباحث بأن نتائج هذا الفرض تعطي مؤشر واضح المعالم في التقليل من عدد الأخطاء القرائية وقدرة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية من خلال إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف مثل: الشين والسين، والراء والزاي، والصاد والضاد، وإدراك التشابه والاختلاف بين الكلمات والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل اللام الشمسية، والتعرف على الحروف التي لا تكتب وتنطق، مثل الألف في هذا، والتمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة، وتمييز الفرق بين اللام الشمسية و اللام القمرية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل: (س–ش)، والتمييز بين مختلف أنواع التنوين والممدود، والتمييز بين الحروف المشددة وغيرها والتمييز بين همزات الوصل والقطع، ومعرفة معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها والقدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أحرف أو أقل، والقدرة على قراءة كلمة مكونة من أربعة أحرف أو أكثر، والتمييز بين النون والتنوين، وقدرته على التفاعل مع النص المقروء سهل عليه مهارة الفهم القرائي التي تعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وأنها من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، كل هذا يساعد التلميذ في تحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والتوصل إلى استنتاجات، وتطوير لأفكاره المعروضة، كما يمكن أن تساعد هذه المهارة التلميذ في التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة أبو جاموس وبركات (2005) إلى إتقان التلاميذ بدرجة عالية لثلاث مهارات قرائية وهي: التمييز بين أشكال الحرف الواحد، والتمييز بين أشكال الحروف والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية. ([1])

بالإضافة إلى أن نتائج هذا الفرض أكدت نجاح البرنامج الإرشادي حيث أن القياس البعدي لأفراد العينة قد أظهر فروقا لصالح القياس البعدي، حيث أن البرنامج الإرشادي عمل على تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتقليل من عدد الأخطاء القرائية عن طريق تزويد أفراد العينة بعدد من المهارات التي تساعدهم على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم عند القراءة، حيث أن المهارة القرائية تعتبر قدرة أو مهارة لغوية يجب على التلميذ إتقانها وإدراكها بهدف التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وفهم واستيعاب ما يقرأ، حتى تكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.

أيضا كان للدروس التنوين بالضم والتنوين بالفتح والتنوين بالكسر والمد بالألف والمد بالياء والمد بالواو دورا هاما في تعرف التلاميذ على بعض أساليب وإستراتيجيات مناسبة لتدريس القراءة والتخلص من صعوباتها والتقليل من عدد أخطائها واكتسابهم لمهاراتها التي تساعدهم على إدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها كفك الرموز وتحويلها إلى معان، ومنها إدراك هذا المعنى، كما يحاول إكساب التلاميذ مهارات النطق السليم لهذه الرموز، والطلاقة في نطقها، وإكسابهم قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة، وتنمية قدرة التلميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واستخدام أساليب أخرى جديدة تساعدهم على تحسين الفهم في القراءة والتكيف مع

[1] بركة محمد، 2012، ص 86

الصعوبات القرائية والتصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه التلميذ في مواقف حياته الأخرى.

وهذا ما تؤكده دراسة أبو طعيمة (2010) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية. ([1])

فالإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، وأن هذا النمط الإرشادي يعد الأكثر فاعلية قياسا بأساليب الإرشاد الأخرى، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة.

ويعتبر أحد التيارات الإرشادية الحديثة، ونوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يهتم بحل المشكلات ويتم فيه تعلم مهارات محددة يتم استخدامها في بقية الحياة وتهتم هذه المهارات بإبراز التفكير المشوه والاعتقادات الخاطئة السلبية وإقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف والتوافق المدرسي، وذلك بهدف محاولة تغييرها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وتعديل إدراكات التلميذ المشوهة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة، وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية، وانفعالية لدى التلميذ، في إطار علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والعميل، والتي تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للتلميذ عن كل ما يعتقده من

---

[1] أحمد، 2010، ص 63

أفكار سلبية لا عقلانية واعتقادات مشوهة غير المرغوب فيها، بحيث تعد هي العامل الأساسي لكل المشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ، وما يترتب عليه من قلق وضغط وتوتر وضيق.

كذلك يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية إلى تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تتناسب مع طبيعة وخصوصية الصعوبات القرائية وأخطائها التي يعاني منها التلميذ، وتوظيفها بشكل ملائم ومناسب في ضوء المواقف التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة وتتطلب منهم تنمية المهارات القرائية والتقليل من نسبة عدد الأخطاء القرائية تتجلى في قدرة التلميذ على قراءة الكتاب المقرر دون تعثر في نهاية السنة الرابعة، وقراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات، وأن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة، ويقرأ مجلة للأطفال في نهاية السنة الرابعة، ويحسن استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات، ويقرأ قصة قصيرة أو موضوعا، ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما وتعد المهارات القرائية قدرة لغوية يجب أن تدرس بدقة وإتقان من قبل التلميذ مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر، لأن القراءة تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه، وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

فقد ساعدت فنية المحاضرة التي تم استخدامها في الجلسات الإرشادية في تقديم المعلومات لأعضاء المجموعة الإرشادية عن صعوبات القراءة من حيث مفهومها، أسبابها، أنواعها، وزيادة استبصار التلاميذ بطبيعة مشكلاتهم، والاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة، وخلق بيئة إرشادية قائمة على الاحترام المتبادل بين التلميذ والثقة في بعضهم البعض والشعور بالانتماء للجماعة الإرشادية، هذا ما دفع التلاميذ للتفاعل الإيجابي والرغبة والجدية في المشاركة والتعبير عن أنفسهم، وتعريفهم بدور القراءة باعتبارها من المهارات الأساسية

والضرورية للتعلم التي تساعد على اكتساب المعرفة والثقافة، وتعتبر من أكبر النعم التي أنعم بها الله على خلقه، كما تعتبر مهارات القراءة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية، التي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في مراحل الدراسة.

وقد ساهم استخدام أسلوب المكافأة في جميع الجلسات الإرشادية في تعزيز السلوك الصحيح وإكساب التلاميذ قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة وتشجيعهم على المزيد منه، الذي يساعده على التفكير السليم والسلوك المرغوب وفهم المقروء والتفاعل معه والانتفاع به، وإدراك أفكاره بشكل أفضل من خلال فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معان حتى يصبح جزءا من حياتهم. وقد استخدم الباحث التعزيز المعنوي في البرنامج الإرشادي مثل: ممتاز، أحسنت، جيد جدا، بارك الله فيك، كما استخدم المعززات المادية وهي عبارة عن عن جوائز تحفيزية مثل: ساعات، قصص وأقلام، هدايا، كتب قرآنية، شهادات تشجيعية، وذلك بعد فوز التلاميذ في الإجابة على الأسئلة أثناء الجلسة، وتعطى مباشرة للفائزين والمشاركين الذين يبدون تجاوبا في البرنامج كحافز لمزيد من التفوق والنجاح.

كما ساهمت فنية الواجبات المنزلية التي تعد من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها، وتتمثل هذه الفنية في مجموعة من المهارات التي يطلب من عضو المجموعة الإرشادية أدائها في إطار التفاعل مع البرنامج الإرشادي، وعادة يتم تحديد الواجب المنزلي في نهاية الجلسة الإرشادية من أجل أن يقوم المرشد أو قائد المجموعة بعمل التقويم الأدائي في الجلسة اللاحقة. حيث تعمل هذه الفنية على توجيه وتشجيع التلميذ على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية، مما يمكنه من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها مع المرشد، ولعل أن التزام التلاميذ بأداء الواجبات المنزلية وتكليفهم بها يرجع إلى اقتناعهم وإدراكهم لأهمية البرنامج ونشاطاته في تنمية المهارات القرائية والتقليل من

عدد الأخطاء القرائية من خلال تطبيق ما تم تعلمه في الجلسات الإرشادية المعرفية السلوكية والعلاقة الإرشادية القائمة على الاحترام المتبادل بين التلاميذ والباحث، ونقل أثر ما استفاده التلميذ من حضور الجلسات الإرشادية في البيئة المدرسية والأسرية والاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ.

كذلك ساهمت فنية المناقشة وتبادل الحوار على تركيز انتباه التلميذ وعدم تشتته، وفهم أعمق لمحتوى الجلسة الإرشادية وتنظيم المعلومات، واكتساب العديد من المهارات القرائية وتنميتها، تبادل الرأي والحوار حول موضوع الجلسة الإرشادية بين الباحث والتلميذ، حيث تساعده في تثبيت المعلومات والمهارات القرائية التي تم تعلمها، وكسر حدة الملل وشروده الذهني، وجاء تطبيقنا لهذه الفنية نظرا لفعاليتها في الموقف التعليمي في رسم استراتيجيات تساعد التلاميذ على إدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها استيعابهم لمفهوم القراءة وإدراكهم لأهميتها في حياة الفرد وكذلك في تعرفهم على طرق تعلمهم واكتسابهم للمهارات القرائية والتقليل من عدد الأخطاء القرائية. وتتيح المناقشة فرصة للتعبير عن الذات واكتساب مفاهيم جديدة وعمل استبصار ذاتي للتلميذ عن طريق التعبير عن ذاته والتحدث أمام الآخرين ومساهمتهم في إيجاد الحلول المناسبة. وتعمل على التوجيه الصحيح للقيام بنشاط معين من قبل التلميذ، وإعادة البناء المعرفي للتلميذ وتعديل الأفكار الخاطئة لديه، وتعزيز التواصل بين أعضاء الجماعة الإرشادية.

ولعبت فنية ملئ الفراغ على مساعدة التلاميذ على استرجاع الأفكار التي سببت لهم صعوبات القراءة وتعيين مفاهيمهم الخاطئة وعدد الأخطاء التي ارتكبوها والتي أحسوا على إثرها بضيق وحزن وضغط داخل المدرسة حتى يتمكنوا من اكتشاف أخطائهم القرائية من خلالها ويسعون إلى تنمية مهاراتهم وفق الإجراءات التطبيقية المعتمدة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

حيث كلما كان نمو هذه المهارات في المراحل العمرية الأولى بشكل سليم، سوف يؤدي ذلك حتما إلى سهولة اكتساب وتنمية المهارات القرائية الأخرى بطريقة أفضل في المراحل اللاحقة.

كذلك ساهمت فنية حل المشكلات في قدرة التلاميذ على إدراك وفهم الصعوبات القرائية التي يعاني منها ورسم استراتيجيات تساعدهم على تنمية مهاراتهم القرائية وإدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها وزيادة كفاءتهم وفعالية ذاتهم حتى يمكنهم التعامل مع الصعوبات القرائية وأخطائها التي تعترض حياتهم المدرسية والتعامل بنجاح مع المواقف الضاغطة وإيجاد الحلول الملازمة لها.

كما ساهمت فنية المراقبة الذاتية في القياس والتقويم ومراقبة التغييرات التي تحدث لدى التلاميذ أثناء عملية الإرشاد، ويمكن أن تعطي معلومات عن كثير من الصعوبات القرائية التي يمكن أن يعانون منها. والهدف من استخدام هذه الفنية هو انخفاض معدل تكرار الصعوبات القرائية غير المرغوب فيها لدى التلاميذ، وزيادة إدراكهم لقدرتهم على الأداء الناجح والكفء للأنشطة الموجودة في القراءة بدقة بأسرع وقت ممكن، وبأقل جهد واكتساب آلياتها، كما أنها تساعد في زيادة وعيهم بالصعوبات القرائية التي تؤثر في مهاراتهم القرائية وتحصيلهم الدراسي وتقدمهم العلمي والمواقف الحياتية والدراسية المختلفة.

وتعمل فنية البناء المعرفي على فحص الأفكار غير العقلانية وتغيير الطريقة التي يفكر بها التلميذ، وإعادة تقييم رؤيته غير الواقعية تجاه القراءة ومهاراتها، مما يساعد على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، ويحاول المرشد أن يوضح لأعضاء المجموعة الإرشادية أن مهارات القراءة تعد من أهم المهارات الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية لتحقيق الفهم الجيد للتلميذ وتنمية مهاراته اللازمة للقراءة. كما تعمل على مساعدة

التلميذ على تنمية مهاراته القرائية لأن التأخر في تعليم هذه المهارات سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية حيث تعتبر هي السبب في صعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ، وتمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي له، وتؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة.

في حين تعمل فنية النمذجة على تعليم التلميذ أساليب وسلوكيات جديدة سوية من خلال الإقتداء بالنموذج الذي يتم تحديده في العملية الإرشادية. حيث يقدم الباحث نماذج تعليمية للتدريب على مهارات معينة قد تكون مجسدة على شكل أمثلة تدريبية تساعد التلميذ على تنمية ثروته اللغوية وتطوير رصيده المعرفي وزيادة قدرته على فهم المقروء، وتكوين لديه لغة سليمة.

2.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الحذف قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ على اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (32): يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير الحذف.

اختبار	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	القيمة الاحتمالية (sig)	مستوى الدلالة
القراءة	قبلي	10	22.50	11.78	9	7.17	2.26	0.000	0.01
	بعدي	10	9.80	8.52					

ويتضح من استقراء الجدول رقم (32) أن عدد أفراد مجموعة الدراسة قدر بـ 10 تلاميذ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس القبلي 22.50 بانحراف معياري قدره 11.78، أما المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس البعدي فقد قدر بـ 9.80 بانحراف معياري قدره 8.52 وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ 7.17 وهي أكبر تماما من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ 2.26، وأن القيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.000 هي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) (0.01)، بدرجة حرية 9 ومستوى دلالة 0.01.

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على اختبار القراءة بين القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغير الحذف.

وللتعرف على أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على متغير الحذف لدى التلاميذ قمنا باستخدام معادلة حجم التأثير من خلال حساب إيتا مربع.

جدول رقم (33): يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير الحذف والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي.

الاختبار	ت^2	درجة الحرية	ت^2+دح	قيمة إيتا^2	حجم التأثير
الدرجة الكلية	51.41	9	60.41	0.85	قوي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن قيمة حجم التأثير للاختبار ككل قد بلغت 0.85 وهذه القيمة تفوق 0.15، وهذا يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل على متغير الحذف كبير وقوي، وبذلك يمكننا القول بأن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له فاعلية في انخفاض عدد أخطاء الحذف لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الحذف قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه قد تحققت، وتؤكد هذه النتائج أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين تعرضوا لهذا البرنامج، والذي يتضمن أساليب ومهارات إرشادية متنوعة في التخفيض من عدد أخطاء الحذف.

ونتيجة لعدم حصول الباحث على دراسات سابقة (في حدود اطلاع الباحث) تناولت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة. إذن يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصلت إليه دراسة فورة (2003) والتي دلت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني فعالية البرنامج المقترح. ([1])

[1] إيمان، 2010، ص 127

ويفسر الباحث هذه النتائج الإيجابية إلى ما وفره البرنامج من مقومات أسهمت في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء الحذف ومن بين هذه المقومات طبيعة البرنامج الإرشادي ووضوح أهدافه وارتباط جلساته وأنشطته المختلفة بنوع الصعوبة القرائية التي يعاني منها التلميذ خلال هذه المرحلة من العمر، وتوفير الجو النفسي المتميز طوال جلسات البرنامج وإعطاء التلاميذ فرصة المناقشة وتبادل الحوار والإقناع والاقتناع أثناء الجلسات الإرشادية تماشيا مع المبدأ الذي تم الاتفاق عليه وهو حرية الرأي واحترام الرأي الآخر عند المناقشة في الأنشطة لأن التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة ماسة لمثل هذه الأجواء.

ويرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى أخذ التلاميذ الأمور بجدية وعزما كبيرين في التحسن وإلى التزامهم بالحضور وباحترام مواعيد البرنامج في الوقت المحدد من طرف الباحث ويرجع هذا الالتزام بدوره إلى تمهيد الباحث للبرنامج بشكل جيد، حيث قدم خلال الجلسة الأولى شرحا مفصلا عن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وحاجة التلاميذ الماسة إليه، إضافة إلى هذا قام الباحث بتقديم شرح مفصل عن أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ووسائله وفنياته وعدد جلساته ومحتواها وطرق تنفيذه والقائم على تنفيذه، وهو ما جعل التلاميذ الالتزام بالمعايير الإرشادية من حيث موعد الجلسات وزمنها وكذلك من حيث الالتزام بأداء مختلف المهارات القرائية والواجبات المنزلية.

كما تؤكد هذه النتائج على قدرة الباحث وتمكنه من شرح محتوى البرنامج وأهدافه بطريقة جيدة صحيحة ومقنعة في جعل التلاميذ يثقون في قدرتهم على تنمية مهاراتهم القرائية والتغلب على صعوباتهم القرائية والتخفيف منها والتقليل من نسبة عدد أخطاء الحذف، ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم ويغير من نظرتهم السلبية تجاه المدرسة والمعلم كما أنه يمكنه مساعدتهم على

مواجهة مختلف المشاكل المدرسية التي تعترض حياتهم اليومية ومواقفها الصعبة وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

أيضا ساهم شعور التلاميذ منذ الجلسة الأولى بالمعاناة من نفس المشكلة في توليد شعورهم بالانتماء لنفس الجماعة، الأمر الذي أدى إلى تعديل المفاهيم الخاطئة حول الذات والآخرين للتلميذ، وتنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السالبة وغير المرغوبة لديه والاستبصار الذاتي لما يعانيه من صعوبات قرائية، وطرح الحلول المناسبة لصعوباتهم والسيطرة عليها، والإقتداء بالنماذج السلوكية الناجحة من الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة، والعمل على استبصار التلميذ بنواحي قوته ومهاراته، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بحرية تامة، وإتاحة الفرصة للتلميذ لكي يفهم ديناميات الجماعة والعلاقات بين أفرادها وكيف يؤثر كل منهم في تفكير ومشاعر وسلوك الآخر كما يتأثر بهم، ويعمل هذا على رفع مستوى الثقة لدى التلاميذ بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم داخل المدرسة والتقليل من عدد أخطاء الحذف، وقدرتهم على التعرف والتمييز وتفسير معاني الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها والتفاعل معها أثناء عملية القراءة باعتبارها مهارة لغوية وعملية عقلية معقدة هادفة.

كما يفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء الحذف لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى البناء المتكامل للبرنامج حيث تم تقديمه في صورة جلسات جماعية تم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع، فقد ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في إدراك التلاميذ للصعوبات القرائية وعدد أخطاء الحذف التي ارتكبوها والتي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة في مدارسنا على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، وما يشتمل عليه

من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو حذف الحروف من الكلمة أو الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها أو النطق الخطأ للألفاظ، وقدرتهم على التعرف على الكلمات وفهم مدلولات تلك الكلمات يتجلى في الربط بين الرموز الصوتية والمكتوبة، وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام، والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، والتعرف على الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها. مثل الهاء في أول الكلمة تختلف عن وسطها، والياء في وسط الكلمة تختلف عن آخرها، وعليه يمكن القول أنه كلما كان أداء هذه المهارة بطريقة جيدة وأكثر ايجابية ، كان إتقان المهارة الموالية بشكل أفضل وأسرع وبأكثر سهولة ويسهل عملية القراءة.

وهذا ما تؤكده دراسة مكاحلة (1999) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي. ([1])

ويفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح إلى أهمية وفعالية المهارات القرائية الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية، حيث أن هذه المهارات التي تم تطبيقها عملت على مساعدة التلميذ على اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المختلفة من سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة القراءة وفهم المقروء والاستمتاع به، وتنمية الثروة اللغوية في الألفاظ والأساليب، وتنمية التذوق الجمالي والإحساس الفني والوجداني بالتعبيرات الرائعة، والمعاني البارعة، والصور الجميلة، وتحصيل الثقافة والمعرفة وخبرات الحياة بألوانها المناسبة، وخلق الميل إلى القراءة الجيدة الهادفة في نفوس التلاميذ وتنميتها لديهم كي يشبوا قادرين على توجيه حياتهم في المستقبل وإنمائها

[1] السعيدي، 2009، ص 64

والاضطلاع بأعبائها، وتنمية قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واكتساب قدر من السرعة في القراءة والفهم.

ويرى الباحث بأن نتائج هذا الفرض تعطي مؤشر واضح المعالم في التقليل من عدد أخطاء الحذف وقدرة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية من خلال إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف مثل: الشين والسين، والراء والزاي، والصاد والضاد، وإدراك التشابه والاختلاف بين الكلمات والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل اللام الشمسية، والتعرف على الحروف التي لا تكتب وتنطق مثل الألف في هذا، والتمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة، وتمييز الفرق بين اللام الشمسية و اللام القمرية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل: (س– ش)، والتمييز بين مختلف أنواع التنوين والممدود، والتمييز بين الحروف المشددة وغيرها، والتمييز بين همزات الوصل والقطع، ومعرفة معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها والقدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أحرف أو أقل، والقدرة على قراءة كلمة مكونة من أربعة أحرف أو أكثر، والتمييز بين النون والتنوين، وقدرته على التفاعل مع النص المقروء سهل عليه مهارة الفهم القرائي التي تعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وأنها من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، كل هذا يساعد التلميذ في تحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والتوصل إلى استنتاجات، وتطوير لأفكاره المعروضة، كما يمكن أن تساعد هذه المهارة التلميذ في التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

بالإضافة إلى أن نتائج هذا الفرض أكدت نجاح البرنامج الإرشادي حيث أن القياس البعدي لأفراد العينة قد أظهر فروقا لصالح القياس البعدي، حيث أن البرنامج الإرشادي عمل

على تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتقليل من عدد أخطاء الحذف عن طريق تزويد أفراد العينة بعدد من المهارات التي تساعدهم على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم عند القراءة، حيث أن المهارة القرائية تعتبر قدرة أو مهارة لغوية يجب على التلميذ إتقانها وإدراكها بهدف التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وفهم واستيعاب ما يقرأ، حتى تكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.

أيضا كان للدروس التنوين بالضم والتنوين بالفتح والتنوين بالكسر والمد بالألف والمد بالياء والمد بالواو دورا هاما في تعرف التلاميذ على بعض أساليب وإستراتيجيات مناسبة لتدريس القراءة والتخلص من صعوباتها والتقليل من عدد أخطاء الحذف واكتسابهم لمهاراتها التي تساعدهم على إدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها كفك الرموز وتحويلها إلى معان، ومنها إدراك هذا المعنى كما يحاول إكساب التلاميذ مهارات النطق السليم لهذه الرموز، والطلاقة في نطقها، وإكسابهم قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة، وتنمية قدرة التلميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واستخدام أساليب أخرى جديدة تساعدهم على تحسين الفهم في القراءة والتكيف مع الصعوبات القرائية والتصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه التلميذ في مواقف حياته الأخرى.

وهذا ما تتفق معه دراسة السعيدي (2007) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

([1])

[1] السعيدي، 2007، ص 76

فالإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، وأن هذا النمط الإرشادي يعد الأكثر فاعلية قياسا بأساليب الإرشاد الأخرى، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة.

ويعتبر أحد التيارات الإرشادية الحديثة، ونوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يهتم بحل المشكلات ويتم فيه تعلم مهارات محددة يتم استخدامها في بقية الحياة وتهتم هذه المهارات بإبراز التفكير المشوه والاعتقادات الخاطئة السلبية وإقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف والتوافق المدرسي، وذلك بهدف محاولة تغييرها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وتعديل إدراكات التلميذ المشوهة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة، وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية، وانفعالية لدى التلميذ، في إطار علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والعميل، والتي تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للتلميذ عن كل ما يعتقده من أفكار سلبية لا عقلانية واعتقادات مشوهة غير المرغوب فيها، بحيث تعد هي العامل الأساسي لكل المشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ، وما يترتب عليه من قلق وضغط وتوتر وضيق.

كذلك يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية إلى تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تتناسب مع طبيعة وخصوصية الصعوبات القرائية وأخطاء الحذف التي يعاني منها التلميذ، وتوظيفها بشكل ملائم ومناسب في ضوء المواقف التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة وتتطلب منهم تنمية المهارات القرائية والتقليل من نسبة عدد الأخطاء القرائية تتجلى في قدرة التلميذ على قراءة

الكتاب المقرر دون تعثر في نهاية السنة الرابعة، وقراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات، وأن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة، ويقرأ مجلة للأطفال في نهاية السنة الرابعة، ويحسن استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات، ويقرأ قصة قصيرة أو موضوعا، ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما وتعد المهارات القرائية قدرة لغوية يجب أن تدرس بدقة وإتقان من قبل التلميذ مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر، لأن القراءة تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه، وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

ونتيجة لعدم حصول الباحث على دراسات سابقة (في حدود اطلاع الباحث) تناولت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة. إذن يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصلت إليه دراسة مكاحلة (1999) التي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي.

3.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في القلب قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ على اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (34): يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير القلب.

اختبار	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	القيمة الاحتمالية (sig)	مستوى الدلالة
القراءة	قبلي	10	5.30	4.14	9	6.03	2.26	0.000	0.01
	بعدي	10	1.10	2.18					

ويتضح من الجدول رقم (34) أن عدد أفراد مجموعة الدراسة قدر بـ 10 تلاميذ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس القبلي 5.30 بانحراف معياري قدره 4.14، أما المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس البعدي فقد قدر بـ 1.10 بانحراف معياري قدره 2.18 وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ 6.03 وهي أكبر تماما من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ 2.26، وأن القيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.000 هي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) (0.01)، بدرجة حرية 9 ومستوى دلالة 0.01.

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على اختبار القراءة بين القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغير القلب.

وللتعرف على أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على متغير القلب لدى التلاميذ قمنا باستخدام معادلة حجم التأثير من خلال حساب إيتا مربع.

جدول رقم (35): يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير القلب والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي.

الاختبار	ت^2	درجة الحرية	ت^2+دح	قيمة إيتا^2	حجم التأثير

الدرجة الكلية	36.36	9	45.36	0.80	قوي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أن قيمة حجم التأثير للاختبار ككل قد بلغت 0.80 وهذه القيمة تفوق 0.15، وهذا يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل على متغير القلب كبير وقوي وبذلك يمكننا القول بأن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له فاعلية في انخفاض عدد أخطاء القلب لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في القلب قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه. قد تحققت، وتؤكد هذه النتائج أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين تعرضوا لهذا البرنامج، والذي يتضمن أساليب ومهارات إرشادية متنوعة في التخفيض من عدد أخطاء القلب.

ويفسر الباحث هذه النتائج الإيجابية إلى ما وفره البرنامج من مقومات أسهمت في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء القلب ومن بين هذه المقومات طبيعة البرنامج الإرشادي ووضوح أهدافه وارتباط جلساته وأنشطته المختلفة بنوع الصعوبة القرائية التي يعاني منها التلميذ خلال هذه المرحلة من العمر، وتوفير الجو النفسي المتميز طوال جلسات البرنامج وإعطاء التلاميذ فرصة المناقشة وتبادل الحوار والإقناع والاقتناع أثناء الجلسات الإرشادية تماشيا مع المبدأ الذي تم الاتفاق عليه وهو حرية الرأي واحترام الرأي الآخر عند المناقشة في الأنشطة لأن التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة ماسة لمثل هذه الأجواء.

ويرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى أخذ التلاميذ الأمور بجدية وعزما كبيرين في التحسن وإلى التزامهم بالحضور وباحترام مواعيد البرنامج في الوقت المحدد من طرف

الباحث ويرجع هذا الالتزام بدوره إلى تمهيد الباحث للبرنامج بشكل جيد، حيث قدم خلال الجلسة الأولى شرحا مفصلا عن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وحاجة التلاميذ الماسة إليه، إضافة إلى هذا قام الباحث بتقديم شرح مفصل عن أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ووسائله وفنياته وعدد جلساته ومحتواها وطرق تنفيذه والقائم على تنفيذه، وهو ما جعل التلاميذ الالتزام بالمعايير الإرشادية من حيث موعد الجلسات وزمنها وكذلك من حيث الالتزام بأداء مختلف المهارات القرائية والواجبات المنزلية.

ونتيجة لعدم حصول الباحث على دراسات سابقة (في حدود اطلاع الباحث) تناولت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة. إذن يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبي النجا (1991) التي أشارت نتائجها إلى حدوث تحسن في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في المهارات التي يقيسها إختبار القراءة الصامتة، وهي التمييز بين الرأي والحقيقة، وربط السبب بالنتيجة، وتحديد هدف الكاتب، واستخلاص النتائج من المقروء، والتمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالموضوع وإدراك العلاقات بين الأفكار، بعد تطبيق البرنامج المقترح. ([1])

كما تؤكد هذه النتائج على قدرة الباحث وتمكنه من شرح محتوى البرنامج وأهدافه بطريقة جيدة صحيحة ومقنعة في جعل التلاميذ يثقون في قدرتهم على تنمية مهاراتهم القرائية والتغلب على صعوباتهم القرائية والتخفيف منها والتقليل من نسبة عدد أخطاء القلب، ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم ويغير من نظرتهم السلبية تجاه المدرسة والمعلم كما أنه يمكنه مساعدتهم على مواجهة مختلف المشاكل المدرسية التي تعترض حياتهم اليومية ومواقفها الصعبة وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

---

[1] أحمد، 2010، ص 68

أيضا ساهم شعور التلاميذ منذ الجلسة الأولى بالمعاناة من نفس المشكلة في توليد شعورهم بالانتماء لنفس الجماعة، الأمر الذي أدى إلى تعديل المفاهيم الخاطئة حول الذات والآخرين للتلميذ، وتنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السالبة وغير المرغوبة لديه والاستبصار الذاتي لما يعانيه من صعوبات، وطرح الحلول المناسبة لصعوباتهم والسيطرة عليها والإقتداء بالنماذج السلوكية الناجحة من الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة، والعمل على استبصار التلميذ بنواحي قوته ومهاراته، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بحرية تامة وإتاحة الفرصة للتلميذ لكي يفهم ديناميات الجماعة والعلاقات بين أفرادها وكيف يؤثر كل منهم في تفكير ومشاعر وسلوك الآخر كما يتأثر بهم، ويعمل هذا على رفع مستوى الثقة لدى التلاميذ بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم داخل المدرسة والتقليل من عدد أخطاء القلب، وقدرتهم على التعرف والتمييز وتفسير معاني الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها والتفاعل معها أثناء عملية القراءة باعتبارها مهارة لغوية وعملية عقلية معقدة هادفة.

كما يفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء القلب لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى البناء المتكامل للبرنامج حيث تم تقديمه في صورة جلسات جماعية تم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع، فقد ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في إدراك التلاميذ للصعوبات القرائية وعدد أخطاء القلب التي ارتكبوها والتي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة في مدارسنا على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، وما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو حذف الحروف من الكلمة أو الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها أو النطق الخطأ للألفاظ،

وقدرتهم على التعرف على الكلمات وفهم مدلولات تلك الكلمات يتجلى في الربط بين الرموز الصوتية والمكتوبة، وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام، والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، والتعرف على الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها. مثل الهاء في أول الكلمة تختلف عن وسطها، والياء في وسط الكلمة تختلف عن آخرها، وعليه يمكن القول أنه كلما كان أداء هذه المهارة بطريقة جيدة وأكثر ايجابية ، كان إتقان المهارة الموالية بشكل أفضل وأسرع وبأكثر سهولة ويسهل عملية القراءة.

ويفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح إلى أهمية وفعالية المهارات القرائية الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية، حيث أن هذه المهارات التي تم تطبيقها عملت على مساعدة التلميذ على اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المختلفة من سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة القراءة وفهم المقروء والاستمتاع به، وتنمية الثروة اللغوية في الألفاظ والأساليب، وتنمية التذوق الجمالي والإحساس الفني والوجداني بالتعبيرات الرائعة، والمعاني البارعة، والصور الجميلة، وتحصيل الثقافة والمعرفة وخبرات الحياة بألوانها المناسبة، وخلق الميل إلى القراءة الجيدة الهادفة في نفوس التلاميذ وتنميتها لديهم كي يشبوا قادرين على توجيه حياتهم في المستقبل وإنمائها والاضطلاع بأعبائها، وتنمية قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واكتساب قدر من السرعة في القراءة والفهم.

ويرى الباحث بأن نتائج هذا الفرض تعطي مؤشر واضح المعالم في التقليل من عدد أخطاء القلب وقدرة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية من خلال إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف مثل: الشين والسين، والراء والزاي، والصاد والضاد، وإدراك التشابه والاختلاف بين

الكلمات والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل اللام الشمسية، والتعرف على الحروف التي لا تكتب وتنطق، مثل الألف في هذا، والتمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة، وتمييز الفرق بين اللام الشمسية و اللام القمرية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل: (س – ش)، والتمييز بين مختلف أنواع التنوين والممدود، والتمييز بين الحروف المشددة وغيرها، والتمييز بين همزات الوصل والقطع، ومعرفة معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها والقدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أحرف أو أقل، والقدرة على قراءة كلمة مكونة من أربعة أحرف أو أكثر، والتمييز بين النون والتنوين، وقدرته على التفاعل مع النص المقروء سهل عليه مهارة الفهم القرائي التي تعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وأنها من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، كل هذا يساعد التلميذ في تحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والتوصل إلى استنتاجات، وتطوير لأفكاره المعروضة، كما يمكن أن تساعد هذه المهارة التلميذ في التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

بالإضافة إلى أن نتائج هذا الفرض أكدت نجاح البرنامج الإرشادي حيث أن القياس البعدي لأفراد العينة قد أظهر فروقا لصالح القياس البعدي، حيث أن البرنامج الإرشادي عمل على تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتقليل من عدد أخطاء القلب عن طريق تزويد أفراد العينة بعدد من المهارات التي تساعدهم على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم عند القراءة حيث أن المهارة القرائية تعتبر قدرة أو مهارة لغوية يجب على التلميذ إتقانها وإدراكها بهدف التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وفهم واستيعاب ما يقرأ حتى تكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.

أيضا كان للدروس التنوين بالضم والتنوين بالفتح والتنوين بالكسر والمد بالألف والمد بالياء والمد بالواو دورا هاما في تعرف التلاميذ على بعض أساليب وإستراتيجيات مناسبة لتدريس القراءة والتخلص من صعوباتها والتقليل من عدد أخطاء القلب واكتسابهم لمهاراتها التي تساعدهم على إدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها كفك الرموز وتحويلها إلى معان، ومنها إدراك هذا المعنى كما يحاول إكساب التلاميذ مهارات النطق السليم لهذه الرموز، والطلاقة في نطقها، وإكسابهم قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة، وتنمية قدرة التلميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واستخدام أساليب أخرى جديدة تساعدهم على تحسين الفهم في القراءة والتكيف مع الصعوبات القرائية والتصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه التلميذ في مواقف حياته الأخرى.

وهذا ما توصلت إليه دراسة ألكسندر (1981) التي أشارت نتائجها إلى وجود تحسن في مستوى التحصيل القرائي، والاتجاه نحو القراءة، ومفهوم الذات لدى التلاميذ المشاركين في البرنامج العلاجي. ([1])

فالإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، وأن هذا النمط الإرشادي يعد الأكثر فاعلية قياسا بأساليب الإرشاد الأخرى، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة.

---

[1] خالد، 2001، ص 59

ويعتبر أحد التيارات الإرشادية الحديثة، ونوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يهتم بحل المشكلات ويتم فيه تعلم مهارات محددة يتم استخدامها في بقية الحياة وتهتم هذه المهارات بإبراز التفكير المشوه والاعتقادات الخاطئة السلبية وإقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف والتوافق المدرسي، وذلك بهدف محاولة تغييرها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وتعديل إدراكات التلميذ المشوهة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة، وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية، وانفعالية لدى التلميذ، في إطار علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والعميل، والتي تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للتلميذ عن كل ما يعتقده من أفكار سلبية لا عقلانية واعتقادات مشوهة غير المرغوب فيها، بحيث تعد هي العامل الأساسي لكل المشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ، وما يترتب عليه من قلق وضغط وتوتر وضيق. كذلك يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية إلى تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تتناسب مع طبيعة وخصوصية الصعوبات القرائية وأخطاء القلب التي يعاني منها التلميذ، وتوظيفها بشكل ملائم ومناسب في ضوء المواقف التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة وتتطلب منهم تنمية المهارات القرائية والتقليل من نسبة عدد أخطاء القلب تتجلى في قدرة التلميذ على قراءة الكتاب المقرر دون تعثر في نهاية السنة الرابعة، وقراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات، وأن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة، ويقرأ مجلة للأطفال في نهاية السنة الرابعة، ويحسن استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات، ويقرأ قصة قصيرة أو موضوعا، ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما وتعد المهارات القرائية قدرة لغوية يجب أن تدرس بدقة وإتقان من قبل التلميذ مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر، لأن القراءة

تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه، وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

4.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الإضافة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ على اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (36): يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير الإضافة.

اختبار	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	القيمة الاحتمالية (sig)	مستوى الدلالة
القراءة	قبلي	10	25	8.62	9	10.89	2.26	0.000	0.01
	بعدي	10	13.20	5.90					

ويتضح من استقراء الجدول رقم (36) أن عدد أفراد مجموعة الدراسة قدر بـ 10 تلاميذ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس القبلي 25 بانحراف معياري قدره 8.62، أما المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس البعدي فقد قدر بـ 13.20 بانحراف معياري قدره 5.90 وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ 10.89 وهي أكبر تماما من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ 2.26، وأن القيمة الاحتمالية (sig)

البالغة 0.000 هي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) (0.01)، بدرجة حرية 9 ومستوى دلالة 0.01.

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على اختبار القراءة بين القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغير الإضافة.

وللتعرف على أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على متغير الإضافة لدى التلاميذ قمنا باستخدام معادلة حجم التأثير من خلال حساب إيتا مربع.

جدول رقم (37): يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير الإضافة والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي.

الاختبار	ت^2	درجة الحرية	ت^2+دح	قيمة إيتا^2	حجم التأثير
الدرجة الكلية	118.59	9	127.59	0.93	قوي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (37) أن قيمة حجم التأثير للاختبار ككل قد بلغت 0.93 وهذه القيمة تفوق 0.15، وهذا يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل على متغير الإضافة كبير وقوي، وبذلك يمكننا القول بأن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له فاعلية في انخفاض عدد أخطاء الإضافة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الإضافة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه قد تحققت، وتؤكد هذه النتائج أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين تعرضوا

لهذا البرنامج، والذي يتضمن أساليب ومهارات إرشادية متنوعة في التخفيض من عدد أخطاء الإضافة.

ونتيجة لعدم حصول الباحث على دراسات سابقة (في حدود اطلاع الباحث) تناولت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة. إذن يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصلت إليه دراسة هيجنز (1982) التي أشارت نتائجها إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مهارات الفهم والسرعة في القراءة الصامتة مما يؤكد فاعلية هذا البرنامج. ([1])

ويفسر الباحث هذه النتائج الإيجابية إلى ما وفره البرنامج من مقومات أسهمت في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء الإضافة ومن بين هذه المقومات طبيعة البرنامج الإرشادي ووضوح أهدافه وارتباط جلساته وأنشطته المختلفة بنوع الصعوبة القرائية التي يعاني منها التلميذ خلال هذه المرحلة من العمر، وتوفير الجو النفسي المتميز طوال جلسات البرنامج وإعطاء التلاميذ فرصة المناقشة وتبادل الحوار والإقناع والاقتناع أثناء الجلسات الإرشادية تماشيا مع المبدأ الذي تم الاتفاق عليه وهو حرية الرأي واحترام الرأي الآخر عند المناقشة في الأنشطة لأن التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة ماسة لمثل هذه الأجواء.

ويرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى أخذ التلاميذ الأمور بجدية وعزما كبيرين في التحسن وإلى التزامهم بالحضور وباحترام مواعيد البرنامج في الوقت المحدد من طرف الباحث ويرجع هذا الالتزام بدوره إلى تمهيد الباحث للبرنامج بشكل جيد، حيث قدم خلال الجلسة الأولى شرحا مفصلا عن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وحاجة التلاميذ الماسة إليه، إضافة إلى هذا قام الباحث بتقديم شرح مفصل عن أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

---

[1] خالد، 2001، ص 61

ووسائله وفنياته وعدد جلساته ومحتواها وطرق تنفيذه والقائم على تنفيذه، وهو ما جعل التلاميذ الالتزام بالمعايير الإرشادية من حيث موعد الجلسات وزمنها وكذلك من حيث الالتزام بأداء مختلف المهارات القرائية والواجبات المنزلية.

كما تؤكد هذه النتائج على قدرة الباحث وتمكنه من شرح محتوى البرنامج وأهدافه بطريقة جيدة صحيحة ومقنعة في جعل التلاميذ يثقون في قدرتهم على تنمية مهاراتهم القرائية والتغلب على صعوباتهم القرائية والتخفيف منها والتقليل من نسبة عدد أخطاء الإضافة، ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم ويغير من نظرتهم السلبية تجاه المدرسة والمعلم كما أنه يمكنه مساعدتهم على مواجهة مختلف المشاكل المدرسية التي تعترض حياتهم اليومية ومواقفها الصعبة وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وثقتهم في التعامل مع الآخرين ومن ثم الثقة في نفسيتهم، وقدرتهم على السيطرة على تصرفاتهم غير الطبيعية، والضغوط النفسية التي يواجهونها، وعلاقاتهم الاجتماعية في المنزل والشارع والمدرسة، كلها تنعكس إيجابا على حالتهم النفسية، والمشاركة في الأنشطة العامة وحتى الدراسة، فتؤدي إلى توافقهم وتكيفهم وتمتعهم بمستوى من الصحة النفسية داخل المدرسة وخارجها.

أيضا ساهم شعور التلاميذ منذ الجلسة الأولى بالمعاناة من نفس المشكلة في توليد شعورهم بالانتماء لنفس الجماعة، الأمر الذي أدى إلى تعديل المفاهيم الخاطئة حول الذات والآخرين للتلميذ، وتنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السالبة وغير المرغوبة لديه والاستبصار الذاتي لما يعانيه من صعوبات، وطرح الحلول المناسبة لصعوباتهم والسيطرة عليها والإقتداء بالنماذج السلوكية الناجحة من الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة، والعمل على استبصار التلميذ بنواحي قوته ومهاراته، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بحرية تامة وإتاحة الفرصة للتلميذ لكي يفهم ديناميات الجماعة والعلاقات بين أفرادها وكيف يؤثر كل

منهم في تفكير ومشاعر وسلوك الآخر كما يتأثر بهم، ويعمل هذا على رفع مستوى الثقة لدى التلاميذ بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم داخل المدرسة والتقليل من عدد أخطاء الإضافة، وقدرتهم على التعرف والتمييز وتفسير معاني الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها والتفاعل معها أثناء عملية القراءة باعتبارها مهارة لغوية وعملية عقلية معقدة هادفة.

كما يفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء الإضافة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى البناء المتكامل للبرنامج حيث تم تقديمه في صورة جلسات جماعية تم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع، فقد ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في إدراك التلاميذ للصعوبات القرائية وعدد أخطاء الإضافة التي ارتكبوها والتي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة في مدارسنا على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، وما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو حذف الحروف من الكلمة أو الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها أو الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا أو النطق الخطأ للألفاظ، وقدرتهم على التعرف على الكلمات وفهم مدلولات تلك الكلمات يتجلى في الربط بين الرموز الصوتية والمكتوبة، وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام، والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، والتعرف على الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها. مثل الهاء في أول الكلمة تختلف عن وسطها، والياء في وسط الكلمة تختلف عن آخرها، وعليه يمكن القول أنه كلما كان أداء هذه المهارة بطريقة جيدة وأكثر ايجابية كان إتقان المهارة الموالية بشكل أفضل وأسرع وبأكثر سهولة ويسهل عملية القراءة.

ويفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح إلى أهمية وفعالية المهارات القرائية الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية، حيث أن هذه المهارات التي تم تطبيقها عملت على مساعدة التلميذ على اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المختلفة من سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة القراءة وفهم المقروء والاستمتاع به، وتنمية الثروة اللغوية في الألفاظ والأساليب، وتنمية التذوق الجمالي والإحساس الفني والوجداني بالتعبيرات الرائعة، والمعاني البارعة، والصور الجميلة، وتحصيل الثقافة والمعرفة وخبرات الحياة بألوانها المناسبة، وخلق الميل إلى القراءة الجيدة الهادفة في نفوس التلاميذ وتنميتها لديهم كي يشبوا قادرين على توجيه حياتهم في المستقبل وإنمائها والاضطلاع بأعبائها، وتنمية قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واكتساب قدر من السرعة في القراءة والفهم.

ويرى الباحث بأن نتائج هذا الفرض تعطي مؤشر واضح المعالم في التقليل من عدد أخطاء الإضافة وقدرة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية من خلال إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف مثل: الشين والسين، والراء والزاي، والصاد والضاد، وإدراك التشابه والاختلاف بين الكلمات والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل اللام الشمسية، والتعرف على الحروف التي لا تكتب وتنطق، مثل الألف في هذا، والتمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة، وتمييز الفرق بين اللام الشمسية و اللام القمرية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل: (س– ش)، والتمييز بين مختلف أنواع التنوين والممدود، والتمييز بين الحروف المشددة وغيرها، والتمييز بين همزات الوصل والقطع، ومعرفة معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها والقدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أحرف أو أقل، والقدرة

على قراءة كلمة مكونة من أربعة أحرف أو أكثر، والتمييز بين النون والتنوين، وقدرته على التفاعل مع النص المقروء سهل عليه مهارة الفهم القرائي التي تعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وأنها من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، كل هذا يساعد التلميذ في تحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والتوصل إلى استنتاجات، وتطوير لأفكاره المعروضة، كما يمكن أن تساعد هذه المهارة التلميذ في التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

بالإضافة إلى أن نتائج هذا الفرض أكدت نجاح البرنامج الإرشادي حيث أن القياس البعدي لأفراد العينة قد أظهر فروقا لصالح القياس البعدي، حيث أن البرنامج الإرشادي عمل على تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتقليل من عدد أخطاء الإضافة عن طريق تزويد أفراد العينة بعدد من المهارات التي تساعدهم على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم عند القراءة، حيث أن المهارة القرائية تعتبر قدرة أو مهارة لغوية يجب على التلميذ إتقانها وإدراكها بهدف التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وفهم واستيعاب ما يقرأ، حتى تكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.

و هذا ما أشار إليه جاموس وبركات (2005) في دراسته التي بينت نتائجها إلى إتقان التلاميذ بدرجة عالية لثلاث مهارات قرائية وهي: التمييز بين أشكال الحرف الواحد، والتمييز بين أشكال الحروف، والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية. ([1])

أيضا كان للدروس التنوين بالضم والتنوين بالفتح والتنوين بالكسر والمد بالألف والمد بالياء والمد بالواو دورا هاما في تعرف التلاميذ على بعض أساليب وإستراتيجيات مناسبة لتدريس القراءة والتخلص من صعوباتها والتقليل من عدد أخطاء الإضافة واكتسابهم لمهاراتها التي

[1] بركة، 2012، ص 86

تساعدهم على إدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها كفك الرموز وتحويلها إلى معان، ومنها إدراك هذا المعنى كما يحاول إكساب التلاميذ مهارات النطق السليم لهذه الرموز، والطلاقة في نطقها، وإكسابهم قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة، وتنمية قدرة التلميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واستخدام أساليب أخرى جديدة تساعدهم على تحسين الفهم في القراءة والتكيف مع الصعوبات القرائية والتصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه التلميذ في مواقف حياته الأخرى.

فالإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، وأن هذا النمط الإرشادي يعد الأكثر فاعلية قياسا بأساليب الإرشاد الأخرى، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة.

ويعتبر أحد التيارات الإرشادية الحديثة، ونوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يهتم بحل المشكلات ويتم فيه تعلم مهارات محددة يتم استخدامها في بقية الحياة وتهتم هذه المهارات بإبراز التفكير المشوه والاعتقادات الخاطئة السلبية وإقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف والتوافق المدرسي، وذلك بهدف محاولة تغييرها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وتعديل إدراكات التلميذ المشوهة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة، وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية، وانفعالية لدى التلميذ، في إطار علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والعميل، والتي تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للتلميذ عن كل ما يعتقده من

أفكار سلبية لا عقلانية واعتقادات مشوهة غير المرغوب فيها، بحيث تعد هي العامل الأساسي لكل المشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ، وما يترتب عليه من قلق وضغط وتوتر وضيق.

كذلك يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية إلى تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تتناسب مع طبيعة وخصوصية الصعوبات القرائية وأخطاء الإضافة التي يعاني منها التلميذ، وتوظيفها بشكل ملائم ومناسب في ضوء المواقف التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة وتتطلب منهم تنمية المهارات القرائية والتقليل من نسبة عدد أخطاء الإضافة تتجلى في قدرة التلميذ على قراءة الكتاب المقرر دون تعثر في نهاية السنة الرابعة، وقراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات، وأن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة، ويقرأ مجلة للأطفال في نهاية السنة الرابعة، ويحسن استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات، ويقرأ قصة قصيرة أو موضوعا، ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما وتعد المهارات القرائية قدرة لغوية يجب أن تدرس بدقة وإتقان من قبل التلميذ مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر، لأن القراءة تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه، وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

5.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الإبدال قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ على اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (38): يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير الإبدال.

اختبار	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
القراءة	قبلي	10	33.30	14.26	9	7.21	2.26	0.000	0.01
	بعدي	10	13.20	9.07					

ويتضح من استقراء الجدول رقم (38) أن عدد أفراد مجموعة الدراسة قدر بـ 10 تلاميذ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس القبلي 33.30 بانحراف معياري قدره 14.26، أما المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس البعدي فقد قدر بـ 13.20 بانحراف معياري قدره 9.07 وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ 7.21 وهي أكبر تماما من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ 2.26، وأن القيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.000 هي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) (0.01)، بدرجة حرية 9 ومستوى دلالة 0.01.

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على اختبار القراءة بين القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغير الإبدال.

وللتعرف على أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على متغير الإبدال لدى التلاميذ قمنا باستخدام معادلة حجم التأثير من خلال حساب إيتا مربع.

جدول رقم (39): يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير الإبدال والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي.

الاختبار	ت^2	درجة الحرية	ت^2+دح	قيمة إيتا^2	حجم التأثير
الدرجة الكلية	51.98	9	60.98	0.85	قوي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (39) أن قيمة حجم التأثير للاختبار ككل قد بلغت 0.85 وهذه القيمة تفوق 0.15، وهذا يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل على متغير الإبدال كبير وقوي وبذلك يمكننا القول بأن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له فاعلية في انخفاض عدد أخطاء الإبدال لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الإبدال قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه قد تحققت، وتؤكد هذه النتائج أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين تعرضوا لهذا البرنامج، والذي يتضمن أساليب ومهارات إرشادية متنوعة في التخفيض من عدد أخطاء الإبدال.

ويفسر الباحث هذه النتائج الإيجابية إلى ما وفره البرنامج من مقومات أسهمت في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء الإبدال ومن بين هذه المقومات طبيعة البرنامج الإرشادي ووضوح أهدافه وارتباط جلساته وأنشطته المختلفة بنوع الصعوبة القرائية التي يعاني منها التلميذ خلال هذه المرحلة من العمر، وتوفير الجو النفسي المتميز طوال جلسات البرنامج وإعطاء التلاميذ فرصة المناقشة وتبادل الحوار والإقناع والاقتناع أثناء الجلسات الإرشادية

تماشيا مع المبدأ الذي تم الاتفاق عليه وهو حرية الرأي واحترام الرأي الآخر عند المناقشة في الأنشطة لأن التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة ماسة لمثل هذه الأجواء.

ونتيجة لعدم حصول الباحث على دراسات سابقة (في حدود اطلاع الباحث) تناولت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة. إذن يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أحمد (2010) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات القرائية لدى طلبة الصف السادس، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس، كما أظهرت النتائج أن هناك تحسنا في مستوى بعض المهارات القرائية والكتابية للطلاب الحافظين للقرآن الكريم والطالبات الحافظات للقرآن الكريم. ([1])

ويرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى أخذ التلاميذ الأمور بجدية وعزما كبيرين في التحسن وإلى التزامهم بالحضور وباحترام مواعيد البرنامج في الوقت المحدد من طرف الباحث ويرجع هذا الالتزام بدوره إلى تمهيد الباحث للبرنامج بشكل جيد، حيث قدم خلال الجلسة الأولى شرحا مفصلا عن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وحاجة التلاميذ الماسة إليه، إضافة إلى هذا قام الباحث بتقديم شرح مفصل عن أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ووسائله وفنياته وعدد جلساته ومحتواها وطرق تنفيذه والقائم على تنفيذه، وهو ما جعل التلاميذ الالتزام بالمعايير الإرشادية من حيث موعد الجلسات وزمنها وكذلك من حيث الالتزام بأداء مختلف المهارات القرائية والواجبات المنزلية.

---

[1] أحمد، 2010، ص 4

كما تؤكد هذه النتائج على قدرة الباحث وتمكنه من شرح محتوى البرنامج وأهدافه بطريقة جيدة صحيحة ومقنعة في جعل التلاميذ يثقون في قدرتهم على تنمية مهاراتهم القرائية والتغلب على صعوباتهم القرائية والتخفيف منها والتقليل من نسبة عدد أخطاء الإبدال، ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم ويغير من نظرتهم السلبية تجاه المدرسة والمعلم كما أنه يمكنه مساعدتهم على مواجهة مختلف المشاكل المدرسية التي تعترض حياتهم اليومية ومواقفها الصعبة وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وثقتهم في التعامل مع الآخرين ومن ثم الثقة في نفسيتهم، وقدرتهم على السيطرة على تصرفاتهم غير الطبيعية، والضغوط النفسية التي يواجهونها، وعلاقاتهم الاجتماعية في المنزل والشارع والمدرسة، كلها تنعكس إيجابا على حالتهم النفسية، والمشاركة في الأنشطة العامة وحتى الدراسة، فتؤدي إلى توافقهم وتكيفهم وتمتعهم بمستوى من الصحة النفسية داخل المدرسة وخارجها.

أيضا ساهم شعور التلاميذ منذ الجلسة الأولى بالمعاناة من نفس المشكلة في توليد شعورهم بالانتماء لنفس الجماعة، الأمر الذي أدى إلى تعديل المفاهيم الخاطئة حول الذات والآخرين للتلميذ، وتنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السالبة وغير المرغوبة لديه والاستبصار الذاتي لما يعانيه من صعوبات، وطرح الحلول المناسبة لصعوباتهم والسيطرة عليها والإقتداء بالنماذج السلوكية الناجحة من الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة، والعمل على استبصار التلميذ بنواحي قوته ومهاراته، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بحرية تامة وإتاحة الفرصة للتلميذ لكي يفهم ديناميات الجماعة والعلاقات بين أفرادها وكيف يؤثر كل منهم في تفكير ومشاعر وسلوك الآخر كما يتأثر بهم، ويعمل هذا على رفع مستوى الثقة لدى التلاميذ بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم داخل المدرسة والتقليل من عدد أخطاء الإبدال، وقدرتهم على

التعرف والتمييز وتفسير معاني الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها والتفاعل معها أثناء عملية القراءة باعتبارها مهارة لغوية وعملية عقلية معقدة هادفة.

كما يفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء الإبدال لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى البناء المتكامل للبرنامج حيث تم تقديمه في صورة جلسات جماعية تم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع، فقد ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في إدراك التلاميذ للصعوبات القرائية وعدد أخطاء الإبدال التي ارتكبوها والتي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة في مدارسنا على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، وما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه أو إبدال الكلمة بكلمة مشابهة لها في المعنى وليس الشكل (مثل: الطلاب/التلاميذ، إلهي/الله) أو تبادل مواضع الكلمات أماكنها أو النطق الخطأ للألفاظ، وقدرتهم على التعرف على الكلمات وفهم مدلولات تلك الكلمات يتجلى في الربط بين الرموز الصوتية والمكتوبة، وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، والتعرف على الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها مثل الهاء في أول الكلمة تختلف عن وسطها، والياء في وسط الكلمة تختلف عن آخرها وقدرتهم على تجزئة المقروء إلى عبارات، واستخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة والتمييز بين الكتاب والمواد المطبوعة الأخرى، وعليه يمكن القول أنه كلما كان أداء هذه المهارة بطريقة جيدة وأكثر ايجابية ، كان إتقان المهارة الموالية بشكل أفضل وأسرع وبأكثر سهولة ويسهل عملية القراءة.

ويفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح إلى أهمية وفعالية المهارات القرائية الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية، حيث أن هذه المهارات التي تم تطبيقها عملت على مساعدة التلميذ على اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المختلفة من سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة القراءة وفهم المقروء والاستمتاع به، وتنمية الثروة اللغوية في الألفاظ والأساليب، وتنمية التذوق الجمالي والإحساس الفني والوجداني بالتعبيرات الرائعة، والمعاني البارعة، والصور الجميلة، وتحصيل الثقافة والمعرفة وخبرات الحياة بألوانها المناسبة، وخلق الميل إلى القراءة الجيدة الهادفة في نفوس التلاميذ وتنميتها لديهم كي يشبوا قادرين على توجيه حياتهم في المستقبل وإنمائها والاضطلاع بأعبائها، وتنمية قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واكتساب قدر من السرعة في القراءة والفهم.

ويرى الباحث بأن نتائج هذا الفرض تعطي مؤشر واضح المعالم في التقليل من عدد أخطاء الإبدال وقدرة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية من خلال إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف، مثل: الشين والسين، والراء والزاي، والصاد والضاد، وإدراك التشابه والاختلاف بين الكلمات، والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل اللام الشمسية، والتعرف على الحروف التي لا تكتب وتنطق، مثل الألف في هذا، والتمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة، وتمييز الفرق بين اللام الشمسية و اللام القمرية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل: (س – ش) والتمييز بين مختلف أنواع التنوين والممدود، والتمييز بين الحروف المشددة وغيرها، والتمييز بين همزات الوصل والقطع، ومعرفة معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها والقدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أحرف أو أقل، والقدرة

على قراءة كلمة مكونة من أربعة أحرف أو أكثر، والتمييز بين النون والتنوين، وقدرته على التفاعل مع النص المقروء سهل عليه مهارة الفهم القرائي التي تعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وأنها من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، كل هذا يساعد التلميذ في تحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والتوصل إلى استنتاجات، وتطوير لأفكاره المعروضة، كما يمكن أن تساعد هذه المهارة التلميذ في التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

بالإضافة إلى أن نتائج هذا الفرض أكدت نجاح البرنامج الإرشادي حيث أن القياس البعدي لأفراد العينة قد أظهر فروقا لصالح القياس البعدي، حيث أن البرنامج الإرشادي عمل على تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتقليل من عدد أخطاء الإبدال عن طريق تزويد أفراد العينة بعدد من المهارات التي تساعدهم على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم عند القراءة، حيث أن المهارة القرائية تعتبر قدرة أو مهارة لغوية يجب على التلميذ إتقانها وإدراكها بهدف التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وفهم واستيعاب ما يقرأ، حتى تكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.

أيضا كان للدروس التنوين بالضم والتنوين بالفتح والتنوين بالكسر والمد بالألف والمد بالياء والمد بالواو دورا هاما في تعرف التلاميذ على بعض أساليب وإستراتيجيات مناسبة لتدريس القراءة والتخلص من صعوباتها والتقليل من عدد أخطاء الإبدال واكتسابهم لمهاراتها التي تساعدهم على إدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها كفك الرموز وتحويلها إلى معان، ومنها إدراك هذا المعنى كما يحاول إكساب التلاميذ مهارات النطق السليم لهذه الرموز، والطلاقة في نطقها، وإكسابهم قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة، وتنمية قدرة التلميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات

والفقرات المقروءة، واستخدام أساليب أخرى جديدة تساعدهم على تحسين الفهم في القراءة والتكيف مع الصعوبات القرائية والتصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه التلميذ في مواقف حياته الأخرى.

وهذا ما تؤكده دراسة سلوت (2011) التي بينت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا بعد تطبيق البرنامج، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا مما يؤكد فاعلية البرنامج المطبق. ([1])

فالإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، وأن هذا النمط الإرشادي يعد الأكثر فاعلية قياسا بأساليب الإرشاد الأخرى، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة.

ويعتبر أحد التيارات الإرشادية الحديثة، ونوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يهتم بحل المشكلات ويتم فيه تعلم مهارات محددة يتم استخدامها في بقية الحياة وتهتم هذه المهارات بإبراز التفكير المشوه والاعتقادات الخاطئة السلبية وإقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته

[1] بركة، 2012، ص 82

وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف والتوافق المدرسي، وذلك بهدف محاولة تغييرها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وتعديل إدراكات التلميذ المشوهة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة، وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية، وانفعالية لدى التلميذ، في إطار علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والعميل، والتي تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للتلميذ عن كل ما يعتقده من أفكار سلبية لا عقلانية واعتقادات مشوهة غير المرغوب فيها، بحيث تعد هي العامل الأساسي لكل المشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ، وما يترتب عليه من قلق وضغط وتوتر وضيق.

كذلك يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية إلى تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تتناسب مع طبيعة وخصوصية الصعوبات القرائية وأخطاء الإبدال التي يعاني منها التلميذ، وتوظيفها بشكل ملائم ومناسب في ضوء المواقف التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة وتتطلب منهم تنمية المهارات القرائية والتقليل من نسبة عدد أخطاء الإبدال تتجلى في قدرة التلميذ على قراءة الكتاب المقرر دون تعثر في نهاية السنة الرابعة، وقراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات، وأن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة، ويقرأ مجلة للأطفال في نهاية السنة الرابعة، ويحسن استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات، ويقرأ قصة قصيرة أو موضوعا، ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما وتعد المهارات القرائية قدرة لغوية يجب أن تدرس بدقة وإتقان من قبل التلميذ مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر، لأن القراءة تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه، وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

6.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الخلط قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ على اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (40): يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة حسب متغير الخلط.

اختبار القراءة	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
	قبلي	10	11.40	6.08	9	5.74	2.26	0.000	0.01
	بعدي	10	2.20	1.87					

ويتضح من الجدول رقم (40) أن عدد أفراد مجموعة الدراسة قدر بـ 10 تلاميذ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس القبلي 11.40 بانحراف معياري قدره 6.08، أما المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس البعدي فقد قدر بـ 2.20 بانحراف معياري قدره 1.87 وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ 5.74 وهي أكبر تماما من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ 2.26، وأن القيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.000 هي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) (0.01)، بدرجة حرية 9 ومستوى دلالة 0.01.

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على اختبار القراءة بين القياس القبلي والبعدي تعزى لمتغير الخلط.

وللتعرف على أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على متغير الإبدال لدى التلاميذ قمنا باستخدام معادلة حجم التأثير من خلال حساب إيتا مربع.

جدول رقم (41): يمثل قيم إيتا^2 حسب متغير الخلط والدرجة الكلية للمتغير بين القياسين القبلي والبعدي.

الاختبار	ت^2	درجة الحرية	ت^2+دح	قيمة إيتا^2	حجم التأثير
الدرجة الكلية	32.95	9	41.95	0.79	قوي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (41) أن قيمة حجم التأثير للاختبار ككل قد بلغت 0.79، وهذه القيمة تفوق 0.15، وهذا يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل على متغير الإبدال كبير وقوي وبذلك يمكننا القول بأن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له فاعلية في انخفاض عدد أخطاء الخلط لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة في الخلط قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه قد تحققت، وتؤكد هذه النتائج أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين تعرضوا لهذا البرنامج، والذي يتضمن أساليب ومهارات إرشادية متنوعة في التخفيض من عدد أخطاء الخلط.

إذن يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصلت إليه دراسة السليطي (2001) وحدوث تحسن في أداء تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار القراءة البعدي، بعد

الانتهاء من تدريس البرنامج العلاجي المقترح، وما يتضمنه من موضوعات، وتدريبات علاجية، وأنشطة مصاحبة في مهارات التعرف، والنطق، التي يشيع الخطأ فيها، حيث قلت نسبة الخطأ فيها، مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج. ([1])

ويفسر الباحث هذه النتائج الإيجابية إلى ما وفره البرنامج من مقومات أسهمت في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء الخلط ومن بين هذه المقومات طبيعة البرنامج الإرشادي ووضوح أهدافه وارتباط جلساته وأنشطته المختلفة بنوع الصعوبة القرائية التي يعاني منها التلميذ خلال هذه المرحلة من العمر، وتوفير الجو النفسي المتميز طوال جلسات البرنامج وإعطاء التلاميذ فرصة المناقشة وتبادل الحوار والإقناع والاقتناع أثناء الجلسات الإرشادية تماشيا مع المبدأ الذي تم الاتفاق عليه وهو حرية الرأي واحترام الرأي الآخر عند المناقشة في الأنشطة لأن التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة ماسة لمثل هذه الأجواء.

ويرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى أخذ التلاميذ الأمور بجدية وعزما كبيرين في التحسن وإلى التزامهم بالحضور وباحترام مواعيد البرنامج في الوقت المحدد من طرف الباحث، ويرجع هذا الالتزام بدوره إلى تمهيد الباحث للبرنامج بشكل جيد، حيث قدم خلال الجلسة الأولى شرحا مفصلا عن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وحاجة التلاميذ الماسة إليه، إضافة إلى هذا قام الباحث بتقديم شرح مفصل عن أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ووسائله وفنياته وعدد جلساته ومحتواها وطرق تنفيذه والقائم على تنفيذه، وهو ما جعل التلاميذ الالتزام بالمعايير الإرشادية من حيث موعد الجلسات وزمنها وكذلك من حيث الالتزام بأداء مختلف المهارات القرائية والواجبات المنزلية.

---

[1] لطفي، 2008، ص 90

كما تؤكد هذه النتائج على قدرة الباحث وتمكنه من شرح محتوى البرنامج وأهدافه بطريقة جيدة صحيحة ومقنعة في جعل التلاميذ يثقون في قدرتهم على تنمية مهاراتهم القرائية والتغلب على صعوباتهم القرائية والتخفيف منها والتقليل من نسبة عدد أخطاء الخلط، ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم ويغير من نظرتهم السلبية تجاه المدرسة والمعلم كما أنه يمكنه مساعدتهم على مواجهة مختلف المشاكل المدرسية التي تعترض حياتهم اليومية ومواقفها الصعبة وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وثقتهم في التعامل مع الآخرين ومن ثم الثقة في نفسيتهم، وقدرتهم على السيطرة على تصرفاتهم غير الطبيعية، والضغوط النفسية التي يواجهونها، وعلاقاتهم الاجتماعية في المنزل والشارع والمدرسة، كلها تنعكس إيجابا على حالتهم النفسية، والمشاركة في الأنشطة العامة وحتى الدراسة، فتؤدي إلى توافقهم وتكيفهم وتمتعهم بمستوى من الصحة النفسية داخل المدرسة وخارجها.

أيضا ساهم شعور التلاميذ منذ الجلسة الأولى بالمعاناة من نفس المشكلة في توليد شعورهم بالانتماء لنفس الجماعة، الأمر الذي أدى إلى تعديل المفاهيم الخاطئة حول الذات والآخرين للتلميذ، وتنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السالبة وغير المرغوبة لديه والاستبصار الذاتي لما يعانيه من صعوبات، وطرح الحلول المناسبة لصعوباتهم والسيطرة عليها والإقتداء بالنماذج السلوكية الناجحة من الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة، والعمل على استبصار التلميذ بنواحي قوته ومهاراته، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بحرية تامة وإتاحة الفرصة للتلميذ لكي يفهم ديناميات الجماعة والعلاقات بين أفرادها وكيف يؤثر كل منهم في تفكير ومشاعر وسلوك الآخر كما يتأثر بهم، ويعمل هذا على رفع مستوى الثقة لدى التلاميذ بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم داخل المدرسة والتقليل من عدد أخطاء الخلط، وقدرتهم على

التعرف والتمييز وتفسير معاني الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها والتفاعل معها أثناء عملية القراءة باعتبارها مهارة لغوية وعملية عقلية معقدة هادفة.

كما يفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في تنمية المهارات القرائية والتقليل من عدد أخطاء الخلط لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى البناء المتكامل للبرنامج حيث تم تقديمه في صورة جلسات جماعية تم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع، فقد ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في إدراك التلاميذ للصعوبات القرائية وعدد أخطاء الخلط التي ارتكبوها والتي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة في مدارسنا على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، وما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو الخلط بين أصوات المد الطويل والمد القصير أو الخلط بين الحروف أو تزايد الخلط المكاني لمواضيع الكلمات أو الحروف مثل أخطاء في بداية الكلمة أو أخطاء في وسط الكلمة أو أخطاء في نهاية الكلمة أو الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها، وقدرتهم على التعرف على الكلمات وفهم مدلولات تلك الكلمات يتجلى في الربط بين الرموز الصوتية والمكتوبة، وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام، والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، والتعرف على الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها مثل الهاء في أول الكلمة تختلف عن وسطها، والياء في وسط الكلمة تختلف عن آخرها، وقدرتهم على تجزئة المقروء إلى عبارات واستخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة، والتمييز بين الكتاب والمواد المطبوعة الأخرى، وعليه يمكن القول أنه كلما كان أداء هذه

المهارة بطريقة جيدة وأكثر ايجابية ، كان إتقان المهارة الموالية بشكل أفضل وأسرع وبأكثر سهولة ويسهل عملية القراءة.

وهذا ما تؤكده دراسة محمد (2004) التي أسفرت نتائجها عن فعالية الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبتكارية. ([1])

ويفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح إلى أهمية وفعالية المهارات القرائية الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية، حيث أن هذه المهارات التي تم تطبيقها عملت على مساعدة التلميذ على اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المختلفة من سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة القراءة وفهم المقروء والاستمتاع به، وتنمية الثروة اللغوية في الألفاظ والأساليب، وتنمية التذوق الجمالي والإحساس الفني والوجداني بالتعبيرات الرائعة، والمعاني البارعة، والصور الجميلة، وتحصيل الثقافة والمعرفة وخبرات الحياة بألوانها المناسبة، وخلق الميل إلى القراءة الجيدة الهادفة في نفوس التلاميذ وتنميتها لديهم كي يشبوا قادرين على توجيه حياتهم في المستقبل وإنمائها والاضطلاع بأعبائها، وتنمية قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واكتساب قدر من السرعة في القراءة والفهم.

ويرى الباحث بأن نتائج هذا الفرض تعطي مؤشر واضح المعالم في التقليل من عدد أخطاء الخلط وقدرة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية من خلال إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف مثل: الشين والسين، والراء والزاي، والصاد والضاد، وإدراك التشابه والاختلاف بين الكلمات والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل اللام الشمسية، والتعرف على

[1] عبد الله، 2013، ص 66

الحروف التي لا تكتب وتنطق، مثل الألف في هذا، والتمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة، وتمييز الفرق بين اللام الشمسية و اللام القمرية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل: (س – ش)، والتمييز بين مختلف أنواع التنوين والممدود، والتمييز بين الحروف المشددة وغيرها، والتمييز بين همزات الوصل والقطع، ومعرفة معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها والقدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أحرف أو أقل، والقدرة على قراءة كلمة مكونة من أربعة أحرف أو أكثر، والتمييز بين النون والتنوين، وقدرته على التفاعل مع النص المقروء سهل عليه مهارة الفهم القرائي التي تعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وأنها من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، كل هذا يساعد التلميذ في تحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والتوصل إلى استنتاجات، وتطوير لأفكاره المعروضة، كما يمكن أن تساعد هذه المهارة التلميذ في التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

بالإضافة إلى أن نتائج هذا الفرض أكدت نجاح البرنامج الإرشادي حيث أن القياس البعدي لأفراد العينة قد أظهر فروقا لصالح القياس البعدي، حيث أن البرنامج الإرشادي عمل على تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتقليل من عدد أخطاء الخلط عن طريق تزويد أفراد العينة بعدد من المهارات التي تساعدهم على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم عند القراءة حيث أن المهارة القرائية تعتبر قدرة أو مهارة لغوية يجب على التلميذ إتقانها وإدراكها بهدف التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وفهم واستيعاب ما يقرأ حتى تكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.

أيضا كان للدروس التنوين بالضم والتنوين بالفتح والتنوين بالكسر والمد بالألف والمد بالياء والمد بالواو دورا هاما في تعرف التلاميذ على بعض أساليب وإستراتيجيات مناسبة لتدريس

القراءة والتخلص من صعوباتها والتقليل من عدد أخطاء الخلط واكتسابهم لمهاراتها التي تساعدهم على إدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها كفك الرموز وتحويلها إلى معان، ومنها إدراك هذا المعنى كما يحاول إكساب التلاميذ مهارات النطق السليم لهذه الرموز، والطلاقة في نطقها، وإكسابهم قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة، وتنمية قدرة التلميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واستخدام أساليب أخرى جديدة تساعدهم على تحسين الفهم في القراءة والتكيف مع الصعوبات القرائية والتصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه التلميذ في مواقف حياته الأخرى.

وهذا ما تؤكده دراسة الشخريتي (2009) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية)، لصالح المجموعة التجريبية. ([1])

فالإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، وأن هذا النمط الإرشادي يعد الأكثر فاعلية قياسا بأساليب الإرشاد الأخرى، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة.

ويعتبر أحد التيارات الإرشادية الحديثة، ونوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يهتم بحل المشكلات ويتم فيه تعلم مهارات محددة يتم استخدامها في بقية الحياة وتهتم هذه المهارات بإبراز

---

[1] مها، 2011، ص 145

التفكير المشوه والاعتقادات الخاطئة السلبية وإقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف والتوافق المدرسي، وذلك بهدف محاولة تغييرها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وتعديل إدراكات التلميذ المشوهة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة، وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية، وانفعالية لدى التلميذ، في إطار علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والعميل، والتي تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للتلميذ عن كل ما يعتقده من أفكار سلبية لا عقلانية واعتقادات مشوهة غير المرغوب فيها، بحيث تعد هي العامل الأساسي لكل المشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ، وما يترتب عليه من قلق وضغط وتوتر وضيق. كذلك يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية إلى تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تتناسب مع طبيعة وخصوصية الصعوبات القرائية وأخطاء الخلط التي يعاني منها التلميذ، وتوظيفها بشكل ملائم ومناسب في ضوء المواقف التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة وتتطلب منهم تنمية المهارات القرائية والتقليل من نسبة عدد أخطاء الخلط تتجلى في قدرة التلميذ على قراءة الكتاب المقرر دون تعثر في نهاية السنة الرابعة، وقراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات، وأن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة، ويقرأ مجلة للأطفال في نهاية السنة الرابعة، ويحسن استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات، ويقرأ قصة قصيرة أو موضوعا، ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما وتعد المهارات القرائية قدرة لغوية يجب أن تدرس بدقة وإتقان من قبل التلميذ مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر، لأن القراءة تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه، وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

7.2.6. مناقشة وتفسير الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور فترة المتابعة (شهرين) على اختبار القراءة.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات التلاميذ على اختبار القراءة في القياسين البعدي والتتبعي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (42): يمثل نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات التلاميذ (أفراد العينة) في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار القراءة.

اختبار	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	القيمة الاحتمالية (sig)	مستوى الدلالة
القراءة	البعدي	10	79	49.88	9	1.06	2.26	0.317	0.01
	التتبعي	10	77	52.33					

و يتضح من الجدول رقم (42) أن عدد أفراد مجموعة الدراسة قدر بـ 10 تلاميذ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس البعدي 79 بانحراف معياري قدره 49.88، أما المتوسط الحسابي لدرجاتهم على اختبار القراءة في القياس التتبعي فقد قدر بـ 77 بانحراف معياري قدره 52.33.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ 1.06 و هي أصغر تماما من قيمة اختبار "ت" المجدولة التي قدرت بـ 2.26، وأن القيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.317 هي أكبر من مستوى الدلالة (المعنوية) (0.01)، بدرجة حرية 9 ومستوى دلالة 0.01.

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي و بعد مرور فترة المتابعة (شهرين) على اختبار القراءة.

وللتعرف على أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على متغير الإبدال لدى التلاميذ قمنا باستخدام معادلة حجم التأثير من خلال حساب إيتا مربع.

جدول رقم (43): يمثل قيم إيتا^2 في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار القراءة.

الاختبار	ت^2	درجة الحرية	ت^2+دح	قيمة إيتا^2	حجم التأثير
الدرجة الكلية	1.12	9	10.12	0.11	متوسط

نلاحظ من خلال الجدول رقم (43) أن قيمة حجم التأثير للاختبار ككل قد بلغت 0.11 وهذه القيمة تقل عن 0.15، و هذا يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع متوسط، وبذلك يمكننا القول بأن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له فاعلية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

وعليه نقبل الفرضية السابعة التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي و بعد مرور فترة المتابعة (شهرين) على اختبار القراءة. وهذا يدل على استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات لدى التلاميذ.

إذن أشارت نتائج الدراسة إلى تحقق الفرضية السابعة التي نصت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور فترة المتابعة (شهرين) على اختبار القراءة.

وتشير هذه النتائج إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة أفراد مجموعة الدراسة بعد مرور فترة المتابعة التي دامت شهرين.

ونتيجة لعدم حصول الباحث على دراسات سابقة (في حدود اطلاع الباحث) تناولت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ صعوبات القراءة. إذن يمكننا القول بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة بلاكبيرن (1981) التي أكدت استمرار فاعلية البرنامج العلاجي بعد مرور فترة المتابعة في علاج بعض جوانب التأخر في مهارات القراءة. ([1])

وترجع استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى أن هناك علاقة وطيدة الصلة بين عامل "الذكاء" و "تعلم القراءة"، حيث أن التأخر القرائي أكثر انتشارا بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض، عنه بين التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع ([2])، وأن معالجة المعلومات يتطلب تنشيطا للذاكرة، وأي معلومة يجب أن تمر أولا عبر نظام التخزين الحسي أين تبقى لمدة جد قصيرة، ثم تذهب إلى الذاكرة القصيرة المدى (الذاكرة العاملة) أين يتم ترميزها، وأخيرا تذهب إلى الذاكرة الطويلة المدى التي تحتفظ بها أو تهملها تماما فتتلاشى. فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلبا مهما من أجل تعلم المفردات ([3])، باعتبارها ركن التعلم، فاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها هي أعظم وظائف الدماغ، كما أن قدرة التلميذ على التمييز بين الكلمات وإدراك العلاقات وكسب الخبرة

---

[1] خالد، 2001، ص 58

[2] فاطمة الزهراء، 2005، ص 80

[3] بن صافية، 2002، ص ص 21-22

والانتفاع بها وتسمية الأشياء وتحديد مدلولاتها تتأثر بذكائه مما يشير إلى قدرة التلميذ على معرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل، وقدرته على تمييز الكلمات ولفظها بصورة صحيحة، وفهم واستيعاب ما يقرأ، حتى تكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق.

ويفسر الباحث نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح إلى الطلاقة اللغوية التي تعتبر عامل مهم في تمكين التلميذ من إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل والعبارات والأفكار التي ترتبط بموقف لغوي معين، من خلال ممارسة عمليات التفكير، عن طريق تشجيعهم بهدف إثارة ما لديهم من أفكار، وعندما تتحقق للطفل الطلاقة في القراءة، فإنه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير السياق وفهمه، مما يؤدي بالتلميذ إلى زيادة رصيده المعرفي وتنوع في مفرداته اللغوية وتنمية مهاراته القرائية التي تعتبر ضرورية ومهمة لدى كل متعلم وقارئ، إذ يجب على كل تلميذ أن تكون له القدرة والفعالية في التحكم في هذه المهارات والحرص على تنميتها بطريقة جيدة وأن يحسن التعامل معها في مختلف المواقف التعليمية، حتى تؤتى القراءة ثمارها المرجوة منها وتحقق المطلوب الذي نصبو إليه جميعا، باعتبارها أهم وسائل التفاهم والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع.

ويرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح إلى القدرة البصرية والسمعية التي يتمتع بها التلميذ باعتبارهما شرطان أساسيان وضروريان للنجاح الأقصى في تعلم القراءة، مما سهل للتلميذ القدرة على الأداء الناجح والكفء للأنشطة الموجودة في القراءة بدقة بأسرع وقت ممكن وبأقل جهد والتعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعان تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة، ومعرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل، وقدرته على تمييز الكلمات ولفظها بصورة صحيحة، لأن

عملية القراءة تتطلب من التلميذ رؤية الكلمات والحروف بشكل واضح وملاحظة الخلاف والتشابه الذي بينها.

ويرجع الباحث التغير الذي حدث عند التلاميذ إلى مراعاة البرنامج الإرشادي لأسس ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي خاصة أثناء مرحلة بناء العلاقة الإرشادية التي حرص الباحث خلالها على توضيح أهداف البرنامج وشروطه وقواعد سير جلساته وعلى حث التلاميذ على المشاركة الجدية والفعالة، الأمر الذي أدى إلى التزامهم بالمشاركة في الجلسات وباحترام مواعيدها وبأداء أنشطتها ومهاراتها حتى بعد انتهاء مرحلة الجلسات الإرشادية.

فالإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا المنحى الإرشادي إلى كافة المشكلات تقريبا، وأن هذا النمط الإرشادي يعد الأكثر فاعلية قياسا بأساليب الإرشاد الأخرى، كما يعتبر الأفضل مما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة إستراتيجيات للمواجهة.

ويعتبر أحد التيارات الإرشادية الحديثة، ونوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يهتم بحل المشكلات ويتم فيه تعلم مهارات محددة يتم استخدامها في بقية الحياة وتهتم هذه المهارات بإبراز التفكير المشوه والاعتقادات الخاطئة السلبية وإقناع التلميذ بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف والتوافق المدرسي، وذلك بهدف محاولة تغييرها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وتعديل إدراكات التلميذ المشوهة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة، وتعديل السلوك الغير مرغوب فيه، وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية، وانفعالية لدى التلميذ، في إطار علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والعميل، والتي تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للتلميذ عن كل ما يعتقده من

أفكار سلبية لا عقلانية واعتقادات مشوهة غير المرغوب فيها، بحيث تعد هي العامل الأساسي لكل المشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ، وما يترتب عليه من قلق وضغط وتوتر وضيق.

كذلك ساهم التدخل الإرشادي المنظم تخطيطا وتنفيذا في إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعرف على أنفسهم وفهم مشكلة الصعوبات القرائية التي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية وإدراكهم لأبعادها وآثارها النفسية وتزويدهم ببدائل عملية وحلول واقعية تساعدهم على القدرة على التعلم بشكل عام وتعلم القراءة بشكل خاص. فشعور التلاميذ بالمحبة والأمن والاطمئنان والثقة بالنفس تساعدهم على التخلص من الانفعالات السلبية ومن الصراع والتوتر، وتساعدهم على التكيف السليم، حيث أن الحالة النفسية للتلاميذ لها أثر واضح على قدرتهم على التعلم والاستعداد للقراءة، وعليه يتطلب تعلم القراءة اتزانا عاطفيا وانفعاليا يرسي لدى الطفل استقرارا نفسيا يساعده على التركيز والمثابرة، وفي استبقاء الحقائق المتعلمة وتذكرها واستخدامها عند الحاجة إليها وتحسين مستوى تحصيله القرائي، وعلى اكتساب مهارات جديدة واتجاهات نحو القراءة.

فالمهارات القرائية تعمل على مساعدة التلميذ على التعلم والحوار والتواصل، وتزوده بكل ماهو جديد لتعينه على الحديث والكتابة وتحسين ألفاظه، وتنمي له مهارات التفكير، وتعمل على بناء شخصية القارئ، وتمكن المتعلم من سرعة التكيف مع نفسه ومع المجتمع المدرسي والمجتمع العام، كما أنها تعتبر أداة للنجاح في المدرسة وفي كل مجالات الحياة اليومية.

أيضا يرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح إلى قدرة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية من خلال إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف، وإدراك التشابه والاختلاف بين الكلمات والتعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل اللام الشمسية، والتعرف على الحروف التي لا تكتب وتنطق، والتمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة، وتمييز

الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف، والتمييز بين مختلف أنواع التنوين والممدود، والتمييز بين الحروف المشددة وغيرها، والتمييز بين همزات الوصل والقطع، ومعرفة معرفة الكلمة مجرد الرؤية (شكلا) دون تحليلها أو تهجئتها، والقدرة على قراءة كلمة مكونة من ثلاثة أحرف أو أقل، والقدرة على قراءة كلمة مكونة من أربعة أحرف أو أكثر، والتمييز بين النون والتنوين، وقدرته على التفاعل مع النص المقروء سهل عليه مهارة الفهم القرائي التي تعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، وأنها من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائي، كل هذا يساعد التلميذ في تحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والتوصل إلى استنتاجات، وتطوير لأفكاره المعروضة، كما يمكن أن تساعد هذه المهارة التلميذ في التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

يرجع كذلك إلى استيعاب التلاميذ لمفهوم القراءة وأهميتها في حياة الفرد التي تعتبر من أهم المهارات التي يملكها بهدف تبادل المعرفة الإنسانية، ومساعدته على تنمية شخصيته والعمل على تأسيس مفاهيمه المختلفة ومواجهة الصراع، وعن طريق القراءة يستطيع الفرد امتلاك المهارة، إذ بدونها لا يستطيع مواكبة التطور العلمي والفني والتقني، ولا يستطيع التكيف مع المتغيرات الجديدة وترقية مستواه الاجتماعي والاقتصادي، واقتناعهم بأن البرنامج سيؤدي إلى تنمية مهاراتهم القرائية ويخفف من صعوباتهم القرائية ويكسبهم طرق جديدة أكثر فاعلية في التعامل مع مشكلاتهم، هذا ما أدى إلى تمسك التلاميذ بتطبيق كل ما تعلمه واكتسبه داخل الجلسات الإرشادية وتعميم هذه الخبرات والمهارات الجديدة داخل المدرسة وخارجها.

وهذا ما تؤكده دراسة فيدورويس (1984) التي توصلت نتائجها إلى أن الدقة الشديدة وسرعة الاستجابة للأوراق المكتوبة والمقاطع اللفظية أثناء تطبيق البرنامج أدت إلى تحسين

مهارات القراءة عند التلاميذ، كما أدت إلى انتقال أثر التدريب إلى التحصيل في القراءة، وأنه كلما تم توزيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجموعات كلما كان التدريب مؤثرا و فعالا. ([1])

كذلك يفسر الباحث استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية المهارات القرائية بعد مرور فترة المتابعة بفاعلية الأسلوب الإرشادي المستخدم ومناسبته لحاجات ومشكلات التلاميذ فقد لعب أسلوب الإرشاد الجماعي دورا هاما في خلق بيئة إرشادية قائمة على الاحترام المتبادل والشعور بالانتماء والتقبل، وهو ما دفع التلاميذ للتفاعل الإيجابي والرغبة الجادة في المشاركة في جلسات البرنامج والاستفادة من خبراته، الأمر الذي أتاح لهم فرصة اكتساب طرق وأساليب فاعلة في حل المشكلات والتخفيف من مظاهر الصعوبات القرائية كإدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات، وربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب، والقدرة على حل الرموز المكتوبة وفهمها والتفاعل معها، واستثمار ما تم قراءته بهدف التصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه القارئ.

كذلك يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية إلى تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تتناسب مع طبيعة وخصوصية الصعوبات القرائية التي يعاني منها التلميذ، وتوظيفها بشكل ملائم ومناسب في ضوء المواقف التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة وتتطلب منهم تنمية المهارات القرائية تتجلى في قدرة التلميذ على قراءة الكتاب المقرر دون تعثر في نهاية السنة الرابعة، وقراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات، وأن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة، ويقرأ مجلة للأطفال في نهاية السنة الرابعة، ويحسن استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات، ويقرأ قصة قصيرة أو موضوعا ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما، وتعد المهارات القرائية

---

[1] علي محمد، 2009، ص 53

قدرة لغوية يجب أن تدرس بدقة وإتقان من قبل التلميذ مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر لأن القراءة تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين، وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

فقد ساعدت فنية المحاضرة التي تم استخدامها في الجلسات الإرشادية في تقديم المعلومات لأعضاء المجموعة الإرشادية عن صعوبات القراءة من حيث مفهومها، أسبابها، أنواعها، وزيادة استبصار التلاميذ بطبيعة مشكلاتهم، والاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة، وخلق بيئة إرشادية قائمة على الاحترام المتبادل بين التلميذ والثقة في بعضهم البعض والشعور بالانتماء للجماعة الإرشادية، هذا ما دفع التلاميذ للتفاعل الإيجابي والرغبة والجدية في المشاركة والتعبير عن أنفسهم، وتعريفهم بدور القراءة باعتبارها من المهارات الأساسية والضرورية للتعلم التي تساعد على اكتساب المعرفة والثقافة.

وقد ساهم استخدام أسلوب المكافأة في جميع الجلسات الإرشادية في تعزيز السلوك الصحيح وتشجيع التلاميذ على المزيد منه، الذي يساعده على التفكير السليم والسلوك المرغوب حتى يصبح جزءا من حياتهم. وقد استخدم الباحث التعزيز المعنوي في البرنامج الإرشادي مثل: ممتاز أحسنت جيد جدا، بارك الله فيك، كما استخدم المعززات المادية وهي عبارة عن عن جوائز تحفيزية مثل: ساعات، قصص، أقلام، هدايا، كتب قرآنية، شهادات تشجيعية، وذلك بعد فوز التلاميذ في الإجابة على الأسئلة أثناء الجلسة، وتعطى مباشرة للفائزين والمشاركين الذين يبدون تجاوبا في البرنامج كحافز لمزيد من التفوق والنجاح.

كما ساهمت فنية الواجبات المنزلية في توجيه وتشجيع التلميذ على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية، مما يمكنه من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها مع المرشد،

ولعل أن التزام التلاميذ بأداء الواجبات المنزلية وتكليفهم بها يرجع إلى اقتناعهم وإدراكهم لأهمية البرنامج ونشاطاته في تنمية المهارات القرائية والتخفيف من الصعوبات القرائية التي يعانون منها من خلال تطبيق ما تم تعلمه في الجلسات الإرشادية المعرفية السلوكية والعلاقة الإرشادية القائمة على الاحترام المتبادل بين التلاميذ والباحث، ونقل أثر ما استفاده التلميذ من حضور الجلسات الإرشادية في البيئة المدرسية والأسرية والاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ.

كذلك ساهمت فنية المناقشة وتبادل الحوار على تركيز انتباه التلميذ وعدم تشتته، وفهم أعمق لمحتوى الجلسة الإرشادية وتنظيم المعلومات، واكتساب العديد من المهارات القرائية وتنميتها، تبادل الرأي والحوار حول موضوع الجلسة الإرشادية بين الباحث والتلميذ، حيث تساعده في تثبيت المعلومات، وكسر حدة الملل وشروده الذهني، وجاء تطبيقنا لهذه الفنية نظرا لفعاليتها في الموقف التعليمي في استيعاب التلاميذ لمفهوم القراءة وإدراكهم لأهميتها في حياة الفرد وكذلك في تعرفهم على طرق تعلمهم واكتسابهم للمهارات القرائية والتخلص من صعوباتهم القرائية التي يعانون منها. وتتيح المناقشة فرصة للتعبير عن الذات واكتساب مفاهيم جديدة وعمل استبصار ذاتي للتلميذ عن طريق التعبير عن ذاته والتحدث أمام الآخرين ومساهمتهم في إيجاد الحلول المناسبة. وتعمل على التوجيه الصحيح للقيام بنشاط معين من قبل التلميذ، وإعادة البناء المعرفي للتلميذ وتعديل الأفكار الخاطئة لديه، وتعزيز التواصل بين أعضاء الجماعة الإرشادية.

ولعبت فنية ملئ الفراغ على مساعدة التلاميذ على استرجاع الأفكار التي سببت لهم صعوبات القراءة وتعيين مفاهيمهم الخاطئة التي أحسوا على إثرها بضيق وحزن وضغط داخل المدرسة حتى يتمكنوا من اكتشاف أخطائهم القرائية من خلالها ويسعون إلى تنمية مهاراتهم وفق الإجراءات التطبيقية المعتمدة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، حيث كلما كان نمو هذه

المهارات في المراحل العمرية الأولى بشكل سليم، سوف يؤدي ذلك حتما إلى سهولة اكتساب وتنمية المهارات القرائية الأخرى بطريقة أفضل في المراحل اللاحقة.

كذلك ساهمت فنية حل المشكلات في قدرة التلاميذ على إدراك وفهم الصعوبات القرائية التي يعاني منها ورسم استراتيجيات تساعدهم على تنمية مهاراتهم القرائية وإدراك الأفكار في النص المقروء ونقدها وزيادة كفاءتهم وفعالية ذاتهم حتى يمكنهم التعامل مع الصعوبات القرائية وأخطائها التي تعترض حياتهم المدرسية والتعامل بنجاح مع المواقف الضاغطة وإيجاد الحلول الملازمة لها.

كما ساهمت فنية المراقبة الذاتية في القياس والتقويم ومراقبة التغييرات التي تحدث لدى التلاميذ أثناء عملية الإرشاد، ويمكن أن تعطي معلومات عن كثير من الصعوبات القرائية التي يمكن أن يعانون منها. والهدف من استخدام هذه الفنية هو انخفاض معدل تكرار الصعوبات القرائية غير المرغوب فيها لدى التلاميذ، وزيادة إدراكهم لقدرتهم على الأداء الناجح والكفء للأنشطة الموجودة في القراءة بدقة بأسرع وقت ممكن، وبأقل جهد واكتساب آلياتها، كما أنها تساعد في زيادة وعيهم بالصعوبات القرائية التي تؤثر في مهاراتهم القرائية تحصيلهم الدراسي وتقدمهم العلمي والمواقف الحياتية والدراسية المختلفة.

وتعمل فنية البناء المعرفي على فحص الأفكار غير العقلانية وتغيير الطريقة التي يفكر بها التلميذ، وإعادة تقييم رؤيته غير الواقعية تجاه القراءة ومهاراتها، مما يساعد على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، ويحاول المرشد أن يوضح لأعضاء المجموعة الإرشادية أن مهارات القراءة تعد من أهم المهارات الأساسية التي يجب العناية بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية لتحقيق الفهم الجيد للتلميذ وتنمية مهاراته اللازمة للقراءة. وتكمن أهمية هذه الفنية في

مساعدة التلميذ على تنمية مهاراته القرائية لأن التأخر في تعليم هذه المهارات سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية حيث تعتبر هي السبب في صعوبات تعلم القراءة لدى التلميذ، وتمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي له،وتؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة.

في حين تعمل فنية النمذجة على تعليم التلميذ أساليب وسلوكيات جديدة سوية من خلال الإقتداء بالنموذج الذي يتم تحديده في العملية الإرشادية. حيث يقدم الباحث نماذج تعليمية للتدريب على مهارات معينة قد تكون مجسدة على شكل أمثلة تدريبية تساعد التلميذ على تنمية ثروته اللغوية وتطوير رصيده المعرفي وزيادة قدرته على فهم المقروء، وتكوين لديه لغة سليمة.

استنتاج عام

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات القرائية الأكاديمية لذوي صعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وفي ضوء الدراسة الميدانية، ومعالجة بياناتها وفق الدعم الإحصائي والتحليل، تحققت فرضيات هذه الدراسة، حيث كشفت نتائج الدراسة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح الذي تضمن سبعة وثلاثون جلسة طبقت على التلاميذ بطريقة الإرشاد الجماعي أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له فاعلية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (أفراد مجموعة الدراسة) ويرجع ذلك إلى البناء المتكامل للبرنامج الإرشادي، حيث تم تقديمه في صورة جلسات جماعية تم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع، فقد ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في إدراك التلاميذ للصعوبات القرائية وأنواع الأخطاء التي ارتكبوها من قلب وحذف وإضافة وإبدال التي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة في مدارسنا على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، وما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والتعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ، وقدرتهم على التعرف على الكلمات وفهم مدلولات تلك الكلمات يتجلى في الربط بين الرموز الصوتية والمكتوبة وقراءة النص من اليمين لليسار بشكل سهل، والانتقال من سطر إلى سطر بانتظام والتعرف على الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها، والتعرف على الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها، وعليه يمكن القول أنه كلما كان أداء هذه المهارة بطريقة

جيدة وأكثر ايجابية ، كان إتقان المهارة الموالية بشكل أفضل وأسرع وبأكثر سهولة ويسهل عملية القراءة.

ويرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى شعور التلاميذ منذ الجلسة الأولى بالمعاناة من نفس المشكلة في توليد شعورهم بالانتماء لنفس الجماعة، الأمر الذي أدى إلى تعديل المفاهيم الخاطئة حول الذات والآخرين للتلميذ، وتنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السالبة وغير المرغوبة لديه، والاستبصار الذاتي لما يعانيه من صعوبات، وطرح الحلول المناسبة لصعوباتهم والسيطرة عليها، والإقتداء بالنماذج السلوكية الناجحة من الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة والعمل على استبصار التلميذ بنواحي قوته ومهاراته، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بحرية تامة، وإتاحة الفرصة للتلميذ لكي يفهم ديناميات الجماعة والعلاقات بين أفرادها وكيف يؤثر كل منهم في تفكير ومشاعر وسلوك الآخر كما يتأثر بهم، ويعمل هذا على رفع مستوى الثقة لدى التلاميذ بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم داخل المدرسة، وقدرتهم على التعرف والتمييز وتفسير معاني الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها والتفاعل معها أثناء عملية القراءة باعتبارها مهارة لغوية وعملية عقلية معقدة هادفة.

وأيضا يرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى أسلوب الإرشاد الجماعي الذي ساعد على خلق بيئة إرشادية قائمة على الاحترام المتبادل والشعور بالانتماء والتقبل، وهو ما دفع التلاميذ للتفاعل الإيجابي والرغبة الجادة في المشاركة في جلسات البرنامج والاستفادة من خبراته، الأمر الذي أتاح لهم فرصة اكتساب طرق وأساليب فاعلة في حل المشكلات والتخفيف من مظاهر الصعوبات القرائية كإدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات، وربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب والقدرة على حل الرموز المكتوبة وفهمها والتفاعل معها، واستثمار ما تم قراءته بهدف التصدي والتغلب على كل المشكلات التي قد تواجه القارئ.

وكذلك يرجع الباحث التغير الذي حدث عند التلاميذ إلى مراعاة البرنامج الإرشادي لأسس ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي خاصة أثناء مرحلة بناء العلاقة الإرشادية التي حرص الباحث خلالها على توضيح أهداف البرنامج وشروطه وقواعد سير جلساته وعلى حث التلاميذ على المشاركة الجدية والفعالة، الأمر الذي أدى إلى التزامهم بالمشاركة في الجلسات وباحترام مواعيدها وبأداء أنشطتها ومهاراتها حتى بعد انتهاء مرحلة الجلسات الإرشادية.

أيضا ساهمت الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تتناسب مع طبيعة وخصوصية الصعوبات القرائية التي يعاني منها التلميذ، وحسب أهداف الجلسات الإرشادية ومحتواها في إدراك التلاميذ للمهارات القرائية، وتوظيفها بشكل ملائم ومناسب في ضوء المواقف التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة وتتطلب منهم تنمية المهارات القرائية التي تتجلى في قدرة التلميذ على قراءة الكتاب المقرر دون تعثر في نهاية السنة الرابعة، وقراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات، وأن يقرأ عددا من الفقرات المكونة من جمل سهلة، ويقرأ مجلة للأطفال في نهاية السنة الرابعة، ويحسن استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات، ويقرأ قصة قصيرة أو موضوعا، ويجيب عن أسئلة تتعلق بهما، وتعد المهارات القرائية قدرة لغوية يجب أن تدرس بدقة وإتقان من قبل التلميذ مما يسمح له التقدم والتطور بشكل أفضل في السنوات الدراسية القادمة بسهولة أكثر، لأن القراءة تلعب دور مهم في بناء شخصية الفرد، وزيادة نسبة التحصيل اللغوي المعرفي لديه، وتساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين، وحل المشكلات التي تواجهه والتغلب عليها.

أما استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة (أفراد مجموعة الدراسة) بعد مرور فترة المتابعة يعود إلى أهمية وفعالية المهارات القرائية الأساسية التي اكتسبها التلاميذ داخل الجلسات الإرشادية والتي يجب العناية

بها والتركيز عليها في المدرسة الابتدائية، حيث أن هذه المهارات التي تم تطبيقها داخل الجلسات الإرشادية عملت على مساعدة التلميذ على اكتساب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المختلفة من سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة القراءة وفهم المقروء والاستمتاع به عن طريق الواجبات المنزلية التي كلف بها التلاميذ، وتنمية الثروة اللغوية في الألفاظ والأساليب، وتنمية التذوق الجمالي والإحساس الفني والوجداني بالتعبيرات الرائعة، والمعاني البارعة، والصور الجميلة وتحصيل الثقافة والمعرفة وخبرات الحياة بألوانها المناسبة، وخلق الميل إلى القراءة الجيدة الهادفة في نفوس التلاميذ وتنميتها لديهم كي يشبوا قادرين على توجيه حياتهم في المستقبل وإنمائها والاضطلاع بأعبائها، وتنمية قدرة المتعلم على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة وحفظ الروائع من القول، والإدراك الهجائي الصحيح للمقروء، والقدرة على الاستيعاب الكلي للوحدات والفقرات المقروءة، واكتساب قدر من السرعة في القراءة والفهم.

كما أن فاعلية البرنامج في تنمية المهارات القرائية بعد انتهاء مرحلة الجلسات الإرشادية أدت إلى استيعاب التلاميذ لمفهوم القراءة وأهميتها في حياة الفرد التي تعتبر من أهم المهارات التي يملكها بهدف تبادل المعرفة الإنسانية، ومساعدته على تنمية شخصيته والعمل على تأسيس مفاهيمه المختلفة ومواجهة الصراع، وعن طريق القراءة يستطيع الفرد امتلاك المهارة، إذ بدونها لا يستطيع مواكبة التطور العلمي والفني والتقني، ولا يستطيع التكيف مع المتغيرات الجديدة، وترقية مستواه الاجتماعي والاقتصادي، واقتناعهم بأن البرنامج سيؤدي إلى تنمية مهاراتهم القرائية ويخفف من صعوباتهم القرائية ويكسبهم طرق جديدة أكثر فاعلية في التعامل مع مشكلاتهم، هذا ما أدى إلى تمسك التلاميذ بتطبيق كل ما تعلمه واكتسبه داخل الجلسات الإرشادية وتعميم هذه الخبرات والمهارات الجديدة داخل المدرسة وخارجها أثناء فترة المتابعة.

ورغم النتائج الإيجابية التي حققتها الدراسة الحالية إلا أنها تبقى نتائج جزئية تخص العينة الحالية والظروف المحيطة بها، لذلك فهي تحتاج لدعم بحوث ودراسات أخرى في مجال الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي أو باقي الطرق الإرشادية الأخرى.

خاتمـــــــــــــة

يعتبر ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمها على الإطلاق، ذلك أن القراءة وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والمعلومات، وهي النافذة الواسعة التي يطل منها على ميادين المعرفة المختلفة.

والقراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها.

وتعتبر وسيلة من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن أهم العمليات التي يمارسها الإنسان عبر التاريخ للحصول على المعلومات التي تلبي احتياجاته، والملهم الأساسي في تنمية خبراته وقدراته، فالقراءة من المهارات الإثرائية التي تمد المتعلم بالخبرات المختلفة، وأنها عملية ذهنية تأملية تحتوي على مهارات معقدة كالتحليل، والتنظيم وحل المشكلات التي تواجهه، كما يحل المشكلات اليومية ويحقق عملية تعلم ناجحة لبقية العلوم، حيث أن القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل، ونجاح التلميذ في المواد الدراسية المختلفة يرتبط ارتباطا وثيقا بنجاحه في القراءة فهي تنمي شخصيته وصقلها من خلال توسيع دائرة خبراته المعرفية، حيث إنها تلبي لديه حب الاستطلاع، وأنها تساعده في الإعداد العلمي وفي اكتساب الفهم لأنماط السلوك المرغوب، والراحة النفسية والطمأنينة وثقته بنفسه وتوافقه الشخصي والاجتماعي وتحقق له التسلية والمتعة النفسية.

وتعتبر مهارات القراءة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية، التي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في مراحل الدراسة، وأن القراءة تعد أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، وأن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة. وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق والافتقار إلى الدافعية، وانحصار احترام الآخرين لها.

وتعد صعوبات القراءة من أكثر أنواع الصعوبات شيوعا لدى تلاميذ صعوبات التعلم، وتمثل حالات صعوبات القراءة في مدارسنا مشكلة خطيرة على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية لأن القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة وأنها تؤثر في تقدم التلميذ في جميع المواد الدراسية.

وتظهر صعوبات القراءة عند التلميذ خلال سن المدرسة، وتظهر بشكل مباشر وواضح حيث يمكن للمعلم في المدرسة ملاحظتها كما يمكن أيضا للأسرة ملاحظتها، وهي من أهم وأكثر الصعوبات التي تواجه التلاميذ خلال مراحل التعليم المختلفة والتي قد تكون السبب الرئيس في الفشل الدراسي.

وعليه يمكن القول بأن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغي أن تعالج في دروس القراءة، لأن التأخر في تعليم هذه المهارات في الوقت المناسب سوف يؤثر سلبا على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية، وقد يشعر التلميذ بالإحباط والفشل والشعور بالنقص حين تواجهه معلومات جديدة، كما يؤدي إلى مشكل صعوبات في تعلم القراءة فيما سيأتي من مراحل، حيث تعد صعوبة القراءة ذات مظهر أكاديمي ومستمرة مع غياب اكتساب آلياتها وهي صعوبة في ترجمة الكلمات وحل رموزها، عند أطفال عاديين في الذكاء، ويتابعون دراستهم

عاديا، ولا يعانون من اضطرابات حسية، فصعوبة القراءة تمس أطفال أذكياء ليس لهم نقص حسي، لكن يجدون صعوبة في فك وتحليل رموز السلسلة اللغوية المكتوبة، وتحويلها إلى سلسلة لغوية منطوقة دون تحليلها ترتبط بالعوامل الانفعالية والنفسية التي تؤثر في شخصية الطفل، ويشعرون بانخفاض تقدير الذات عندما يكون مستوى تحصيلهم منخفضا.

وتعد برامج الإرشاد المعرفي السلوكي إحدى الخدمات المخططة والمنظمة التي يمكن أن نستفيد منها في إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعرف على أنفسهم وإدراك وفهم مشكلة الصعوبات القرائية والتقليل من عدد الأخطاء القرائية التي ارتكبوها من قلب وحذف وإضافة وإبدال التي يعانون منها باعتبارها مشكلة خطيرة على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية وإدراكهم لأبعادها وآثارها النفسية وتزويدهم ببدائل عملية وحلول واقعية تساعدهم على القدرة على التعلم بشكل عام وتعلم القراءة بشكل خاص. فشعور التلاميذ بالمحبة والأمن والاطمئنان والثقة بالنفس تساعدهم على التخلص من الانفعالات السلبية ومن الصراع والتوتر، وتساعدهم على التكيف السليم، حيث أن الحالة النفسية للتلاميذ لها أثر واضح على قدرتهم على التعلم والاستعداد للقراءة، وعليه يتطلب تعلم القراءة اتزانا عاطفيا وانفعاليا يرسي لدى الطفل استقرارا نفسيا يساعده على التركيز والمثابرة، وفي استبقاء الحقائق المتعلمة وتذكرها واستخدامها عند الحاجة إليها وتحسين مستوى تحصيله القرائي وعلى اكتساب مهارات جديدة واتجاهات نحو القراءة.

وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية أهمية الدور الذي يلعبه الإرشاد المعرفي السلوكي في حل مشكلات التلاميذ، يتم فيه تعلم مهارات محددة يتم استخدامها في بقية الحياة وتهتم هذه المهارات بإبراز التفكير المشوه والاعتقادات الخاطئة السلبية وإقناع التلاميذ بأن معتقداتهم غير المنطقية وتوقعاتهم وأفكارهم السلبية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف

والتوافق المدرسي، وذلك بهدف محاولة تغييرها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وتعديل إدراكات التلاميذ المشوهة، في إطار علاقة إرشادية تعاونية بين الباحث والتلميذ، والوصول به إلى مستوى التوافق والصحة النفسية، وأكدت أن فاعلية برامج الإرشاد المعرفي السلوكي ترتبط بمدى دقة عملية تصميمها وصحة عملية تنفيذها، فالجلسات الأولى هامة جدا في بناء العلاقة الإرشادية لذلك لابد أن ترتكز على جعل التلاميذ يشعرون بمشكلة الصعوبات القرائية وفهمها باعتبارها مشكلة خطيرة على كل المستويات التعليمية ولا سيما في المرحلة الابتدائية، وإدراكهم لأبعادها وأسبابها وآثارها النفسية ونتائجها وتزويدهم ببدائل عملية وحلول واقعية تساعدهم على القدرة على التعلم بشكل عام وتعلم القراءة بشكل خاص، وكذلك يشعرون بالانتماء للجماعة الإرشادية، الأمر الذي يدفعهم لتقبل آرائها وأفكارها، كل هذا يجعلهم يستعدون للعملية الإرشادية والمشاركة في جلساتها بجدية وفعالية، ويلتزمون باحترام مواعيدها وبأداء أنشطتها ومهاراتها حتى بعد انتهاء مرحلة الجلسات الإرشادية.

كذلك تعتمد كفاءة الجلسات الإرشادية وفاعليتها في تحقيق أهدافها على مدى توظيف الفنيات والأساليب الإرشادية بطريقة صحيحة ومناسبة، أيضا لا بد أن يمر البرنامج الإرشادي بعملية تقييم لمدى فاعليته وتحقيقه لأهدافه بهدف الاستفادة من نقاط قوته وضعفه في برامج لاحقة.

أيضا بينت نتائج هذه الدراسة بأن المهارات القرائية من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية التي يمكن أن يتعلمها التلميذ ذوي صعوبات القراءة عن طريق مشاركتهم في جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الجماعي التي توظف مجموعة من الفنيات الإرشادية التي تستخدمها طرق الإرشاد النفسي الأخرى.

كما أكدت نتائج الدراسة الحالية على أهمية مثل البرامج الإرشادية ومدى فاعليتها في تحسين وتنمية مهارات القراءة التي تعتبر كعامل مؤثر وحيوي في أداء التلاميذ بوجه عام وفي الأداء الأكاديمي بوجه خاص، حيث تقوم القراءة بدور مهم في تنمية التلاميذ معرفيا وانفعاليا واجتماعيا وفي مجال الأداء الأكاديمي والمستوى الدراسي للتلاميذ.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية نقترح مجموعة من التوصيات التي يمكن تناولها بالدراسة مستقبلا، كالاهتمام بمرحلة الطفولة واحتياجاتها لأنها معيارا لرقي الأمم وشاهدا على نضجها ووعيها، وخاصة الأطفال الذين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية أو تحصيلية وتطبيق برامج إرشادية تستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي مع فئات عمرية مختلفة بغرض التأكد من فعاليتها مع جميع الأعمار، واستخدام البرامج الإرشادية التي تعتمد على الإرشاد المعرفي السلوكي من قبل المرشدين والأخصائيين في المدارس لغايات وقائية وعلاجية، وإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في علاج العديد من صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإنشاء مراكز للتوجيه والإرشاد على مستوى المؤسسات التعليمية يكون هدفها تقديم الخدمات النفسية (الوقائية والعلاجية) للتلاميذ ويجب على وزارة التربية والتعليم السعي إلى التقليل في عدد التلاميذ داخل القسم، مما يتيح للمعلم متابعة تلاميذه في مهارات القراءة، وإجراء المزيد من من البحوث النفسية والتربوية في ميدان صعوبات تعلم القراءة لتعميق هذا المفهوم الجديد، وحل مشكلاتهم وسد احتياجاتهم وتنمية قدراتهم بإعداد برامج خاصة بهم في هذا المجال، وضرورة التوسع في فتح غرف المصادر لجميع المدارس الابتدائية، لما لمسه الباحث من أهمية لهذه الغرف في تقديم الخدمات الإرشادية والبرامج الإرشادية لذوي صعوبات القراءة، وتوفير الرعاية لهم ومساعدتهم على التغلب على صعوباتهم، والاهتمام باستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ

وتحسينها من خلال عادات التعلم والدراسة، وطرق الاستذكار اليومية، وقواعد السلوك الصفي وكيفية ممارستها، وتوعية المعلمين والمرشدين في المدارس بشأن أساليب وتشخيص وعلاج صعوبات القراءة عن طريق الندوات واللقاءات والنشرات والدورات وتوعية المرشدين والمعلمين بأهمية المهارات القرائية لما لها من دور أساسى فى تنمية الثروة اللغوية لدى التلميذ وتطوير

مع المدرسة لتحقيق الأهداف المرجوة في رفع مستوى أداء التلميذ القرائي وذلك من خلال تشجيعه على قراءة القصص ومجلات الأطفال ومتابعة واجباته المدرسية، وضرورة العمل على اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في قدرتهم على القراءة في وقت مبكر بقدر الإمكان، مما يسهل مساعدتهم، وضرورة تحديد مهارات القراءة المراد تدريب التلاميذ عليها في كل قسم دراسي، وفي كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة، وضرورة إقامة دورات تدريبية للمعلمين في كيفية تصميم برامج إرشادية للقراءة يشترك فيها الأساتذة المتخصصون في كليات التربية، وتصميم وبناء وتقديم البرامج الإرشادية والتدريبية في المرحلة الابتدائية على جميع المستويات لإقناع التلاميذ بضرورة التغلب على العوامل النفسية ومعرفة أسبابها ودوافعها المختلفة لضمان حسن التكيف في الدراسة والمجتمع.

ويؤكد الباحث في نهاية هذه الدراسة على ضرورة القيام بدراسات متعلقة بموضوع البحث كإعداد برامج إرشادية معرفية سلوكية في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة واختبار فاعليتها تجريبيا على مراحل التعليم المختلفة، تصميم اختبارات نوعية أخرى لقياس مهارتي الفهم والسرعة في القراءة ولمختلف مراحل التعليم، إجراء دراسات تشخيصية مسحية للتلاميذ في مختلف مراحل التعليم لتحديد جوانب الضعف لديهم في مهارات القراءة، تمهيدا لبناء برامج إرشادية معرفية سلوكية خاصة بذلك، وإجراء دراسات تجريبية في تنمية وتحسين المهارات

القرائية في ضوء مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة، وإجراء دراسة مقارنة لمدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين وتنمية المهارات القرائية بين الجنسين لنفس المرحلة واختباره تجريبيا.

قائمـــــــة المراجـــــع

قائمة المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم

الكتب:

1- أحمد الس

عيدي. (2009). **برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**. د ط. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

2- أحمد عبد الكريم حمزة. (2008). **سيكولوجية عسر القراءة**. ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

3- حسان حسين عبابدة. (2008). **القراءة عند الأطفال ي ضوء المناهج العلمية الحديثة**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

4- حماد بن علي الحمادي وعادل عبد الفتاح الهجين. **برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري**. د ط. حقيبة تدريبية أكاديمية. مركز التنمية الأسرية. كلية المعلمين. جامعة الملك فيصل. السعودية.

5- رياض نايل العاسمي. (2009). **برامج الإرشاد النفسي**. د ط. مطبعة الروضة. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق. سوريا.

6- زهران حامد. (1998). **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط3. عالم الكتب. القاهرة. مصر.

7- زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي. (2012). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. ط1. دار الكتاب الجامعي. العين. دولة الإمارات العربية المتحدة.

8- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم. (د س). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. ط1. دار الكتب والوثائق القومية. القاهرة. مصر.

9- سميرة ركزة وفائزة صالح الأحمدي. (2016). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات**. ط1. جسور للنشر والتوزيع. المحمدية. الجزائر.

10- صالح بن عبد العزيز بن سليمان النصار. (1424). **تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة**. ط1. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر. الرياض. السعودية.

11- عبد العزيز السرطاوي وآخرون. (**2009**). **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**. ط1. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

12- فتحي مصطفى الزيات. (د س). **صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. ط1. دار النشر للجامعات. القاهرة. مصر.

13- لطيفة حسين الكندري. (2004). **تشجيع القراءة**. ط1. المركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة. الكويت.

14- محمد نجيب أحمد الصبوة. (2008). **العلاج المعرفي السلوكي المختصر**. ط5. جامعة القاهرة. مصر. دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع. سلسلة علم النفس الإكلينيكي المعاصر.

الرسائل:

15- إبتسام بنت عبد الله بن عيد الزعبي. (2010). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي للسجينات السعوديات. دراسة شبه تجريبية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية. كلية التربية. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. السعودية. قسم علم النفس.

16- إبتسام خالد كامل الجنابي. (2015). **فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من الضغوط النفسية للطلبة المراهقين من العراقيين المهاجرين في عمان.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد التربوي والصحة النفسية. كلية الآداب والتربية. الجامعة العربية المفتوحة بالدنمارك. عمان. الأردن. قسم علم النفس.

17- أحمد إسماعيل بدران. (2008). **فاعلية برنامج محسوب لتعليم مهارات القراءة لعينة من ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث الأساسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية. جامعة دمشق. سوريا. قسم التربية الخاصة.

18- أحمد رشاد مصطفى الأسطل. (2010). **مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس.

19- ألفت كحلة. (1999). **العلاج المعرفي السلوكي والعلاج السلوكي عن طريق التحكم الذاتي لمرضى الاكتئاب.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس الإكلينيكي. دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، سلسلة علم النفس الإكلينيكي المعاصر. مستشفيات جامعة عين شمس. القاهرة. مصر الجديدة. قسم علم النفس.

20- أميرة جميل طه خصيفان. (1418). **دراسة وصفية عن مدى استخدام معلمات اللغة الإنجليزية اجراءات تدريس مهارات القراءة لطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة مكة المرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

21- أنور راجح مسعود المنعمي. (2013). **فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة.** رسالة ماجستير غير منشورة في التوجيه

والإرشاد التربوي. برنامج الدراسات العليا التربوية. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية. قسم التوجيه والإرشاد التربوي.

22- إيمان أحمد النوري. (2010). **صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

23- إيمان بنت طارق صالح ريس. (2012). **أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

24- أيهم علي الفاعوري. (2010). **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.

25- التيجاني بن الطاهر. (2009). **علاقة الأسلوب المعرفي بالفهم القرائي الميتامعرفي، لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الأرطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

26- الطالب سعيد بن سعد بن هادي آل معيض. (2003). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية. أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

27- باسم محمد جاسم العبيدي. (2006). **أثر البرامج الإرشادية في العلاج النفسي الواقعي للإغتراب والتكيف للحياة الجامعية لطلبة المعاهد العليا في ليبيا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس الإرشادي، كلية الآداب. جامعة أم درمان الإسلامية. جمهورية السودان. قسم علم النفس.

28- بالخير محمد حسن الزهراني. (2013). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيض درجة الوحدة النفسية وزيادة درجة الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس.

29- بدر ناصر البراك. (2006). **أثر برنامج إرشادي في خفض الضغوط الوالدية لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في فلسفة التربية الخاصة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية. الأردن.

30- بركة محمد عوض. (2012). **فاعلية برنامج محسوب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس.

31- بكيري نجيبة. (2012). **أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكريين المراهقين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. قسم العلوم الاجتماعية.

32- بلحسيني وردة. (2011). **أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. قسم العلوم الاجتماعية.

33- بن صافية آمال. (2002). **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة.** رسالة ماجستير غير منشورة في الأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية.

34- بوبكر دبابي. (2013). **فاعلية برنامج إرشادي في تخفيض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة ورقلة. الجزائر. قسم العلوم الإجتماعية.

35- جدو عبد الحفيظ. (2014). **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة سطيف20. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

36- جمعة العابد أولاد حيمودة. (2011). **إعداد برنامج إرشادي للعمل مع التلاميذ المتفوقين في ظل توقعات كل من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والتلاميذ المتفوقين للدور المهني لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس. 2011.

37- جنان أمين. (2012). **دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالإعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة وإعداد بروتوكول علاجي لإعادة التربية القرائية.** أطروحة

دكتوراه غير منشورة في علم النفس العصبي. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة الجزائر2. الجزائر. معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

38- جيهان أحمد العيماوي. (2009). **أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس.

39- حاتم خالد صالح الغلبان. (2014). **أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس.

40- حجاب سارة. (2013). **أثر المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة سطيف. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

41- حدة يوسفي. (2012). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية بعض المتغيرات الواقية من الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. قسم العلوم الإجتماعية.

42- حسان سخسوخ. (2014). **فعالية برنامج مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة سطيف2. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

43- حمزة عايد سليمان بني خالد. (2012). **تحليل الأخطاء في مهارات القراءة لدى طلبة غرف المصادر في الأردن وفاعلية التدريس التشخيصي في تحسين هذه المهارات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. الأردن. قسم التربية الخاصة.

44- حياة لموشي. (2004). **دور مراكز إعادة التربية في تحقيق التوافق النفسي الإجتماعي للمراهقة الجانحة**. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

45- خالد بن عبد الله راشد. (2001). **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة الملك سعود، السعودية.

46- دبراسو فطيمة. (2014). **إضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة سطيف2. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

47- دحال سهام. (2005). **دراسة و تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي والمعرفي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

48- دينا الطحاوي السعدي عبد النبي. (2010). **حل المشكلات وتكوين المفهوم والذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية. قسم الصحة النفسية. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر.

49- دينا حسين إمام ظاهر الظاهر. (2008). **فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الإجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية، كلية التربية. المكتبة الإلكترونية. أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة. جامعة عين شمس. مصر. قسم الصحة النفسية.

50- سارة محمد عبد الله المعصوب القحطاني. (2009). **دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية بمؤسسة رعاية الأطفال المشلولين بالطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي. كلية التربية بمكة المكرمة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم التربية وعلم النفس.

51- ساقم ناجية. **(2008). فعالية إستراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومنو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي البسيط**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

52- سالم بن عايض سعد القرني. (2008). **ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

53- سحر بنت ناصر بن عبد الله الشريف. (2007). **دور بيئة الروضة في إكساب الأطفال بعض مهارات الاستعداد للقراءة**. رسالة ماجستير غير منشورة في الآداب. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية. قسم التربية.

54- سعد عوض عبد الله الثبيّ. (1989). **التوافق الشخصي الإجتماعي لذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس.

55- سعيد بن سعد بن هادي آل معيض. (1424). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

56- سعيد زمعلاش واري عبد القادر. (2012). **التكفل النفسي المعرفي السلوكي باضطراب التكيف لدى نزلاء مراهقين ابتدائيين.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس الطفل والمراهق والإرشاد الأبوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية.

57- سعيد محمد سعيد الزهراني. (2003). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

58- سايحي سليمة. **(2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية.

59- سوسن شاهين. (2009). **أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس.

60- شرفوح البشير. (2006). **انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

61- شهد سفيان أحمد جرار. (2014). **فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

62- صالح بن إبراهيم بن محمد الشبل. (2010). **مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط في مدارس التعليم العام وفي مدارس تحفيظ القرآن الكريم من مهارات القراءة الجهرية**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. السعودية. قسم التربية.

63- صالح ظافر العمري. (2011). **فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق لدى التلاميذ الأيتام بالطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة في التوجيه والارشاد التربوي. عمادة الدراسات العليا. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية. برنامج الدبلوم الارشادي.

64- صباح حسن حمدان العنيزات. (2006). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.**

أطروحة دكتوراه الفلسفة غير منشورة في التربية الخاصة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان. الأردن. قسم التربية الخاصة.

65- صلاح محمد عميرة علي محمد. (2002). **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. القاهرة. مصر. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

66- ضيف الله بن حمدان العتيبي. (2014). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون، دراسة شبه تجريبية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في العلوم الأمنية. كلية العلوم الإجتماعية والإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. السعودية. قسم علم النفس.

67- عباس الصادق محمد إسماعيل. **فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الايدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دارفور**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية. كلية الدراسات العليا. كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان. قسم علم النفس.

68- عبد العزيز بن أحمد السعيد. (1430). **مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم.** رسالة ماجستير غير منشورة في الآداب. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية. قسم التربية الخاصة.

69- عبد الله بن عراد الشهري. (1429). **فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين، دراسة تجريبية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس.

70- عبد الله عبد الهادي عبد الرحمن الخطيب. (2010). **برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم علم النفس والإرشاد النفسي.

71- عبد الله علي محمود البرعي. (2013). **فاعلية برنامج محسوب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس.

72- عبد الناصر غربي. (2014). **فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية.

73- عبد الوهاب عليلي. (2014). **واقع تطبيق التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي في البحوث النفسية.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس والتربية. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة البليدة 2. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

74- عبير لالوليت خالد عبد الحق أنفنان. (1997). **صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من وجهة معلمات اللغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة.**

رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

75- علاء الدين إبراهيم يوسف النجمة. (2008). **مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الإكتئاب عند طلاب المرحلة الإبتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم الإرشاد النفسي.

76- علاء حسن عويضة. (2012). **الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس.

77- علي سعد سالم آل جبار القحطاني. (2009). **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. السعودية. قسم التربية الخاصة.

78- علي محمد علي محمد علي أحمد الأنصاري. (2009). **مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.

79- علي موسى علي دبابش. (2011). **فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين. قسم علم النفس.

80- عواد بن دخيل عواد الدخيل. (2006). **أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في

الآداب. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية قسم المناهج وطرق التدريس.

81- فاتن إبراهيم سلوت. (2010). **أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا المختلفة نطقا لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وأساليب التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وأساليب التدريس.

82- فاطمة الزهراء حاج صابري. (2005). **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية

83- فائزة بنت أحمد علي صبغة. (2009). **مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

84- فايزة بنت عثمان حامد الغامدي. (2011). **أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

85- فواز بن سعيد الأسود القرني. (2009). **الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الانجليزية في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة في

المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

86- لطفي موسى أبو موسى. (2008). **أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

87- لميس إحسان الشاهين: "**فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعليم الفردي في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الطلبة ضعاف السمع في معهد الصم والبكم في مدينة دمشق**"، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2007.

88- محمد أحمد أبو طعيمة. (2010). **أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

89- محمد جدوع أبو يوسف. (2008). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

90- محمد نايف أبو عكر. (2009). **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

91- محمد نضال مراد. (2012). **أثر استخدام المسرح المدرسي في تحسين مستوى بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في سورية.** رسالة ماجستير غير منشورة في تربية الطفل. كلية التربية. جامعة البعث. سوريا.

92- محمود قندوز. (2010). **علاقة صعوبة تعلم القراءة بالقدرة على حل المشكلات، دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بمدينة الوادي.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية. المركز الجامعي بالوادي. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

93- مرابطي ربيعة. **بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب أراء المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

94- مرباح أحمد تقي الدين. (2015). **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.** رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر. قسم علم النفس.

95- مفتود سارة. (2011) **مدى فاعلية برنامج إرشاد نفسي جماعي في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باجي مختار. عنابة. الجزائر.

96- مفلح حمود غانم الرشيدي. (2005). **مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.** رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمّان للدراسات العربية. الأردن.

97- مفيدة زكور محمد. **الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم التدريس. كلية الآداب والعلوم الانسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية.

98- منتصر مسعودة. (2016). **أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.** أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية.

99- مها سلامة نصر. (2014). **فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي في مقرر اللغة العربية.** رسالة ماجستير غير منشورة في التربية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم المناهج وطرق التدريس.

100- مها محمد أحمد الشوبكي. (2011). **فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

101- مهند محمد رفعت رمضان سليمان. (2014). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتخفيف من أعراض الإكتئاب لدى عينة من المرضى المترددين على العيادة النفسية بمحافظة شمال غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في الصحة النفسية المجتمعية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم علم النفس.

102- ميسون صبري سعيد. (2014). **تأثير برنامج ارشادي سلوكي معرفي في تنمية التوافق السلوكي لدى التلميذات بطيئات التعلم.** رسالة ماجستير غير منشورة في التربية. كلية التربية الأساسية. جامعة ديالي. العراق. قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

103- نبيل عتروس. (2013). **فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ماقبل المدرسة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر. قسم العلوم الإجتماعية.

104- نجاة علي صالح. (2014). **تأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب من تلميذات المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي. كلية التربية الأساسية. جامعة ديالي. العراق. قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

105- نعيمة مزرارة. (2009). **أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

106- نواف ملعب الظفيري. (2005). **الحاجات النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بتقرير الذات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا. قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية.

107- هدير عز الدين صالح الإسي. (2014). **العلاج المعرفي السلوكي لإضطراب القلق العام، دراسة إكلينيكة.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. قسم علم النفس.

108- وصل الله بن عبد الله حمدان السواط. (2008). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس (توجيه تربوي مهني).

109- ولاء أسحق حسان. (2009). **فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين، قسم علم النفس.

110- ياسين بن محمد بن عبده العذيقي. (2009). **فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الأول الثانوي.** رسالة ما جستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس.

111- يمينة فالح. (2011). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي.** رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد والصحة النفسية. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر2. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

112- طلال بن محمد سويلم المعنا. (2012). **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية الاجتماعية للحد من السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. كلية التربية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية. قسم علم النفس التربوي.

المجلات:

113- أحمد يونس محمود البخاري. (2010). **أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية.** مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. كلية التربية. جامعة الموصل. العراق. المجلد 11. العدد 2.

114- إسراء غانم عبد فتحي وتمار محمد عزيز. (2013). **أثر برنامج إرشادي لتعديل المفهوم الخاطئ للتربية الخاصة لدى عوائل بطيئي التعلم.** مجلة جامعة تكريت للعلوم. كلية التربية. جامعة الموصل. العراق. قسم العلوم التربوية والنفسية. المجلد 20. العدد 5.

115- أسماء عبد الحسين محمد. (2013). **أثر برنامج تدريبي معرفي سلوكي في القدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طالبات كلية التربية للبنات.** مجلة البحوث التربوية والنفسية. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد. العراق. 2013. العدد 39.

116- الحوامدة محمد. (2007). **أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية. كلية إربد الجامعية. جامعة البلقاء التطبيقية. إربد. الأردن. المجلد 6. العدد 2.

117- بسمة كريم شامخ. (2012). **أثر أساليب التكيف المعرفية والسلوكية في خفض الإعراض العصابية لدى مرضى القلب.** مجلة الجامعة المستنصرية. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. العراق. قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. العدد. 203.

118- بوبكر دبابي و لعيس إسماعيل. (2013). **البرامج الإرشادية كأحد أهم الاستراتيجيات للتخفيف من حدة الاحتراق النفسي في مهنة التدريس.** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر. العدد. 12.

119- جمعة أولاد حيمودة. (2010). **عرض برنامج إرشادي للتعامل مع التلاميذ المتفوقين.** مجلة الواحات للبحوث والدراسات. المركز الجامعي بغرداية. قسم علم النفس. جامعة غرداية. الجزائر. العدد 10.

120- حامد أحمد الغامدي. (2010). **مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية، بمستشفى الصحة النفسية بالطائف.** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مستشفى الصحة النفسية. الطائف. المملكة العربية السعودية. المجلد 2. العدد 1.

121- زهراء عبد المهدي. (2014). **أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التفكير الإضطهادي لدى طالبات الجامعة من المستخدمات للفي سبوك.** مجلة كلية التربية الأساسية. كلية الآداب. الجامعة المستنصرية. العراق. 2014. المجلد 20. العدد 86.

122- زهير يحيى المعاضيدي و محمد قيدار محمد صالح. (2014). **فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من قلق تعلم السباحة لطلاب السنة الدراسية الأولى في كلية التربية الرياضية.** مجلة الرافدين للعلوم الرياضية. كلية التربية الرياضية. جامعة الموصل. العراق. المجلد 20 العدد 65.

123- علي حسن أسعد جبايب. (2011). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي.** مجلة جامعة الأزهر بغزة. كلية العلوم التربوية. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. المجلد 13. العدد 1.

124- علي محمد عبود العبيدي. (2012). **أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين.** مجلة البحوث التربوية والنفسية. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. العراق. العدد 32.

125- فراس السليتي و فؤاد مقدادي. (2013). **أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.** مجلة جامعة النجاح للأبحاث. كلية العلوم الانسانية. الأردن. المجلد 26. العدد 9.

126- محمد الناصر. (2009). **أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية.** عمادة البحث العلمي. كلية العلوم التربوية. جامعة عمان العربية. الأردن. المجلد 38. ملحق 5.

127- محمد محمد السيد عبد الرحيم. (2007). **فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين ذوي كف البصر.** مجلة كلية التربية ببني سويف. كلية التربية. جامعة بني سويف. القاهرة، مصر. الجزء 2. العدد 9.

128- نجوى فوزي صالح. (2009). **تصور مقترح لتنمية المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.** مجلة جامعة الخليل للبحوث. الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية. غزة. فلسطين. المجلد 4. العدد 2.

129- نصر الدين جابر ونادية بومجان. (2013). **الإتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي.** مجلة علوم الإنسان والمجتمع. جامعة بسكرة. الجزائر. العدد 6.

130- نفين صابر عبد الحكيم السيد. (2009). **ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للإنحراف.** مجلة كلية الآداب. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. مصر. قسم خدمة الفرد. العدد 26.

131- هبة مؤيد محمد. (د س). **استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي لأطفال اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.** مجلة الآداب. ماجستير أداب علم النفس العام. جامعة بغداد. العراق. العدد 107.

132- يوسف موسى فرحان مقدادي. (2008). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت.** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. كلية العلوم التربوية. جامعة أهل البيت. الأردن. المجلد 20. العدد 2.

المراجع الإلكترونية:

133- أبو نيان وإبراهيم سعد. (2001). **صعوبات التعلم والخصائص النمائية والاجتماعية.** ورقة عمل مقدمة ضمن الندوة التوعوية الأولى في مدارس نجد الأهلية. الرياض. السعودية.

134- إيهاب طنطاوي. (2010). **برنامج تدريبي مقترح لخفض مستوى صعوبات التعلم في القراءة لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم بالصف السابع.** ورقة عمل مقدمة في مؤتمر القراءة للحياة والأسبوع التربوي السادس. كلية التربية. جامعة قطر.

135- جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي الخزرجي. (د س). **عسر القراءة.** أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. المكتبة الإلكترونية.

136- حسام شعبان. (2013). **تأثير تقنية فلاتر كروماجين على المصابين بالديسلكسيا.** مركز عمر للتواصل وتنمية الحواس. المكتبة الرقمية. جامعة المدينة العالمية. ماليزيا.

137- رياض نايل العاسمي. (2008). **أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين.** المكتبة الإلكترونية. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.

138- صلاح عبد السميع محمد أحمد. (د س). **فعالية استخدام استراتيجية الإكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وكالة كليات البنات.** كلية التربية. المملكة العربية السعودية.

139- علي تعوينات. (1991). **التأخر في القراءة والتأخر الدراسي في مرحلة التعلم المتوسط.** بحث لنيل شهادة المعمقة. الجزائر.

140- محمد منيرو إسماعيل أبو العزايم. (1984). **الضعف في القراءة شخصية وعلاجية.** عالم الكتب. القاهرة. مصر.

141- مها عبد الله السليمان. (2001). **أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي.** ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. جامعة الخليج العربي. البحرين.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- Dr reid lyon. (1999).**devoloping reading skills in young children**, copyright. early child hooel. Comllc.all riohts 1 reserved.

2- Etienne Boltansri. (1982). **Dyslescie et dyslaté ralité**. presse universitaire de France 1ère Edition. 1982.

3- Hynd ,GW, et al. (1995). **Dyslexia and corpus collosum arch neurol** .vol .52 . no.1.

4- Margart,j. & Joy,s. (2005). **Dyslexia, speech and language a practitioner's handbook**. Second edition. London and Philadelphia.

5- Naylor, j,G. (1983). **differential diagnosis of psycholinguistic abilities of poor, reader and some remedial procedures dissertation abstract inter**. vol. 144. No.6.

6- Nicola, B. (2005). **dyslexia a beginner's guide**. Oxford. England. One world publication.

7- Philomena, ott. (2007). **Teaching children with dyslexia**. a practical guide. New York, usa: Taylor & France.

8- Pierre debray, Ritzon Badrig, Meleckian. (1970). **la dyslescie de l'enfant**. 3ème édition caster man.

المواقع الإلكترونية:

1- American psychological association, http://www.div 12. org

قائمـــة الملاحـــق

ملحق رقم (01): مقياس صعوبات القراءة في صورته النهائية

التعليمة:

أستاذي الفاضل ... أستاذتي الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار التشخيص الأولي لصعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها التلميذ، وإبراز مستوى الإكتساب اللغوي لديه، ومعرفة طبيعة الأخطاء، نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الفقرات بعناية. ثم الإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة. ونعلمكم بأن لكل تلميذ نسخة من المقياس خاصة به. وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة تأكدوا من الإجابة على كل الفقرات، مع العلم أن إجاباتكم تبقى سرية وتخدم الأغراض العلمية. ولأجل توضيح العملية سنعرض المثال التوضيحي التالي:

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يجد صعوبة في التعرف على الحروف.	x				

تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

اسم المؤسسة: ..... **اسم**

التلميذ:..... **العمر:** .....

السنة الدراسية:.....

الجنس: .....

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام.					
2	لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد.					
3	يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.					
4	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك.					
5	يضيع مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
6	يقلب ويغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب.					
7	لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى.					
8	يقوم بحذف بعض الأحرف من الكلمة أثناء					

	القراءة.					
9	يعمد إلى قلب الأحرف أثناء القراءة.					
10	يقوم بحذف بعض الكلمات من الجمل المقروءة.					
11	يقوم بتكرار الكلمات أثناء القراءة.					
12	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
13	يجد صعوبة في فهم التعليمات التي يقدمها المعلم.					
14	يكره حصة القراءة.					
15	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
16	يجد صعوبة في التعرف على الحروف.					
17	يجد صعوبة في التعرف على المقاطع.					
18	يجد صعوبة في التعرف على الكلمات.					
19	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
20	يستبدل بعض الحروف والكلمات لتسهيل القراءة.					
21	يخطئ في نطق الكلمات.					
22	لديه مشكل في نطق الحروف.					

23	يجد صعوبة في إستخدام علامات الوقف (نقاط، فواصل...) عند القراءة.					
24	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه.					
25	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة حتى البسيطة.					
26	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة.					
27	يبطئ في القراءة.					
28	يبدو عليه التوتر أثناء القراءة.					
29	يضيع منه ترتيب الكلمات في الجملة.					
30	لا يستطيع القيام بتصحيح ذاتي عندما يقع في خطأ أثناء القراءة.					
31	يحذف جزءا من الكلمة أثناء القراءة.					
32	يجد صعوبة في مخارج الحروف أثناء القراءة.					
33	يتهجى الكلمة أثناء القراءة.					
34	يخطئ في ضبط أواخر الكلمات.					
35	يخطئ في تشكيل الحروف أثناء القراءة.					
36	يخطئ في وصل الكلمات أثناء القراءة.					
37	يضيف بعض الحركات التي لا لزوم لها أثناء القراءة (الفتحة، الضمة، الكسرة).					

38	يحذف بعض الحركات الضرورية أثناء القراءة (تضخيم الحرف، التنوين).					
39	يخطئ في تركيب الكلمات أثناء القراءة.					
40	يخطئ في بداية ووسط ونهاية الكلمة أثناء القراءة.					
41	يبدو عصبيا– متململا– عبوسا عندما يقرأ.					
42	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					
43	يقرأ بدون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
44	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
45	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
46	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
47	يخطئ في معرفة معنى الكلمات.					
48	يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					

ملحق رقم (02): مقياس صعوبات الانتباه في صورته النهائية

التعليمة:

أستاذي الفاضل ... أستاذتي الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار التشخيص الدقيق لحالة التلميذ، ومعرفة درجة إصابته بضعف الإنتباه، نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الفقرات بعناية. ثم الإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة. ونعلمكم بأن لكل تلميذ نسخة من المقياس خاصة به. لعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. معلوماتكم تبقى سرية وتخدم أغراض البحث العلمي. ولأجل توضيح العملية سنعرض المثال التوضيحي التالي:

العبارة	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق أبدا
– لا يركز إنتباهه في الأعمال التي يؤديها	x		

تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

اسم المؤسسة: ..... **اسم التلميذ:**

.....

العمر: ..... **السنة الدراسية:**

..... **الجنس:**

.....

رقم الفقرة	الفقرة	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق أبدا
01	يواجه صعوبة في تركيز انتباهه.			
02	يتشتت انتباهه بسهولة.			
03	يحتاج إلى جهد للانتباه لتعليمات المعلم.			
04	ينسى القيام بالواجبات المدرسية المسندة إليه.			
05	يصعب عليه إتباع التعليمات.			
06	يفشل في إتمام الأنشطة التي يبدأها.			
07	ينتبه إلى تفاصيل غير مهمة في الأشياء من حوله.			
08	يواجه صعوبة في الانتباه لتعليمات المعلم.			
09	يبدو عليه الشرود الذهني.			
10	يضيع أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو			

	الرياضية.			
11	لا يركز انتباهه في الأعمال التي يؤديها.			
12	يجد صعوبة في ترتيب المهام والأنشطة الموكلة له.			
13	ينقل انتباهه من شيء لآخر دون مبرر.			
14	يصعب عليه إكمال واجباته المدرسية.			
15	يصعب عليه التركيز على شيء محدد.			
16	يصعب عليه تركيز بصره على ما يفعله بيديه.			
17	ينتقل من نشاط لآخر بصورة فجائية.			
18	لا يحب الأنشطة التي تحتاج لمجهود ذهني متواصل مثل الواجبات المنزلية والمدرسية.			
19	يحتاج لمتابعة مستمرة			
20	يحتاج إلى تذكير بالأنشطة والأعمال.			
21	يكثر العبث بأدواته وأدوات زملائه أثناء الدرس.			
22	يجيب على الأسئلة بدون تفكير وقبل استكمال السؤال.			
23	يعاني من صعوبة في الانتباه لتفاصيل الأشياء.			
24	لا يتمكن من تتبع خطوات العمل المطلوبة لإنجاز شيء ما.			
25	يشكو المعلمون من عدم انتباهه في القسم.			
26	مستواه التحصيلي داخل القسم أقل مقارنة بأقرانه.			
27	لا يستطيع استكمال واجباته اليومية بدقة.			

28	غير مقبول من قبل أقرانه التلاميذ.			
29	يزعج التلاميذ الآخرين.			
30	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.			
31	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.			
32	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين.			
33	يجد صعوبة في انتظار دوره في الالعاب.			
34	يضيع بعض الاشياء والأدوات المدرسية.			
35	يجد صعوبة في أن يظل هادئا خلال الدرس.			
36	يجد صعوبة في الاستغراق أو الإنشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.			
37	يبدو مهملا أو غير مهتم أو مكترث بما يكلف به من أنشطة أو مهام.			
38	يقاطع الآخرين دون مبرر أو استئذان.			
39	يبدو متشتتا أو شاردا أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.			
40	يتحدث كثيرا، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف.			

ملحق رقم (03): مقياس صعوبات الإدراك البصري في صورته النهائية

التعليمة:

أستاذي الفاضل ... أستاذتي الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار التشخيص الدقيق لحالة التلميذ، ومعرفة درجته في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري، نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الفقرات بعناية. ثم الإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة. ونعلمكم بأن لكل تلميذ نسخة من المقياس خاصة به. وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة تأكدوا من الإجابة على كل الفقرات، مع العلم أن إجاباتكم تبقى سرية وتخدم الأغراض العلمية. ولأجل توضيح العملية سنعرض المثال التوضيحي التالي:

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.				X	

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

اسم المؤسسة: ..... **اسم التلميذ:**

.....

العمر: ..... **السنة الدراسية:**

.....

الجنس: .....

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.					
02	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.					
03	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
04	يجد صعوبة في التميز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية.					
05	يجد صعوبة في تمييز" الشكل "عن الخلفية المحيطة به" الأرضية."					
06	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية					

	بصريًا.					
07	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
08	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.					
09	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.					
10	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتًا في معرفة الأماكن المألوفة.					
11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.					
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
13	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل: " 6 ، 2 " ، (عمل –علم).					
14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.					
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.					

16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة، والترمومتر.					
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل: " ترتيب الحروف الأبجدية، شهور السنة، أيام الأسبوع."					
18	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص.					
19	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة–كلمة، وبشكل متقطع.					
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.					

ملحق رقم (04): مقياس صعوبات الإدراك الاستماعي في صورته النهائية

التعليمة:

أستاذي الفاضل ... أستاذتي الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار التشخيص الدقيق لحالة التلميذ، ومعرفة درجته في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي، نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الفقرات بعناية. ثم الإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة. ونعلمكم بأن لكل تلميذ نسخة من المقياس خاصة به. وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة تأكدوا من الإجابة على كل الفقرات، مع العلم أن إجاباتكم تبقى سرية وتخدم الأغراض العلمية. ولأجل توضيح العملية سنعرض المثال التوضيحي التالي:

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيًا.					x

تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

اسم المؤسسة: ..... . **اسم التلميذ:**

..... . **العمر:** ..... .

السنة الدراسية: ..... . **الجنس:** ..... .

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
01	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيا.					
02	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه.					
03	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقًا والمختلفة معنى.					
04	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
05	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.					
06	يجد صعوبة في تهجي أصوات الحروف والمقاطع.					

07	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
08	يجد صعوبة في إدراك الزمن :لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					
09	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.					
10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهيًا دون تكرار.					
11	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل.					
12	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.					
13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات.					
14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح.					
15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.					
16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة					

	المسموعة.					
17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.					
18	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر.					
19	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.					
20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة.					

ملحق رقم (05): إختبار القراءة

جِ جَ جُ أُ تَ نِ نَ نُ نِ دِ دَ دُ

أَجَ مَمْ دَلَ تَكُ لِقَ سَهَ

مَ ءُ عُ كِ هُ مِ كُ تَثَ نَبَ فَقْ سِشَ رَزْ

سَ صَ مَ نَ دُ تُ كُ قُ لٌ

رًا ةً ةٌ قٌ تٍ

نَا مَا لاَ دِي أَ يَا سِي قاَ دِيـ

صِي خُو وَا

خَّ يِّ ذَّ رَّ يِّ دِّ شَّ مُّ ذٌّ سًّا رًا

لِقَاقُ أَبْنَاءَ أَسِّيَنَ فُرْدَى أَسْفَتُ يُقَبِّدُنِي

يَسْخَبُ زَغُفَ إِرْتَحَفَتْ هَدِينَةٌ

ذَهَبَتْ ذَهَبْتُ ذَاهِبَةٌ فَرْضَ فَرْقٌ

صَدِيقَةٌ صَدِيقَهُ مَرِيضٌ مَرَبِضٌ

حَفْلٌ حَقْلٌ تَخُوضُ تَغُوصُ

يَدَوِيَةٌ بَدَوِيَّةٌ يَرْغِي يَرْعَي

جَرَسُ حَرَسُ يَزْبِدُ يُرِيدُ

إِخْتَارَ إِخْتَارَ تَمَرَّدَتِ تَمَدَّدَتِ

المَلِكُ المُلْكُ نَاعِمَةً نَاعِبَةً

أَمْضَيْتُ أَمْضَيْتَ يَسْحَبُهَا يَصْحَبُهَا

نِمْتُ نَامَتْ

مُدِيرٌ مُدِيرَةٌ مُدِيرِيَّةٌ

دَرْسٌ دُرُوسٌ دِرَاسِيٌّ

خَلْقٌ خُلُقٌ أَخْلاَقٌ

مَلِكٌ مَلَكٌ مَالِكٌ مُلُوكٌ مَلِكٌ مَلاَكٌ أَمْلاَكٌ

دَرَسَ دَرْسٌ دِرَاسَةٌ دُرُوسٌ مَدْرَسَةٌ دَرَسَ

مَهَارِي أَشْغَالٌ عَنَاوِينَ اِصْطَفَّ يَرْجِعُونَ سَارِيَةٌ

خُطُوَاتٌ فُرَادَى ذِكْرَيَاتٌ يُقَيِّدْنِي زَمْهَرِيرٌ مَطْوَاعٌ

يَتَطَايَرُ مُبَارَاةٌ يَصْطَادُ سَقِيمَةٌ شَحَارِيرٌ

العُطْلَةُ

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ، تَعَرَّفَ هُنَالِكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولٍ.

أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتَ الّتِي قَامَ بِهَا مَعَ بَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ، لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَخِيلِ العَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ هَبَّتِ رِيَّاحٌ عَنِيفَةٌ عَلَى المَدِينَةِ: إِنَّهَا عَاصِفَةٌ رَمْلِيَّةٌ !

سَارَعَ كُلٌّ إِلَى مَنْزِلِهِ، خَفَّتِ الحَرَكَةُ إِرْتَجَفَتِ سُقُوفِ المَنَازِلِ وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الغِرْبَانِ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتِ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتِ الحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ المَدِينَةِ.

لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ العَاصِفَةِ، لِأَنَّهُ يَسْكُنُ فِي مَدِينَةٍ بِقُرْبِ البَحْرِ فِي الشَّمَالِ فَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى البَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ، فَيَرْغِي وَيَزِيدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيَصْبَحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ السُّفُنِ فِيهِ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

اِنْتَهَتِ العُطْلَةُ وَعَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالتَحَقَ بِالمَدْرَسَةِ وَفِي فِنَائِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ. عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ أَرْسَلَ فَارِسٌ دَعْوَةً لِصَدِيقِهِ جَلُّولٍ لِقَضَاءِ العُطْلَةِ الصَيْفِيَةِ عَلَى شَوَاطِئِ البَحْرِ الجَمِيلَةِ وَالاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.

ملحق رقم (06): قائمة الأساتذة المحكمين

الأستاذ	التخصص	الجامعة
بوسالم عبد العزيز	علم النفس التربوي	لونيسي علي "البليدة"
يعلاوي خليدة	أرطوفونيا	لونيسي علي "البليدة"
بودوح محمد	علم النفس الاجتماعي	لونيسي علي "البليدة"
جنان أمين	علم النفس العصبي	لونيسي علي "البليدة"
الزرّوق فاطمة الزهراء	علم النفس العيادي	لونيسي علي "البليدة"
بوطغان محمد الطاهر	علم النفس العيادي	لونيسي علي "البليدة"
ركزة سميرة	علم النفس المعرفي	لونيسي علي "البليدة"
حدة زدام	أرطوفونيا	لونيسي علي "البليدة"
كركوش فتيحة	علم النفس الاجتماعي	لونيسي علي "البليدة"
نعموني مراد	علم النفس العمل والتنظيم	لونيسي علي "البليدة"
محي الدين عبد العزيز	علوم التربية	لونيسي علي "البليدة"
عمور عمر	نظرية ومنهجية	المسيلة
حميد رشيد	علم النفس العيادي	لونيسي علي "البليدة"
دماص منال	أرطوفونيا	الجزائر

ملحق رقم (07): استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في صورته النهائية

العدد	الموضوع	الحكم		الملاحظات		
		مناسب	غير مناسب			
1	عنوان البرنامج					
2	هدف البرنامج					
3	محتوى البرنامج					
4	الفنيات المستخدمة					
5	الأدوات والوسائل المستخدمة					
6	محتوى الدروس	عنوان الدرس	هدف الدرس	محتوى الدرس	ترتيب الدروس	زمن الجلسة

	عدد الدروس	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
1	الدرس الأول										
2	الدرس الثاني										
3	الدرس الثالث										
4	الدرس الرابع										
5	الدرس الخامس										
6	الدرس السادس										
7	الدرس السابع										

8	الدرس الثامن									
9	الدرس التاسع									
10	الدرس العاشر									
11	الدرس الحادية عشر									
12	الدرس الثاني عشر									
13	الدرس الثالث عشر									
14	الدرس الرابع عشر									
15	الدرس الخامس									

	عشر									
16	الدرس السادس عشر									
17	الدرس السابع عشر									

The summary of the study:

The actual study aimed to develop the reading skills of primary school stud dents; and test the effectiveness of a know ledgeoble behavioral guiding program in developing the academic reading skills for those who may find difficulties in reading for such category (category of the primary school) pupils.

In the sake of realizing the aim of this research (study) the researcher applied and practiced the know ledgeoble behavioral program on 10 weak and unskilled pupils in reading for in lath sex aged about (9/8 years old). Which were chosen mainly with direct manner from ¨Ben Zeouawi med¨ primary school the commune of chettia .city. chlef. And after hairy the necessary methodological conditions of course in this group and with consideration of the selected design of the experiment which is the experimental design of the unique group with measurement (primitive-after- and following).

The tools and the element of this study was applied after being assured and proved.

These tools consists; the meusuvent of reading difficulties the measurement of attention difficulties (owin reasrarcher preparation) and the measurement of optical and oudne perception difficulties (for Mr. fethi. Must. EL zeiate 2009) and the cleverness test for Med seri (1998) and the program of behavioral know ledge guiding (which was prepared lay ne the researcher himself) .

So the researcher had treated the data found using the pack of statistics programs of social sciences.

Among these important ways of treatments; Me dams (affrays) and curved standards؛ Alpha cronbagh, half partition and the test T tube sure

of the programmer effectiveness in evolving and developing the reading skills of weak pupils who have difficulties in reading (the tested group).

The results of this study reached the positive effectiveness of our applied programmer in developing and performing reading, kills for the primary school pupils and proved car decreased the degrees of reading difficulties.

And according to the findings of this we search. We way introduce some suggestions as future perspective studies in the field.