جامعـة غـرداية

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسـط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة بمتوسطات ببلدية متليلي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعــداد الطالبـة:

– لمهون فطيمة

إشراف الدكتورة:

د/ جمعة أولاد حيمودة

	الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الصفة
01	مزاور نسيمة	أستاذة محاضرة صنف"ب"	رئيسا
02	جمعة أولاد حيمودة	أستاذة محاضرة صنف"أ"	مشرفا ومقررا
03	كبير كلثوم	أستاذة مساعدة صنف"أ"	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016م/2017 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

الحمد والشكر لله رب العرش العظيم جاد علينا بنور العلم، فأنعم علينا، فأفضل بتوفيقي في انجاز هذا العمل المتواضع، وأزكى الصلاة والسلام على صفيه وخليليه محمد خاتم الأنبياء والرسل عليه أفضل الصلاة والسلام.

أهدي ثمرة جهدي إلى:

نبع حياتي ومصدر إلهامي، إلى مصدر وجودي وسند أيامي إليكما يا من علمتماني معنى الحياة، ومهما قلت فلن أوفيهما حقهما أمي أطال الله في عمرها وأبي المتوفى رحمة الله عليه.

إلى إخوتي: (إبراهيم، علي ، خالد، محمد و الزهرة)

كما أتوجه بالشكر إلى كل زملاء دفعة علم النفس المدرسي

إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

شكر وعرفان

الحمد لله نحمده ونشكره على نعمه وآلائه وفضله علينا أن وفقنا لما فيه الخير والصلاح وسدد خطانا ليستقيم عملنا، وما كنا لنصل إلى ما وصلنا لولا عونه وفضله علينا

على الأصل نمشي والأصل يدفعنا إلى أن نرد الفضل لمستحقيه والى كل من ساعدني في انجاز هذا العمل المتواضع

أتقدم بالشكر الخالص إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة " أولاد حيمودة جمعة " على مساعدتها لي بتوجيهاتها ونصائحها السديدة التي قدمتها لي طوال فترة إعداد البحث

إلى كل أساتذة شعبة علم النفس، وعلى رأسهم رئيس القسم " بقادير عبد الرحمان" و الدكتور معمري حمزة، الأستاذ جديد عبد الحميد، الأستاذة بومهراس الزهرة

إلى السادة أعضاء اللجنة على قبولهم مناقشة المذكرة

إلى كل من مدراء، أساتذة، مشرفي التربية في متوسطات بلدية متليلي

وشكر خاص للأستاذ خلوة لزهر، والأستاذة عائشة عالله، الأستاذة كيوص ربحة والأستاذة بن كينة رحيلة

كما أتوجه بالشكر للأستاذة نواصر فتيحة، صديقاتي عمير منال، بن بادة عائشة، دحو عائشة، مرسلي سليمة، سعاد هيبة

والحمد لله أولا ودائما وأبدا

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية وما إذا كانت تلك الاتجاهات تختلف باختلاف بعض المتغيرات(الجنس، الخبرة، المادة المدرسة)، حيث شملت الدراسة أربع تساؤلات وأربع فرضيات وهي كالتالي:

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية؟
- هل تختلف اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الجنس؟
- هل تختلف اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الخبرة؟
- هل تختلف اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف المادة المدرسة؟

وفرضيات الدراسة التي تمثلت في: نتوقع أن تكون اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية اتجاهات إيجابية.

- تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الجنس.
- لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الخبرة.
- لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف المادة المدرسة.

و للإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة تم استخدام مقياس **فون** المطور من إعداد(**صالح عبد العزيز النصار**)، والذي تم تطبيقه على جميع أساتذة المتوسط البالغ عددهم 180 أستاذ وأستاذة، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS19. 0 كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي. وجاءت نتائج الدراسة كما يلي: وجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية.

- لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الجنس.
- لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الخبرة.
- تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف المادة المدرسة.

Abstract:

The main aim of this research is to know the attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills in school subjects , and whether those skills vary according to some variables (sex, experience, school subjects), where the study included four questions and four hypotheses as follows :

What is the nature of the attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills in school subjects?

Do the attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills vary according to sex?

Do the attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills vary according to experience?

Do the attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills vary according subject?

The hypotheses of the study were :

We expect that the attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills in school subjects are positive .

The attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills vary according to sex.

The attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills do not vary according to experience.

The attitudes of middle school teachers towards the use of reading skills do not vary according to school subject.

To answer these questions, the developed von scale, which was edited by Saleh Abdelaziz Alnassar, was used. This scale was applied on all 180 middle school teachers (male and female) . Statistical processing was done using spss 19 .0 program . A descriptive approach was based on this study.

The finding of this research were as follows :

The attitudes of midlle school teachers towards the use of raeding skills do not vary according to sex.

The attitudes of midlle school teachers towards the use of raeding skills do not vary according to experience.

The attitudes of midlle school teachers towards the use of raeding skills vary according to school subject.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص الدراسة	ج
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	
مقدمة	01
الجانب النظري	
الأول: الإطار العام للدراسة الفصل	
1- إشكالية الدراسة	07
2- تساؤلات الدراسة	13
3- فرضيات الدراسة	13
4- أهداف الدراسة	14
5- أهمية الدراسة	14
6- حدود الدراسة	14
7- التحديد الإجرائي لمتغير الدراسة	14
الفصل الثاني: الاتجاهات	
تمهيد	16
1- تعريف الاتجاه	17
2- التمييز بين الاتجاه وبعض المصطلحات	18
3- طبيعة الاتجاهات	20
4- خصائص الاتجاهات	20
5- أنواع الاتجاهات	22

6- نظريات الاتجاه النفسي	24
7- أهمية الاتجاهات	26
8- وظائف الاتجاهات	26
9- مميزات الاتجاهات	28
10- مظاهر الاتجاهات	28
11- مكونات الاتجاه	29
12- العلاقة بين مكونات الاتجاهات	32
13- شروط تكوين الاتجاه	33
14- مراحل تكوين الاتجاه	34
15- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه	34
16- طرق التعبير عن الاتجاهات	36
17- تعديل أو تغيير الاتجاهات	37
18- قياس الاتجاهات	39
خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث: القراءة	
تمهيد	46
1- تعريف القراءة	47
2- تطور مفهوم القراءة	48
3- أهداف القراءة	49
4- أهمية القراءة للفرد	50
5- أقسام القراءة	52
6- مكونات القراءة	57
7- المهارات الأساسية للقراءة	59
8- مراحل نمو المهارات القرائية	60
9- العوامل التي تؤثر في تعلم القراءة	61
10- أسباب العزوف عن القراءة	66
11- أسباب الضعف في القراءة	67

12- طرائق تدريس القراءة	69
13- مظاهر الضعف في القراءة	74
14- مقترحات لعلاج هذا الضعف في القراءة	74
خلاصة الفصل	77
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	80
1- منهج الدراسة	81
2- عينة الدراسة	82
3- أدوات الدراسة	86
4- إجراءات تطبيق الدراسة	89
5- الأساليب الإحصائية المستعملة	90
خلاصة الفصل	92
الفصل الخامس : عرض وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	94
1- عرض وتفسير نتائج الفرضية (العامة)	95
2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى	97
3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية	99
4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	100
خلاصة الفصل	102
استنتاج عام ومقترحات	103
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول :

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	يوضح أنواع الصعوبات القرائية	62
02	يوضح توزيع الأساتذة على المتوسطات	82
03	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	84
04	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المواد والجنس	85
05	يمثل مفتاح تصحيح استبيان الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية	87
06	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الاتجاه نحو استخدام القراءة في المواد الدراسية	88
07	يمثل نتائج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية	88
08	يوضح معامل آلفا لمقياس اتجاهات الأساتذة نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية	89
09	يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للدرجات الكلية لمقياس الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية	95
10	يوضح تكرار الدرجات الكلية ونسبها المئوية للدرجات الكلية على مقياس الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية	95
11	يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية	97
12	يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية حسب الخبرة	99
13	يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العلميين والأدبيين في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية	100

قائمة الأشكال :

الرقم	عناوين الأشكال	الصفحة
01	يوضح تصنيف الاتجاهات	22
02	يوضح مكونات الاتجاه	31
03	يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه	36
04	يوضح الردود العاطفية السالبة المؤثرة في عملية القراءة	65
05	يوضح توزيع الأساتذة على المتوسطات	83
06	يوضح توزيع أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية	85

فهرس الملاحق :

الرقم	عناوين الملاحق
01	يوضح الاستبيان لقياس اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية
02	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية
03	يوضح الثبات بمعامل آلفا لاستبيان الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية
04	يوضح نتائج التجزئة النصفية للاستبيان
05	يوضح طريقة حساب الفرضية العامة
06	يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية
07	يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي ذوي الخبرة اقل من (تسع سنوات أو أكثر منها) في اتجاههم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية
08	يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العلميين والأدبين في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

مُقَدِّمَة

تعد القراءة من أبرز وسائل التواصل اللغوي لدى الإنسان، فهي ينبوعه الذي يغرف منه معارفه وعلومه، ووسيلته للاستمتاع والترفيه، وأداته للتكيف مع مجتمعه، ولأهمية القراءة فقد حظيت دون غيرها من الفروع اللغوية بنصيب وافر من الدراسات والبحوث، حيث هدفت دراسات إلى تعيين مستوى التلاميذ القرائي، وتحديد عوامل النجاح في القراءة، وأسباب الفشل فيها، في حين اقترحت أخرى استراتيجيات لتدريسها.

(علي إسماعيل، 2008، ص 16)

ولا تزال القراءة أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة، بيد أن القراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم الحرف إلى آخر ليتكون من ذلك مقطع أو كلمة، إنها عملية غاية في التعقيد تقوم على أساس تفسير الرموز الكتابية أي الربط بين اللغة والحقائق، فالقارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني وفقا لخبراته، فهو يقرأ رموزا ولا يقرأ معاني، وتكون القراءة عملية يبين فيها القارئ الحقائق التي تكمن وراء الرموز، ولابد لهذا البناء من أن يتصل بالخبرات لتفسير تلك الرموز، ومن الخطأ أن نعتبر تمييز الحروف ومجرد النطق بالكلمات قراءة، فتلك عمليات آلية لا تتضمن صفات القراءة التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية كالربط والإدراك، والموازنة، الفهم، الاختيار، التقويم، التذكر، التنظيم، الاستنباط، الابتكار في كثير من الأحيان.

(خاطر وآخرون، 1986، ص 7)

والقراءة ليست مهارة واحدة وإنما هي مجموعة من المهارات منها: قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة) ومن الناحية النحوية (حركة الإعراب آخر الكلمة) وذلك بحسب موقعها من الجملة وتغير نبرة الصوت بحسب المعنى كالاستفهام، التعجب والسرعة القرائية وهي من أهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج أن يعملوا على تحقيقها وذلك بتقنين السرعة بحيث تكون وسطا بين البطء المعيب والإسراع المخل ولا يتأتى هذا إلا بكثرة تدريب التلاميذ على مشاهدة الكلمات وتقليبها في جمل وتراكيب.

(البجة، 2000، ص 285)

وتبرز أهمية القراءة في أنها أول كلمة انزلها الله - سبحانه وتعالى - في القران الكريم **"اقرأ"** وهذا تنويه من الله – عز وجل - بأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، ومازالت القراءة وستبقى عماد العلم والمعرفة والوسيلة

الأساسية للإحاطة بالمعرفة، والمعلومات، والبقاء على اتصال مباشر دون وسيط بالمواد القرائية المتعددة فأينما كان الإنسان فإنه يستطيع القراءة طالما عمل على ذلك (عاشور والحوامدة، 2007، ص 63)

وتعد القراءة أساس التعليم والشخص الذي يقرأ هو الشخص القادر على النمو، ومن ثم فإن القراءة تحمل في طياتها مظهرا مهما من مظاهر الشخصية باعتبارها عاملا ضروريا من عوامل نموها، وهي بالإضافة إلى ذلك تعد مفتاحا من مفاتيح العلم والمعرفة وتوجهنا نحو الآفاق الواسعة التي تنقل إلينا ثمرات الجهد البشري، وعناصر الإنسانية، وعليه فإن تعلم القراءة بالنسبة للتلميذ من الناحية العقلية والاجتماعية أمر مهم ومن ثم فنحن بحاجة إلى توفير الأسس السليمة لتعلم مهارات القراءة باعتبار ذلك من الوظائف المدرسية.

(يونس، 1996، ص 125)

تعتبر مهارة القراءة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية التي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في دراسته، وقد حدد بعض الباحثين لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغي إكسابها 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 تعلم كل مهارة يعتمد على الكفاية في المهارات السابقة

(خاطر وآخرون، 1981، ص 14)

ورغم ذلك فإن ظاهرة الضعف في تلك المهارات منتشرة في المؤسسات التعليمية المختلفة ويشكو كثير من المعلمين والموجهين من ضعف الطالب في اللغة العربية، وقد يتحدثون عن كثرة الأخطاء الكتابية في كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد يتعداها في مرحلة المتوسطة أحيانا، أنهم يخرجون منها (مرحلة الابتدائية) دون أن يصبحوا قادرين على الكتابة السليمة إملائيا أو القراءة الصحيحة. (أحمد رشاد الأسطل، 2010، ص 5)

ومن المبررات التي دعت إلى مثل هذه الدراسة أن هناك ضعفا واضحا في المهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة المتوسط، والتي قد تعود إلى عدد من الأسباب قد تكون اقتصادية، اجتماعية، وجدانية، عقلية ثقافية.

وعلى هذا الأساس حاولت الدراسة الحالية تحديد طبيعة اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية، ومعرفة ما إذا كانت تلك الاتجاهات تتأثر ببعض المتغيرات كالجنس والخبرة والمادة المدرسة.

وجاءت هذه الدراسة في جانبين وخمسة فصول:

– **الجانب النظري**: ويشتمل على:

– **الفصل الأول الإطار العام للدراسة**: ويضم إشكالية الدراسة، تساؤلات الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، حدود الدراسة، التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة.

– **الفصل الثاني الاتجاهات**: المتعلق بمتغير الاتجاه، إذ يحتوي على العناوين الآتية: تمهيد، تعريف الاتجاه، التمييز بين الاتجاه وبعض المصطلحات الأخرى، طبيعة الاتجاهات، خصائص الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، نظريات الاتجاه النفسي، أهمية الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، مميزات الاتجاهات، مظاهر الاتجاهات، مكونات الاتجاهات العلاقة بين مكونات الاتجاه، شروط تكوين الاتجاهات، مراحل تكوين الاتجاهات، العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه طرق التعبير عن الاتجاهات، تعديل أو تغيير الاتجاهات، قياس الاتجاهات فملخص الفصل.

– **الفصل الثالث القراءة**: المخصص لمتغير القراءة، حيث يحتوي على: تمهيد، تعريف القراءة، تطور مفهوم القراءة أهداف القراءة، أهمية القراءة للفرد، أقسام القراءة، مكونات القراءة، المهارات الأساسية للقراءة، مراحل نمو المهارات القرائية، العوامل التي تؤثر في تعلم القراءة، أسباب العزوف عن القراءة، أسباب الضعف في القراءة، طرائق تدريس القراءة، مظاهر الضعف في القراءة، مقترحات لعلاج الضعف في القراءة، فملخص للفصل.

– **الجانب التطبيقي**: ويشتمل على فصلين:

– **الفصل الرابع الإجراءات المنهجية**: وتم التطرق فيه إلى تمهيد، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة الخصائص السيكومترية للأداة، إجراءات تطبيق الدراسة، الأساليب الإحصائية وخلاصة للفصل.

– **الفصل الخامس**: ويشتمل على عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات مستغلين الجانب النظري وما ورد في الدراسات السابقة.

وختمنا هذا الفصل بخلاصة واستنتاج عام الذي تم التوصل إليه من نتائج الدراسة وتوجيه بعض المقترحات، قائمة المراجع، قائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- حدود الدراسة

7- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

ربما لا يجادل اثنان في أهمية تدريس القراءة للتلاميذ في جميع المراحل التعليمية، لكن قد يتوقف البعض عند الحديث عن أهمية تدريس القراءة في جميع المواد الدراسية، إذ كيف تدرس القراءة في مواد مثل الرياضيات أو العلوم أو الاجتماعيات أو التربية البدنية أو غيرها. في حين أن الموضع الصحيح لتدريس القراءة هو في مادة القراءة فقط وأن المسؤولين عن تدريسها هم بالدرجة الأولى معلمو اللغة العربية بشكل عام، وأحيانا مع المرحلة الابتدائية فقط لكن هذا المفهوم أو النظرة إلى تدريس القراءة بدأت تتغير مع النظرة الحديثة إلى القراءة وأنها عملية مستمرة وأن التمكن من مهاراتها واستراتيجياتها أحد أهم عوامل النجاح وزيادة التحصيل.

وإذا كان تركيز التدريس في المرحلة الابتدائية على كيف يتعلم التلاميذ القراءة، فإن هدف التدريس في المرحلة المتوسطة ينبغي أن يكون على كيف يوظف التلاميذ مهاراتهم القرائية في زيادة تعلمهم وتحصيلهم وفهمهم لما يقرأون. ذلك أن التلاميذ في المستويات العليا في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة يتعرضون لكم هائل ومتشعب من المعلومات والمعارف والخبرات والمصطلحات والمفردات من خلال دراسة المواد المختلفة التي لم يعتادوا على دراستها في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية. لذا يبدوا دور أساتذة المواد الدراسية كبيرا في الاستفادة من مهارات واستراتيجيات القراءة وذات العلاقة بكل مادة دراسية ومحاولة تدريس التلاميذ تلك المهارات والإستراتيجيات لمساعدتهم في قراءة محتويات الكتب التي يدرسونها وزيادة مستوى الفهم والاستيعاب لما يقرأون .ويشير قلسبي ورازنسكسي (1989) Gillespie and Ransinki إلى أن معظم المربين والمهتمين بالتدريس في المرحلة المتوسطة متفقون على أن تدريس القراءة والمهارات الدراسية يقع تحت مسؤولية جميع أساتذة المواد الدراسية. كما يؤكد كوهران(1993) Cohran على أن المسؤولية تكون أكبر على معلمي المستويات العليا من المرحلة الابتدائية وأساتذة المرحلة المتوسطة في تدريب التلاميذ على كيفية زيادة الفهم والاستيعاب عند القراءة في كل مادة دراسية. (صالح بن عبد العزيز النصار، 2001، ص2 ص3)

ففي تدريس أي مادة دراسية يجب الاهتمام بالقراءة وتوظيفها بين الحين والآخر من جميع أساتذة المواد الدراسية، ويرجع السبب في ذلك إلى عدة أمور هي:

- تعد القراءة نشاطا عمليا هاما يتصف به العلماء، ولكي يصبح الشخص عالما أو متصفا بصفات العالم، يجب أن يكون قادرا على القراءة الناقدة التحليلية، واستخلاص المعلومات بشكل جيد مما يقرأ، وما يطالع.

– يحتاج التلاميذ إلى القراءة حتى بعد أن ينتهوا من دراستهم في التعليم العام، فهم محتاجون إليها في الحصول على المعلومات العلمية من وسائل الإعلام المختلفة، ولا سيما المكتوبة منها كالصحف والمجلات.

– ليتمكن التلاميذ من تحقيق إنجاز عال في مادة العلوم والمادة الدراسية الأخرى لابد أن يكون قادرا على قراءة الكتاب المدرسي، ودفتر المدرسة، والأسئلة التي تعطى له في الاختبارات.

– لكي يستطيع الطالب (الفرد) العيش في العالم اليوم بسهولة ويسر، لابد أن يكون قادرا على القراءة، فمن الممكن أن يعمل هذا الفرد في مؤسسة ما، ويطلب منه قراءة تقرير، أو محضر اجتماع، أو حتى قراءة أشياء بسيطة مثل قراءة الإعلان في جريدة، أو استخدام دليل الهاتف للبحث عن هاتف شخص ما، أو شركة ما.

– وترتبط القراءة في تدريس مادة العلوم على سبيل المثال ارتباطا وثيقا بما يعرف بالثقافة العلمية أو التنوير العلمي فقد أعطى المجلس الوطني للبحث في الولايات المتحدة الأمريكية من ضمن ما أعطاه من تعريفات عن الثقافة العلمية على أنها المقدرة على قراءة مقالات العلوم وفهمها في الصحافة اليومية، والانخراط في المحادثات الاجتماعية حول صحة الاستنتاجات. إن هذا التعريف يجعل من القراءة من ضمن أولويات الثقافة العلمية وأن الشخص الذي يوصف بأنه مثقف علمي أو متنورا علميا قادر على قراءة المقالات العلمية المنشورة في الكتب العلمية أو المجلات والدوريات العلمية أو تلك التي تعرض في الصحف وعلى الشبكة المعلوماتية.

ويؤكد **أمبو سعيدي** و **العريمي**، أن تمكن الطلبة من القراءة العلمية يعتبر من العوامل المؤثرة بشكل رئيسي في تعليمهم وفهمهم للمفاهيم العلمية المختلفة. وهذا يعني أن القراءة إحدى الوسائل المهمة لتعلم العلوم وفهمها التي يجب أن يأخذها المدرس في الاعتبار، وأن يضمها إلى ما لديه من ذخيرة علمية وتربوية في توجيه العملية التعليمية والسعي بها نحو تحقيق أهدافها.

والقراءة في أي مادة دراسية تساعد على تحقيق العديد من الأهداف منها:

– **تنمية المهارات القرائية:** ومنها(تحديد الفكرة الرئيسية، وإدراك علاقة السبب بالنتيجة، واستخدام العلاقات الكمية والرياضية، والاستنتاج والاستدلال على العلاقات، وتعرف الرموز، واستخلاص المفاهيم ومعرفة التفاصيل وقراءة الرسوم والأشكال).

- **تنمية البنية المعرفية:** ومنها(تنمية معلومات الفرد وحصيلته اللغوية، وتنمية الاستقلالية المعرفية لدى المتعلم، وتوسيع الشبكات العقلية).

- **تنمية الجوانب الوجدانية:** ومنها(العواطف والوجدان والذوق، وتعليم الدور الاجتماعي الملائم، وتعليم السلوكات السوية السليمة).

- **تنمية الذكاءات المتعددة:** (الذكاء الطبيعي، الذكاء البصري الفراغي، والذكاء المنطقي الرياضي).

ولتحقيق أهداف استخدام القراءة في تدريس مادة معينة، يترتب على المدرس أن يساعد التلاميذ على تطوير الكفاية اللغوية خلال دروس تلك المادة، وهو المعني أيضا بتطوير قدرات التلاميذ القرائية وتدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم النصوص العلمية – على سبيل المثال- بما تتضمنه من جداول ورسوم ورموز ومعادلات ودوائر كهربائية، لما لذلك من انعكاس إيجابي على تحصيل التلميذ في تلك المادة وزيادة استفادته من معطياتها. ودعوة الأساتذة إلى تدريس القراءة في موادهم لا يعني –كما يفهمه بعضهم- أن يقوموا بتخصيص حصص أو جزء من الحصة في كل يوم لتدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة، وإنما يعني أن يكون الأستاذ على وعي ومعرفة باستراتيجيات القراءة العلمية التي يمكن توظيفها في قاعة الصف، وعلى معرفته بالمهارات القرائية اللازمة التي يحتاج إليها طلبته لفهم الموضوع، ومن ثم توجيه التلاميذ إلى استخدام تلك المهارات عند الحاجة إليها وذلك في سياق تدريس الموضوع أو المادة الدراسية.

ومن هذا المنطلق يترتب على الأساتذة أن يطوروا اتجاهاتهم نحو القراءة بشكل عام، فاتجاه الأستاذ الإيجابي نحو القراءة واستشعاره لأهميتها ينعكس إيجابا على رغبته في تطوير مهارات وإستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم هذه النصوص، كما ينعكس أيضا على اتجاه التلاميذ نحو القراءة ورغبتهم في تطبيق ما تعلموه من هذه المهارات عند قراءتهم لأي نص علمي. (عبد الله بن خميس امبو سعيدي، 2012، ص 317-320)

وعلى الرغم من تناول المربين الواسع، بالدراسة والتحليل للاتجاه(ذلك المتغير المعروف في الميدان التربوي)، مازال الكثير منهم يقر بصعوبة تعريف الاتجاه فمنهم من عرف الاتجاه على أنه "ميل للاستجابة مع أو ضد موضوع أو موضوعات معينة"(انستازي 1954)، وعرفه أخر بأنه "استعدادات وجدانية مكتسبة، وهي ثابتة وتلعب دورا كبيرا في سلوك الإنسان ومشاعره إزاء الأشياء التي يمارسها، وقد تكون إيجابية أو سلبية، سرية أو علنية (العديلي 1995)، بينما عرفه الشيخ(1992) "أنه عبارة عن موقف يتخذه الفرد حيال أي موضوع ".

(كامل علوان، 2004، ص111)

وتتكون الاتجاهات من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي ويمثل المرحلة الأولى من تكوين الاتجاه ويتضمن حصيلة المعارف والمعلومات والحقائق التي تتوفر لدى الفرد والتي لها علاقة بموضوع الاتجاه، والمكون الوجداني وهو المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه، ويشير إلى مشاعر الحب والكراهية التي يواجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه أما المكون السلوكي ويمثل المرحلة الثالثة ويشير إلى الخطوات الإجرائية التي ترتبط بسلوك الإنسان إزاء موضوع الاتجاه.

أن للاتجاهات وظائف متعددة بالنسبة للفرد، فهي تنعكس في تصرفاته وأقواله وأفعاله في أثناء تعامله مع الآخرين في المواقف السيكولوجية المتعددة، وتجعله قادرا على اتخاذ القرارات الحاسمة بطريقة تكاد تكون ثابتة، كما أنها تحدد الاستجابات المتوقعة وتساعد على تحقيق كثير من الأهداف الاجتماعية والاقتصادية. وهي بذلك تساعد على تحقيق اتجاهات المجتمع من خلال العلاقات المتبادلة بين أفراده، كما تساعد الفرد على اتخاذ القرار.

إن الفرد(الأستاذ مثلا) الذي يتميز باتجاه إيجابي نحو شئ ما (نحو استخدام القراءة في تدريس مادة من المواد) يختلف في سلوكه عن أستاذ الذي لا يؤمن بذلك، فهو يعمل على نقل هذا الاتجاه إلى تلاميذه أثناء تدريسه لهم. كما أنه يكون منجذبا لذلك الموضوع ومؤيدا له عكس الذي يحمل اتجاها سلبيا نحو موضوع فيعمل على الابتعاد عنه ورفضه. وقد أشار فيرجمان ولورنس(2002،ص10) إلى وجود علاقة قوية بين ميل المعلمين لطرح القضايا واستخدام إستراتيجيات التدريس التي يؤمنون بها، واتجاهاتهم نحوها.

(مرجع سابق، 2012، ص321)

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية التعرف على اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية، في مساعدة الباحثين والتربويين والمهتمين بتطوير المناهج التعليمية على تطوير برنامج القراءة في المرحلة المتوسطة.كما أن التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية، يساعد على تطوير برامج التدريب التربوي قبل وأثناء الخدمة، والتعرف على مواطن القوة والضعف في عملية إعداد الأساتذة.

وسيتم في العنصر الموالي عرض للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

الدراسات السابقة:

- **دراسة شريفة أحمد القويدري (1421)** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الأولية (الأول، الثاني والثالث ابتدائي) نحو القراءة للتلاميذ، ومدى الاختلاف في اتجاهاتهم تبعا لمتغيرات الصف

الدراسي، التخصص، الخبرة التدريسية. ولتحقيق هذا الهدف استعانة الباحثة باستبانة تم توزيعها على عينة من معلمي الصفوف الأولى تقدر ب113 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة اتجاها إيجابيا لمعلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ،كما بينت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي الصفوف الأولية في اتجاهاتهم نحو القراءة للتلاميذ تبعا لمتغيرات الصف الدراسي، والتخصص وسنوات الخبرة.

(http: //elibrary.mediu.edu.my/books/2014/MEDIU4374.pdf/11/2/2017/19 : 42

- **دراسة توفيق محمد نصر الله(1988)**: التي تهدف إلى الكشف عن الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقة ذلك الاتجاه بتحصيلهم الدراسي في اللغة العربية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بدراسة وصفية مسحية استخدم فيها أسلوبي المقابلة الشخصية والاستقصاء في جمع المعلومات. وقد شملت عينة البحث 1657 تلميذا تم اختيارهم عشوائيا من تلاميذ الصفين الأول والثالث من المدارس الثانوية العامة والتجارية والصناعية في المنطقة الغربية بمدن(مكة المكرمة، جدة، الطائف) وتوصل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي:

- جميع تلاميذ الصف الأول الثانوي وجميع تلاميذ الصف الثالث الثاوي في مراحل التعليم(العام، أو التجاري، أو الصناعي) اتجاههم سلبي بشكل عام نحو القراءة.
- اتجاه تلاميذ الصف الثالث الثانوي نحو القراءة أكثر إيجابية من اتجاه تلاميذ الصف الأول الثانوي.
- الاتجاه نحو القراءة يختلف باختلاف نوع الدراسة فاتجاه تلاميذ الفرع العلمي نحو القراءة أكثر إيجابية من اتجاه تلاميذ الفروع الأخرى التي تتساوى في نوع الاتجاه إلى حد بعيد.
- توجد فروق دالة في الاتجاه نحو القراءة إن تغير الغرض من القراءة.
- لا يوجد النمو في التلاميذ نحو القراءة إلا لدى تلاميذ الصف الثالث العلمي.
- لا توجد علاقة دالة بين الاتجاه نحو القراءة والتحصيل في مواد اللغة العربية.

(http://www.alukah.net/library/0/58725/11/2/2017/19 : 49)

- **دراسة عبد العزيز السرطاوي سناء طيبي وآخرون (2009)** حيث تهدف هذه الدراسة إلى تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة وذلك تبعا لمتغير سنوات خبرة المعلم، وقد تم بناء أدوات الدراسة من قبل الباحث، أداة لقياس مدى معرفة المعلمين بأساليب تدريس القراءة باستخدام الطريقتين التحليلية والكلية وأداة أخرى لتقويم مدى معرفتهم بهاتين الطريقتين، وأسفرت

نتائج الدراسة إلى أن المعلمين أكثر معرفة باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، فيما ازدادت معرفتهم باستخدام الطريقة التحليلية مع ازدياد سنوات الخبرة. (عبد العزيز السرطاوي، 2009، ص1)

- **دراسة عبد الله بن خميس أبو سعيدي (2012)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم،كما سعت إلى معرفة ما إذا كانت تلك الاتجاهات تتغير بتغير جنس المعلم والجهة التي تخرج منها، والمرحلة التي يدرس فيها وتخصصه الدقيق وخبرته التدريسية. ولتحقيق هذا الهدف استعان الباحث بمقياس من إنشائه، حيث طبق على جملة من المعلمين بلغ عددهم 172 معلما، من الذين يدرسون مادة العلوم أو أحد فروعها في مدارس التعليم الأساسي، كما استعان الباحث بدارسته هذه على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائجه إلى التالي: لم يظهر معلمي العلوم بشكل عام أي اتجاه (إيجابي أو سلبي) نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم (كانت النتيجة في المنطقة الحيادية)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم تبعا لجنس المعلم (ذكر أو أنثى) لصالح المعلمات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم تبعا لمتغير جهة تخرج المعلم(جامعة السلطان،كليات تربوية أخرى)،والمرحلة التي يعمل فيها المعلم (تعليم أساسي، تعليم ما بعد الأساسي) والتخصص الدقيق (أحياء، كيمياء، فيزياء) والخبرة التدريسية (طويلة متوسطة، قصيرة). (عبد الله بن خميس أبو سعيدي، 2012، ص315)

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية، يمكن القول بأنها اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة في:

- استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات عدا دراسة توفيق محمد نصر الله (1988) التي أضافت المقابلة.
- استخدام المنهج الوصفي.
- الاعتماد على طريقة الحصر الشامل في اختيار العينة مع دراسة توفيق محمد نصر (1988).

إلا أنها اختلفت مع الدراسات السابقة في المستوى التدريسي للأساتذة مثل دراسة عبد العزيز السرطاوي سناء طيبي وآخرون (2009) ودراسة شريفة أحمد القويدري (1421) التي كانت موجهة إلى مدرسي الابتدائي، بينما دراسة توفيق محمد نصر الله (1988) فكانت موجهة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. أما دراسة

عبد الله بن خميس أبو سعيدي (2012) فقد كانت موجهة لأساتذة العلوم فقط. في حين أن الدراسة الحالية كانت موجهة لجميع أساتذة التعليم المتوسط بجميع التخصصات.

وانطلاقا مما سبق جاءت دراستنا للبحث في طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية، وللإجابة على التساؤلات التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

التساؤل العام: ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية؟

التساؤلات الفرعية: هل تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الجنس؟

هل تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الخبرة؟

هل تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف المادة المدرسة؟

وذلك للإجابة عن الفرضيات التالية:

3- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: نتوقع أن تكون اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية اتجاهات ايجابية.

الفرضية الجزئية الأولى: تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الجنس.

الفرضية الجزئية الثانية: لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الخبرة.

الفرضية الجزئية الثالثة: لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف المادة المدرسة.

وتهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

4- أهداف الدراسة:

- معرفة الاختلاف في اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية تبعا لبعض المتغيرات (الجنس، الخبرة، المادة المدرسة).
- التحقق من فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.
- الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية.

5- أهمية الدراسة:

التعرف على اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية، لمساعدة الباحثين والتربويين والمهتمين بتطوير المناهج التعليمية على تطوير برنامج القراءة في المرحلة المتوسطة.

6- حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية**: طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم المتوسط، البالغ عددهم 277 أستاذاً وأستاذة.
- **الحدود المكانية**: أجريت هذه الدراسة في جميع متوسطات بلدية متليلي، البالغ عددها عشر متوسطات وهي: متوسطة كل من أحمد بضياف (تيمكرت)، وأحمد طالبي (القمقومة)، وبن شعاعة أحمد بن محمد، وبن شعاعة قادة، ودهان محمد(السبخة)، وشنيني احمد بن بكار، و صبرو سليمان (النومرات)، و غزيل أحمد (شعبة سيد الشيخ)، ولعمش بوبكر(الكحيلة) و قريدة فاطنة بنت احمد (السوارق).
- **الحدود الزمانية**: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للسنة الدراسية 2017/2016.

7- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:

اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية: هي الدرجة التي تتحصل عليها عينة الدراسة في مقياس فون المطور والتي تعبر عن قبولهم (تأييدهم) أو رفضهم(معارضتهم) لهذا الموضوع.

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد

1- تعريف الاتجاه

2- التمييز بين الاتجاه وبعض المصطلحات الأخرى

3- طبيعة الاتجاهات

4- خصائص الاتجاهات

5- أنواع الاتجاهات

6- نظريات الاتجاه النفسي

7- أهمية الاتجاهات

8- وظائف الاتجاهات

9- مميزات الاتجاهات

10- مظاهر الاتجاهات

11- مكونات الاتجاه

12- العلاقة بين مكونات الاتجاهات

13- شروط تكوين الاتجاه

14- مراحل تكوين الاتجاه

15- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه

16- طرق التعبير عن الاتجاهات

17- تعديل أو تغيير الاتجاهات

18- قياس الاتجاهات

خلاصة الفصل

تمهيد:

على الرغم من قدم مفهوم الاتجاه في علم النفس لكن لا يزال العلماء يختلفون كما يحدث في معظم المفاهيم النفسية في تعريف الاتجاه وتصور طبيعته، ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف من خلال البحوث التي تناولت دراسة الاتجاهات، فالبعض يعتبر الاتجاه مفهوما اجتماعيا وآخرون يعتبرونه مفهوما تربويا ونفسيا، ومن جهة أخرى فإن أغلب الباحثين يتفقون على أن الاتجاهات مكتسبة، فهي تتكون نتيجة للخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته المختلقة، بحيث تحدد نوعية أو شكل الاتجاه اجتماعيا أو تربويا أو نفسيا، كما اختلف البعض كذلك حول نسبة ثبات الاتجاهات ويمكن من خلال عرضنا لتعريفات الاتجاه معرفة وجهات النظر المختلفة عن تكوين الاتجاه.

1- تعريف الاتجاه:

- **إن الاتجاه لغويا:** مشتق من الفعل اتجه اتجاها، أي قصد وأقبل، ويعرف في معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية على أنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلاله خبرة الشخص، وتكون ذات أثر توجيهي على استجاباته المختلفة لجميع الموضوعات التي تعترضه.

(حربي سميرة، 2011، ص 38)

– **الاتجاه النفسي**: استعداد وجداني مكتسب، ثابتا نسبيا، يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها أو يرحب بها ويحبها أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرهها. هذه الموضوعات قد تكون نحو الأشياء أو الأشخاص، أو نحو الجماعات أو أفكار أو مبادئ أو قد تكون نحو **"الذات"** للفرد نفسه موضوعا لاتجاه نفسي. (أحمد عزت راجح، 1968، ص 95)

– **الاتجاه هو**: أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية أو اتجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة. (وليم و. لامبرت، 1993، ص 115)

– **الاتجاه النفسي**: تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الجادة المتكررة وهو تركيب يتميز بالثبات والاستقرار النسبي ويوجه سلوك الأفراد قريبا من أو بعيدا عن عنصر من عناصر البيئة. ومن أمثلة الاتجاه النفسي حب شعب لشعب آخر أو كراهية شعب لشعب وهكذا. (فؤاد البهى السيد، 1999، ص 251.250)

– **الاتجاه** يشير: إلى نزعة تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة.

(عبد المجيد نشواتي، 2003، ص471)

– **الاتجاه** تنظيم: مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف ويهيئه للاستجابة باستجابة تكون لها الأفضلية عنده. (خليل معايطة، 2007، ص 146)

– **الاتجاه** عبارة: عن حالة ذهنية تجعل الشخص يتصرف بصورة معينة في المواقف تجاه الأحداث والأشخاص والقضايا المختلفة. (أحمد على حبيب،2007، ص 95)

يعرف **بروشانسكي وسيدنبرج Proshansky and Seidenberg** الاتجاه: بأنه عبارة عن ميل للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي في البيئة وهذه الاستجابة تختلف من ثقافة لأخرى، فالموضوع الذي يعارضه الناس في ثقافة ما يوافقون عليه في ثقافة أخرى.

(محمود السيد أبو النيل، 2009، ص 353)

يعرف **جوردون ألبورت** الاتجاه: بأنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبته الاتجاه يمضي مؤثرا وموجها لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي.

(سامي محسن الختاتنة، 2011، ص147)

يعرف **حامد زهران** الاتجاه: "بأنه تكوين فرض أو متغير كامن أو متوسط(يقع فيما بين المثير والاستجابة) الموجبة أو السالبة نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات أو المواقف الجدلية في البيئة التي تستثير الاستجابة".
(محمد محمود أبو دوابة، 2012، ص36)

يعرف **مطرود** (1998) الاتجاه: "بأنه استعداد وجداني عقلي مكتسب وثابت نسبيا يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو مواضيع وأشخاص أو مواقف في البيئة يتضمن مدى القبول أو الرفض ".

(كامل علوان، 2004، ص 112)

ومحصلة لأراء العلماء ترى الباحثة أنه يمكن تعريف الاتجاه بأنه: استعداد وجداني مكتسب وثابت نسبيا، لمشاعر الفرد، ومعلوماته واستعداداته للقيام بأعمال معينة نحو موضوع ما، يتمثل في القبول والرفض اتجاه هذا الموضوع ويعبر عنها لفظيا أو سلوكيا.

2- التمييز بين الاتجاه وبعض المصطلحات الأخرى:

كثيرا ما يحدث الالتباس بين الاتجاهات ومصطلحات أخرى كالميول والسلوك والآراء والقيم، ويرجع هذا حسب الباحثين إلى صعوبة التمييز بين أنواع العواطف لتداخلها مع بعضها البعض.

ويمكن التمييز بين الاتجاه وبعض المصطلحات الأخرى كالتالي:

- **الاتجاه والميل:** الاتجاه استعداد وجداني مكتسب نسبيا يجعل الفرد يميل إلى موضوعات أو مواقف معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها أو يعرض عنها ويكرهها بينما الميول سمة عامة، فالميل أقرب إلى تحديد ما يفعله الفرد

أكثر ما يحدد كيف يفعله، ويطلق عليه دينامية أو دافعية. ومن أهم ما يميز الاتجاه عن الميل هو«أن الاتجاه يتضمن المعتقدات مثلما يتضمن المشاعر بخلاف الميل».

– **الاتجاه والعاطفة**: الاتجاه أكثر عموما وشمولا من العاطفة، التي تقتصر على الجانب الشعوري والوجداني، أما الاتجاه فيشمل جوانب عقلية ومعرفية وإدراكية.

– **الاتجاه والتعصب**: الاتجاه إما يكون سلبيا أو إيجابيا، أما التعصب فهو عبارة عن اتجاه سلبي لا يقوم على أساس منطقي مشحون بشحنة انفعالية زائدة، التي تجعل التفكير بعيدا عن الموضوعية والمنطق السليم.

(خليصة قابلي، 2014، ص 35.ص 38)

– **الاتجاه والسلوك**: السلوك يشير إلى الاستجابات الظاهرة الواضحة لدى الفرد، بينما يشير الاتجاه إلى الاستجابة التقويمية –الوجدانية للفرد، والتي يستدل عليها من خلال عملية القياس.

فالاتجاه لا يشير إلى فعل معين بل هو تجريد لعدد من الأفعال والاستجابات التي ترتبط فيما بينها.

– **الاتجاه والقيم**: يكمن الفرق بين الاتجاهات والقيم، في أن القيمة أعم وأشمل من الاتجاهات، فتشكل مجموعة الاتجاهات فيما بينها علاقة قوية لتكون قيمة معينة، وتحتل القيم موقعا أكثر أهمية في بناء شخصية الفرد من الاتجاهات.

– **الاتجاه والسمة**: يكمن الفرق بين المصطلحين في أن السمة أكثر عمومية من الاتجاه هذا بالإضافة إلى أن الاتجاه يتضمن عادة تقييما من جانب الفرد للموضوع الذي يتجه إليه، بينما السمات ليست كذلك.

– **الاتجاهات والإيديولوجية**: الفرق بين الاتجاه والإيديولوجية هو الفرق في مستوى العمومية، حيث تشمل الإيديولوجية على مجموعة كبيرة من الاتجاهات المترابطة، لذا فهي أكثر عمومية من الاتجاه.

– **الاتجاه والرأي**: تتمثل جوانب الاختلاف بين الاتجاه والرأي في عدة جوانب منها ما يأتي:

– الرأي هو اعتقاد خال من الدافعية في حين تتسم الاتجاهات بالدافعية.

– الرأي قابل للتحقق حيث يتناول الوقائع، في حين أن الاتجاهات لا تقبل التحقق لأنها تتعلق بالجانب الوجداني أو الانفعالي.

– الرأي أكثر عرضة للتغيير من الاتجاهات.

– الرأي أكثر نوعية وخصوصية من الاتجاهات.

– **الاتجاه والمعتقد**: المعتقدات تنتمي إلى الجانب المعرفي وتتمثل في درجات من الترجيح الذاتي، في حين أن الاتجاهات تتمثل في الجانب الوجداني أو التقويمي. (معتز السيد عبد الله، 2001، ص 293.292)

3- طبيعة الاتجاهات:

تتحدد طبيعة الاتجاهات بخمسة أبعاد رئيسية هي:

- **التطرف**: ويقصد به خط الاتجاه من الايجابية والسلبية، فالاتجاهات النفسية تقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق أو المعارضة المطلقة.

-**المضمون أو المحتوى المعرفي**: ويقصد به درجة وضوح معناه عند الأفراد أصحاب الاتجاه وأن الاستجابات التي يقوم بها الفرد حين يعلن تأييده أو معارضته لموضوع من الموضوعات إنما هي استجابة لأمر ذاتي هو مفهومه عن الاتجاه.

-**وضوح المعالم**: وهذا يعني أن الاتجاهات تتفاوت في درجة وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض ومائع.

-**الانعزال**: تختلف الاتجاهات من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فقد يكون اتجاه الفرد نحو العلوم الطبيعية اتجاها منعزلا عن غيره من الاتجاهات فلا تفاعل بينه وبين اتجاهه نحو التربية أو اتجاهه نحو التقدم الصناعي أو التخطيط.

-**القوة**: من الاتجاهات ما يبقى قويا على مر الزمان على الرغم مما يقابل الفرد من شواهد تدعوه إلى التخلي عنه وإسقاطه مثل هذه الاتجاهات اتجاهات قوية بخلاف الاتجاهات الضعيفة التي تتغير وتتحول تحت وطأة العناء والشدائد، والاتجاه يميل إلى القوة كلما كانت له قيمة أكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية ومعتقدات القوم الذي ينتمي إليهم الفرد.

(بوساحة عبلة، 2006، ص 22)

4- خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بعدة خصائص أهمها:

- الاتجاهات النفسية مكتسبة ومتعلمة –وليست موروثة.
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من الموضوعات البيئة.
- تتعدد الاتجاهات حسب المثيرات المرتبطة بها.
- الاتجاهات النفسية لها خصائص انفعالية.
- يمثل الاتجاه النفسي الاتساق والاتفاق بين استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية مما يسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.
- الاتجاه النفسي قد يكون محددا أو عاما.

- الاتجاه النفسي يقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب أي التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.
- الاتجاه النفسي يغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه المعرفي.
- الاتجاهات النفسية تتفاوت في وضوحها وجلائها فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض.
- تختلف الاتجاهات النفسية من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض.
- الاتجاهات النفسية لها صفة الثبات والاستمرار النسبي ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.
- الاتجاه النفسي قد يبقى قويا على مر الزمن ويقاوم ظروف التعديل والتغيير وهذا راجع إلى: زيادة درجة وضوح معالمه عند الفرد، عندما تكون له قيمة وأهمية كبيرة في تكوين معتقدات الفرد وشخصيته.

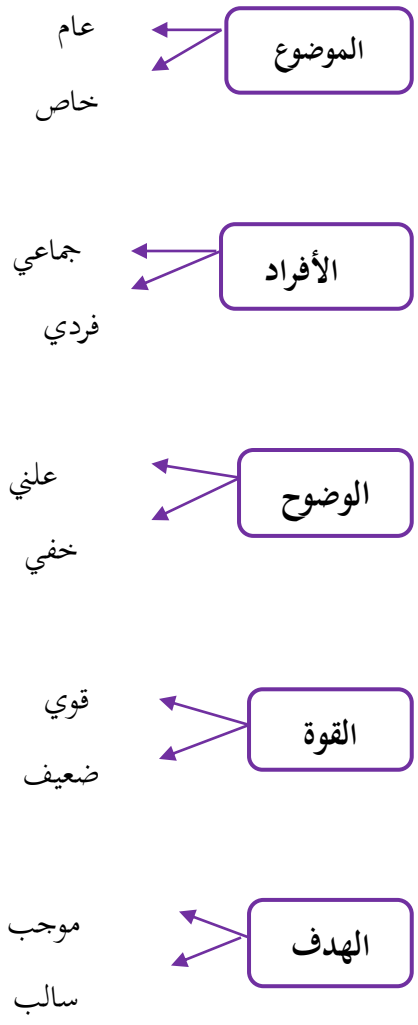
(مرجع سابق، 2007، ص 96)

- الاتجاهات يمكن الاستدلال عليها عن طريق ملاحظة سلوك الفرد نحو الموضوع أو الشيء المعني.
- الاتجاهات يمكن قياسها وتقويمها.
- الاتجاه دينامي متحرك، يحرك سلوك الفرد نحو الأشياء أو الموضوعات التي تنتظم حوله.
- الاتجاه يمكن أن يكون إيجابيا أو سلبيا أو محايدا.
- قد يكون الاتجاه قويا ويظل كذلك على مر الزمن ويقاوم التعديل والتغيير وقد يكون ضعيفا يمكن تعديله وتغييره. (مرجع سابق، 2004، ص 113)
- يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد ويؤثر فيه.
- الاتجاهات لها ثلاثة مكونات أسياسية: سلوكية، معرفية، عاطفية.
- قد تكون في أحيان معينة متناقضة بين اتجاهات الشخص المتكونة من خبراته الخاصة وبين الاتجاهات التي يجب أن يمتثلها تبعا لثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وقوانينه.
- توجه الاتجاهات سلوك الأفراد والجماعات في أحيان كثيرة.
- ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى.
- الاتجاهات متدرجة من الإيجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة.

(حسين صديق، 2012، ص 307)

5- أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات على عدة أسس تبعا لتصنيف ألبورت كما هي مبينة في الشكل:



الشكل(1): يوضح تصنيف الاتجاهات

- **على أساس الموضوع:**

- **الاتجاهات العامة**: وهي التي لها صفة العمومية، وتنتشر وتشيع بين أفراد المجتمع، مثل: الاتجاه نحو الاشتراكية الديمقراطية كمبدأ لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، أو الاتجاه نحو المبدأ القائل أن الوقاية خير من العلاج.
- **الاتجاهات الخاصة**: وهي التي تنصب على النواحي الذاتية الفردية مثل الاتجاه نحو الزواج والأعياد والمناسبات القومية.

– على أساس الأفراد:

○ **الاتجاهات الجماعية:** هي التي يشترك فيها عدد من الأفراد مثل: الاتجاه نحو قائد معين، أو فريق رياضي.

○ **الاتجاهات الفردية:** تتعلق بصاحب الاتجاه فقط، كاتجاه الفرد نحو شخص معين **أو** نحو مهنة.

– على أساس الوضوح(البروز):

○ **الاتجاهات العلنية(الشعورية):** فالاتجاه الظاهر هو الذي لا يجد صاحبه حرجا في ظهوره، مثل الاتجاه نحو مجموعة الفضائل، كالأمانة و الشرف، والتمسك بالعادات والتقاليد المجتمعية الحسنة.

○ **الاتجاهات السرية(اللاشعورية):** وهي الاتجاهات الخفية التي لا يحب صاحبها أن يطلع عليها الناس، إما لكونها محظورة كالانضمام إلى حزب سياسي محظور، وإما يخشى عليها من المنافسة.

– على أساس القوة:

○ **الاتجاهات القوية:** هي التي تجعل صاحبها يدافع في سبيل تحقيقها أو الدفاع عنها قولا و عملا، وبكل الوسائل الممكنة كالاتجاه نحو الدين، فحينما يسمع شخص يسئ إلى الدين يغضب لدينه ومعتقداته.

○ **الاتجاهات الضعيفة:** كالاتجاهات نحو شاعر معين، فإذا سمع بنقده فقد يدافع أو يقبل ذلك، فيكفي التعبير عن ذلك بالقول.

– على أساس الهدف:

○ **الاتجاهات الإيجابية:** هي تلك الاتجاهات التي تتجه نحو موضوع ما(شخصي أو بيئي) أي أنها تجذب الفرد بالتأييد والموافقة عليه.

○ **الاتجاهات السلبية:** هي التي تجعل الفرد بعيدا عن موضوع ما(شخصي أو بيئي) أي تجعله ينفر منه، ويكون بالمعارضة وعدم الموافقة. (مرجع سابق، 2014، ص ص 42.40)

6- نظريات الاتجاه النفسي:

لقد أشار معظم تعريفات الاتجاهات إلى أنها متعلمة ومكتسبة عن طريق الخبرة من خلال المواقف الاجتماعية والثقافية. وللاتجاهات غالبا أساسا نظريا مرجعيا. فيتم تناوله بالربط بين مكونات الشخصية الإنسانية والتكيف الاجتماعي والنفسي للفرد. وقد حاولت نظريات الاتجاه الربط بين محتوياته داخل الفرد.ومن هذه النظريات:

- **النظرية الوظيفية للاتجاه:**

وتركز هذه النظرية على أن أساس فهم الاتجاه وبالتالي القدرة على تغييره هو الأساس للاتجاه. كما ركزت هذه النظرية على أن هناك عوامل مختلفة لها تأثير على تغيير الاتجاهات منها: العوامل الموقفية والاتصالية. فعندما يعبر الفرد عن ذاته بالاتجاه فإنه يحصل على الإشباع إذا كانت هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمه. ومن خلال تعبير الفرد عن اتجاهه فإنه كذلك يحمي نفسه من الاعتراف بأن هناك عوامل وحقائق مؤلمة وسلبية حول ذاته أو حتى الآخرين المحيطين به.

- **النظرية السلوكية(التعرض للمثير):**

يؤكد **بافلوف** دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكات الايجابية بدلا من السلوكات السلبية. وعن طريق ذلك يتم تعزيز المواقف الايجابية كلما ظهرت لدى الفرد. أما نظرية الاشتراط الإجرائي للعالم (**سكينر**) فتقوم على تعلم الاتجاهات على أساس اعتمادها على مبدأ التعزيز، الذي يزيد من احتمال تكرارها. فتعرض الفرد لمثير معين بصورة متكررة واقتران ذلك التعرض بمشاعر سارة يجعله يكون استجابة ايجابية إزاء ذلك المثير ويكون اتجاه موجب نحوه والعكس صحيح بالنسبة للاتجاه السالب، فالاتجاهات التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها.

- **النظرية الاجتماعية:**

أكد **باندورا** على أن تكوين الاتجاهات يتم وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعندما نلاحظ شخصا يتلقى تعزيز على سلوكه، فمن المحتمل جدا أن نقوم بتكرار هذا السلوك، أما إذا اتبع سلوكه بالعقاب، فالاحتمال الأكبر أن لا نقوم بتكرار سلوكه أو تقليده. وهنا يبرز دور الأسرة ووسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية وما ترويه من قصص. ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدوة والمحاكاة والتقليد من أهم الوسائل المستخدمة في تكوين وتغيير وتعديل الاتجاهات. (سامي محسن، 2011، ص 154.153)

- النظرية المعرفية:

تستند هذه النظرية إلى افتراض أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة ومرتبطة بالطريقة التي يدركها ويحدد الفرد ذلك بما لديه من معارف وأبنية واستراتيجيات معرفية في خزن المعرفة واستيعابها لذلك فان اتجاهات الفرد هي عبارة عن صورة ذهنية مخزونة لدى الفرد على صورة خبرات مدمجة في أبنيتهم المعرفية، وبذلك فإن الاتجاهات أبنية مخزونة في ذاكرة الأفراد.

فالاتجاه السلبي هو مجموعة المعارف التي طورها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف والشخصيات التي واجهها فالمعارف والأبنية المعرفية المخزونة لدى الفرد عندما خزنها ودمجها في بنائه المعرفي كان قد وضعها وضع المعالجة جمع عنها المعلومات و الحقائق، نظمها، رمزها في صورة تظهر فيها منتظمة ثم اختزنها على صورة خبرة متكاملة فالاتجاهات السلبية نحو شي قد تكون اتجاهات خاطئة قد طورها الفرد بصورة خاطفة.

(كامل علوان، 2004، ص 122)

- النظرية الجشطالتية:

يرى أنصار نظرية التعلم بالاستبصار أن الاتجاهات تتكون بطريقة منسجمة بشكل كلي، وأن تغيير الاتجاهات السلبية نحو موضوعات معينة إلى اتجاهات ايجابية نحو هذه الموضوعات يحدث عن طريق مساعدة الفرد على إعادة تنظيم المعلومات الموجودة في بنائه المعرفي الإدراكي بطريقة جديدة متسقة.

- نظرية التحليل النفسي:

يوضح أنصار نظرية التحليل النفسي أن اتجاهات الشخص تؤثر على سلوكه في الحياة، فهي لا تعمل منعزلة أو في فراغ كما وأنها تتدخل تدخلا فعالا في الأنا، هذه الأنا تمر في مراحل مختلفة ومتغيرة وتظل في حالة نمو مستمر منذ الطفولة إلى دور البلوغ وما بعده متأثرة في ذلك بمجموعة الاتجاهات التي يتعلمها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وتستند هذه النظرية إلى منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني بدوافع داخلية تحددها حاجات أساسية ضمن بنية الشخصية، فالموقف الفرويدي يعد الاتجاهات السلبية ضد الأفراد من الجماعات الأخرى شكلا من النرجسية للجماعة الداخلية، فالفرد يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها والناجمة عن ما سماه فرويد بالروابط اللبيدية مع الآخرين من جماعته ويميل إلى تضخيم الاختلافات بينه وبين الأفراد من الجماعات الأخرى، مع توجيه مشاعر الكراهية والمقت لها. وعليه فيمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا درسنا ميكانزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها

يخفض الفرد من توتراته، ويتم ذلك عن طريق التحليل النفسي الذي يسعى إلى تبصير الفرد بأساس توقعاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض. (نفس المرجع، ص 124)

7- أهمية الاتجاهات:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في الكثير من الدراسات النفسية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات يتمثل في دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة ،بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه.

إن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماطا سلوكية روتينية متكررة، ويسهل التنبؤ بها، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمرا ممكنا وميسرا للحياة الاجتماعية.

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصرا أساسيا في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك التطبيقي للفرد والجماعة أيضا.

وتمثل الاتجاهات العوامل المؤثرة في مشاعر الفرد الوجدانية و استعداداته، حيث تقوم بتوجيه سلوكه على نحو معين في البيئة التي يعيش فيها، والقصد بالمشاعر الوجدانية ما يتصل بأحاسيس الفرد وما يصاحب ذلك من سلوك. (سهام إبراهيم كامل محمد، ص 8)

8- وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات عدة وظائف نذكر منها:

- ✓ الاتجاه ينظم العمليات الواقعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
- ✓ الاتجاه يحدد طريقة السلوك ويفسرها.
- ✓ الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة وفي الثقافة التي يعيش فيها.

- ✓ الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية والإدراكية المتعددة في إطار من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير.
- ✓ الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.
- ✓ الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
- ✓ الاتجاه يساعد الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

(فاروق عبده فيله، السيد محمد عبد المجيد، 2005، ص 202.201)

- ✓ تشبع الاتجاهات حاجات الفرد النفسية والاجتماعية ومثال ذلك الحاجة إلى التقدير الاجتماعي فنجد الفرد يتقبل الجماعة التي ينتمي إليها.
- ✓ تعمل الاتجاهات على التخفيف من حدة التوتر النفسي الذي يعانيه الفرد.

(مبروكة ساري نصر، 2013، ص59)

- ✓ تساعد الاتجاهات في تفسير كثير من الظواهر وإعطائها المعنى المناسب لها وهذا يتوقف على اتجاه الشخص، فمثلا إذا أحس الناس بنقص سلعة معينة من السوق وعلموا أن جهة معينة هي التي تسببت في هذا النقص ولم يقدم لهم تفسير لذلك ترتب على تكوين الناس اتجاه يتسم بالتحيز ضد هذه الجهة.
- ✓ تساعد الاتجاهات الفرد على تحقيق أهدافه الاجتماعية والاقتصادية وذلك لأنه حينما يعبر الفرد عن اتجاه خاص إنما يعبر ويعلن للناس عن انسياقه لما يسود مجتمعه من قيم ومعايير ومعتقدات.
- ✓ كثيرا ما تتعرض أفكار الفرد وأرائه للانتقاد فينشأ نتيجة لذلك اتجاهات معنوية عنده تتسم بالعدوان نتيجة لإحباط دوافعه.
- ✓ تحقق الاتجاهات الرضا العاطفي للفرد وتخدم كافة دوافعه الاجتماعية وتساعده على فهم الآخرين.
- ✓ كذلك أن التعبير عن الاتجاهات سواء كان تعبيرا لفظيا أو علميا يمدنا بمفاتيح الشخصية إذ يبين هذا التعبير بعض أنماط الشخصية وأبعادها. (مرجع سابق، 2007، ص 101.100)

9- مميزات الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات من عدة عناصر وهي:

- **الوجهة:** تشير وجهة الاتجاه إلى شعور الفرد نحو مجموعة من الموضوعات، وفيما إذا كانت لديه، فالطالب الذي له اتجاه مرضي نحو الجامعة يعني أن وجهته إيجابية نحو كل أو بعض الجوانب في الجامعة، كنظام المنح ونظام الدراسة .... أما الطالب الذي يتجنب الجامعة أو نشاطاتها فإن اتجاهه سلبي نحو الجامعة.

- **الشدة:** تختلف الاتجاهات من حيث الشدة، إذ نجد لشخص معين اتجاها ضعيف نحو موضوع ما، بينما نجد لشخص ثاني اتجاها قويا نحو نفس الموضوع أو موضوع آخر، ولفهم الاتجاه ينبغي أن يعكس هذا الأخير مدى قوة شعور الفرد.

- **الانتشار:** ويطلق عليه أيضا المدى، حيث نجد المتعلم لا يحب أو يكره بشدة جانبا واحدا أو جانبين من جوانب المدرسة، بينما قد نجد آخر لا يحب شيء يتعلق بالتعليم الخاص أو العام.

- **الاستقرار:** من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر، نجد آخرين يعطون إجابات مرضية وغير مرضية لنفس الموضوع، وقد يقول فرد بأنه يعتقد بأن كل القضاة محايدون، وفي نفس الوقت يجادل بأن قاضيا معينا ليس محايدا.

- **البروز:** و يقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتغير عن الاتجاه، إن الاتجاهات البارزة التي تكون لدى الفرد معرفية كبيرة، ويعطي لها أهمية كبيرة، وذلك لتضمن غالبية الاتجاهات لقضايا تتطلب الإجابة عنها بعبارة مثل: موافق، غير موافق، فإنها لا تستطيع أن تقيس البروز، وعلى كل يمكن قياس البروز بواسطة المقابلات وبالملاحظات التي توفر الفرص للتعبير عن الاتجاهات. (مرجع سابق، 2014، ص 46.45)

10- مظاهر الاتجاهات:

- **الرضا:** يعتبر من الصور التي تعبر عن الاتجاه الإيجابي للفرد، وهو تقبل العامل لظروف العمل، نوعه ومتطلباته ومكانته الاقتصادية و الاجتماعية، ولا يكون الرضا إلا بتحقيق الفرد لرغباته عامة، تخص الأجر والترقية اللذان يحققان مكانة اجتماعية داخل المنظمة أو خارجها، ويعبر عن ذلك بالتقدير الذي تمنحه الإدارة.

- **التغيب:** تبين معظم الدراسات التي أجريت لفهم هذه الظاهرة و تحديدها، أن التغيب جزء من الحياة الاجتماعية في المنظمة، فهو سلوك يقوم به العامل نحو سياسة المؤسسة بدافع عدم تحقيق الذات في ظل نظامها، فهو بذلك تعبير عن الأحاسيس بالاغتراب عامة والاغتراب الاقتصادي خاصة.

فحسب" **ماركس** " فإن التغيب هو ميكانيزم للهروب من الواقع المر الذي يواجه الفرد والجماعة.

(نفس المرجع، 2014، ص ص 46.45)

11- مكونات الاتجاه:

للاتجاهات مكونات يكمل بعضها البعض الآخر، ولها علاقة بتوجيه الاستجابة وتحديدها سواء كانت إيجابية أم سلبية، وتتكون الاتجاهات – أيا كان نوعها – من المكونات التالية:

- المكون المعرفي (COGNITIVE COMPONENT): ويتمثل فيما يتوافر لدى الفرد من معلومات وأفكار ومعتقدات سابقة عن الشئ موضوع الاتجاه حيث يرى فتحي أن الفرد لا يستطيع أن يكون "**اتجاها**" معينا تجاه مهنة أو موضوع أو موقف ما إلا إذا توافرت لديه معلومات كافية عن موضوع الاتجاه حتى ولو كانت أولية أو تتصف بالعمومية.

ولذا فلا شك بأن الفرد الذي التحق بمهنة الطب لم يكون التحاقه بالصدفة وإنما توافرت لديه معلومات عن المهنة من حيث مهامها وشرفها وأخلاقياتها وأهميتها.

- المكون الوجداني (AFFCTIVE COMPONENT): ويتعلق بالجانب الانفعالي كمشاعر الفرد وتجاربه وثقافته واحتكاكه بالبيئة المحيطة، وهذا المكون يشير إلى شعور عام لدى الفرد يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، فالمكون العاطفي إذ يشير إلى حالات الشعورية الذاتية أو المزاجية التي تصاحب الاتجاه، ويستدل عليه من خلال مشاعر الفرد ورغباته نحو موضوع الاتجاه، ومن إقباله عليه أو النفور منه، وحبه، و كرهه له، فقد يكون الاتجاه الذي يؤثر في استجابة الفرد نحو الأشياء أو الأفراد غير منطقي، كما قد يبدوا للآخرين، لكنه بالنسبة لصاحب الاتجاه منطقيا، ولهذا فقد يختلف اثنان في الاتجاه نحو موضوع معين، وهذا يرجع إلى تباين خبرات الفرد بموضوع الاتجاه، فالذي يكره أو لا يميل إلى مهنة الطب مثلا، قد يكون ذلك نتيجة إلى أن أحد أقاربه توفي بالمستشفى لعدم توفر العناية، أو بسبب أخطاء الأطباء، بعكس الذي أسعف أحد أقاربه من مرض خطير فوجد كل الرعاية والاهتمام، وعاد مريضه سليما معافى، فحس في نفسه ووجدانه بأن مهنة الطب عظيمة لا تضاهيها أي مهنة، فقد يشبه الأطباء بالملائكة بعكس الأول.

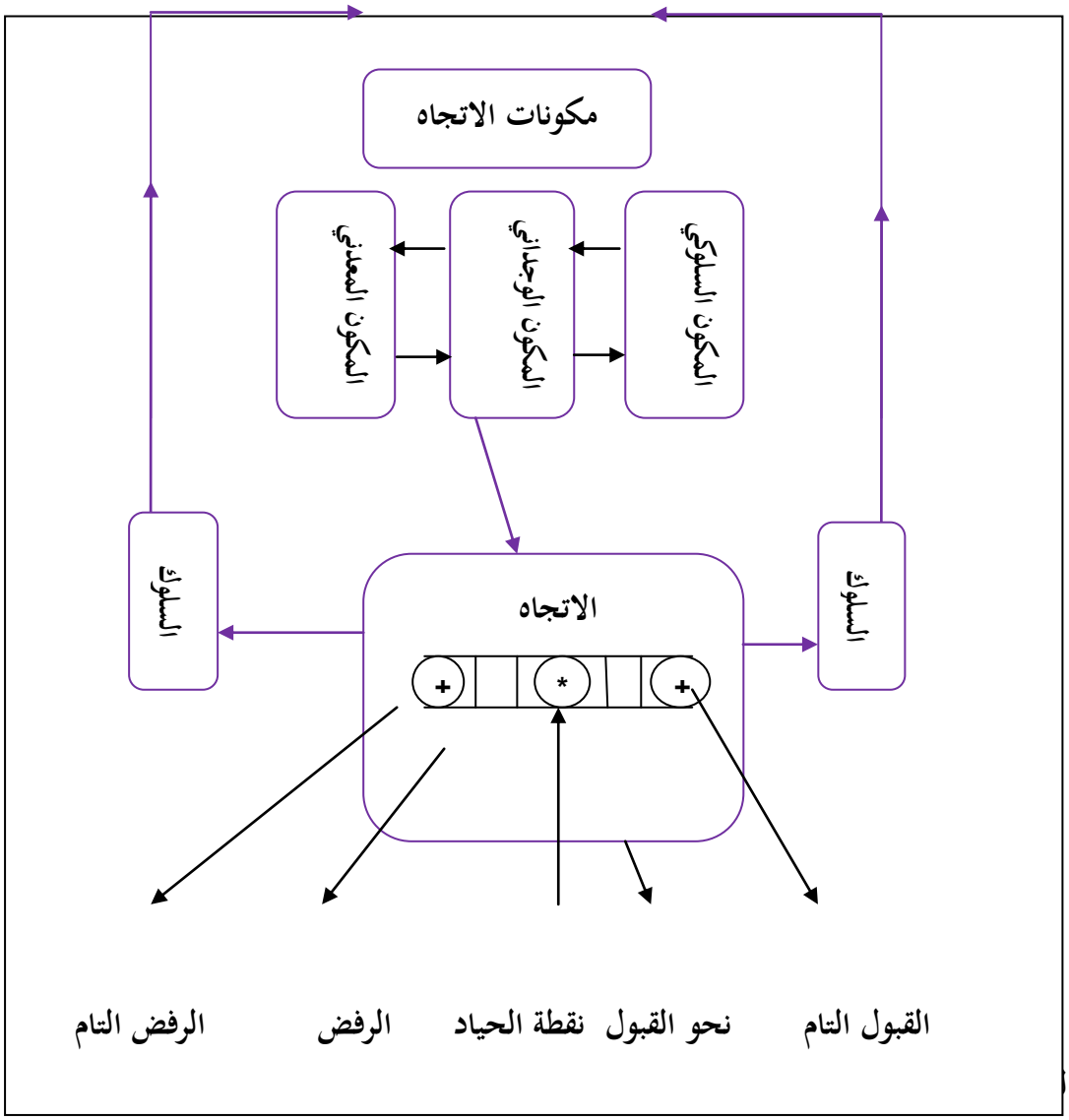
- المكون السلوكي (BEHAVIORAL VCOMPONENT): ويتمثل في مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يبديها الفرد في موقف نحو متغير معين، وهذا السلوك يتأثر بالمكون المعرفي، ولذلك

يرى فتحي أن السلوك أحد مكونات الاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة معينة، ويشير هذا المكون إلى نزعة الفرد وفق أنواع محددة وفي أوضاع معينة أو على الخطوات الإجرائية التي ترتبط بسلوك الإنسان إزاء موضوع الاتجاه، بما يدل على قبوله أو رفضه بناء على تفكيره النمطي وإحساسه الوجداني.

ومن هنا يبدوا أن السلوك مؤثرا في الاتجاهات ومتأثر بها، فالطالب مثلا الذي يكره مادة الرياضيات يتكاسل أثناء مذاكرتها مع إهمال الواجبات المنزلية وعدم التفاعل أثناء الدرس وبتكرار هذا السلوك من الطالب يتكون لديه الاتجاه سلبي تجاه المادة، مع أن هذا السلوك قد يتكون من خلال سلوك معلم الرياضيات تجاه الطالب، فتكرار السلوك الخاطئ من المدرس تجاه الطالب يؤدي إلى تكوين اتجاه السالب لدى الطالب تجاه المادة، وبالتالي نحو المعلم، إلا أن هناك تباين في وجهات النظر حول تفسير ظهور الاتجاه.

ويظهر أن المكونات الثلاث للاتجاهات (**المعرفي – الوجداني – السلوكي**) مترابطة، فيصعب فصل كل منها عن الآخر، ولذا يرى سعد أن أي اتجاه ينطوي على ثلاثة عناصر مترابطة (**عقلاني، وجداني، سلوكي**) – أي فكر وشعور وعمل – كما يؤكد أن أي اتجاه نحو قضية ما لا يمكن النظر إليه في فراغ أو أحادي، ذلك لأن النظرة الاجتماعية نحو قضايا أخرى متشابكة، لتكون فيما بينها ما يسمى (**بالنظرة الكلية**) للفرد، وأحيانا يطلق على هذه النظرة الكلية لفظ(**الإيديولوجيا**)، كما أن أي اتجاه سواء ينظر إليه منفصلا أو كجزء من هذه النظرة لا يمكن فهمه علميا إلا بتحليله وربطه بمقارنة الفرد في الأبنية والهياكل الاجتماعية المتعددة، التي يتشكل منها مجتمعه المحلي أو مجتمعه الأكبر مثل الطبقة، والمهنة والديانة والجماعة وغير ذلك.

ويبدوا أن السلوك أقوى مكونات الاتجاه، وفي نفس الوقت هو نتيجة للاتجاه ولذا يمكن تصور دور السلوك كأحد مدخلات الاتجاه، وفي نفس الوقت أحد مخرجاته كما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم(02): يوضح مكونات الاتجاه

من خلال الشكل رقم(2) يمكن أن نتصور بأن المكونات الثلاثة(**المعرفي، السلوكي، الوجداني**) للاتجاه تتفاعل فيما بينها ليتكون الاتجاه، الذي قد يكون اتجاها ايجابيا أو سلبيا أو محايدا، فنقطة الصفر تشير إلى الحياد، ثم يبدأ الاتجاه نحو الايجابي أو السلبي، بمعنى أنه لا يتكون دفعة واحدة، وإنما يبدأ كل منهما من منطقة الحياد ثم ينمو هذا الاتجاه بالتدرج ليصل إلى القبول التام أو الرفض التام، أو قد يبقى في منطقة الحياد أو قد يتراجع من القبول أو الرفض التام إلى نقطة الحياد في حالة تغييره أو تعديله لأن السلوك كما يقول **بولتون "هو كل ما يمكن رؤيته من الشخصية، أما ما لا يمكن رؤيته فلا يندرج تحت بند السلوك"**. وعلى قدر درجة الاتجاه يكون السلوك كناتج يعبر عنه بأي شكل من أشكال السلوك(**لفظيا أو حركيا**)،فعند التغيير لابد من العودة ثانية

إلى المكونات كإطار مرجعي، ففي حالة القبول يتغير الاتجاه، فإنه ينبغي أن يغير الفرد أو يصحح في الجوانب المعرفية في ضوء المعلومات أو الحاجات الداعية لتغييره، فيحصل التغيير، أما لتأكيد الاتجاه السابق أو لتغييره، يتراجع إلى نقطة الحياد، وعلى الرغم من أن فهم الاتجاه والعلاقة المحتملة بينه وبين السلوك أمرا معقدا، إلا أن البعض حسب –العطية– يرى بوجوب الأخذ بعين الاعتبار أن مصطلح الاتجاه يشير بشكل أساسي إلى المكون الوجداني من المكونات الثلاث. (نفس المرجع، 2014، ص ص 51.47)

12– العلاقة بين مكونات الاتجاهات:

الاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن خلال عميلة التفاعل الاجتماعي والنظم الدينية والأخلاقية، بالإضافة إلى تجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة، لذلك من الممكن لنا أن نتصور وجود علاقة بين خصائص هذه المكونات.

ونتناول فيما يلي بعض ما أسفرت عنه البحوث التي قامت بدراسة اتساق مكونات الاتجاه.

– **اتساق مكونات الاتجاه من حيث قوتها**: القوة هنا تعني شدة الاتجاه وتكون مكونات الاتجاه قوية أو ضعيفة في كل نوع من الأنواع الثلاثة على الوجه التالي:

1) **المكونات المعرفية**: تكون على درجة كبيرة من القوة عندما تكون المعلومات عن موضوع الاتجاه تؤيده بقوة أو تكون ضد هذا الموضوع و تعارضه بقوة.

2) **المكونات الوجدانية**: تكون قوية عندما يكون إقبال تام على موضوع الاتجاه وحب له أو نفور تام وكراهية له، وبين هذين القطبين درجات من القوة والضعف.

3) **المكونات العملية**: تكون قوية إذا كان استعداد الشخص صاحب الاتجاه استعداد إما القيام بعمل يساعد موضوع اتجاهه أو يحميه أو إذا كان استعداد الشخص استعداد تاما للإضرار بهذا الموضوع ومحاربته وتحطيمه وبين هذين الطرفين درجات من القوة والضعف.

– **اتساق مكونات الاتجاه من حيث تعدد عناصره**: يظهر تعدد عناصر كل نوع من أنواع مكونات الاتجاه على الوجه التالي:

1) **المكونات المعرفية:** يختلف عدد عناصرها من اقل معلومات يحصلها الشخص عن شيء حتى يستطيع أن يميز بينه وبين الأشياء الأخرى إلى الإلمام إلماما تاما شاملا بهذا الشيء وتكوين مجموعة من المعتقدات والأفكار عنه.

2) **المكونات الوجدانية:** تختلف بالنسبة لعدد عناصرها من عاطفة ايجابية أو سلبية نحو موضوع الاتجاه إلى مجموعة كبيرة من المشاعر إزاء هذا الموضوع.

3) **المكونات العملية:** تختلف من حيث عدد عناصرها من مجرد الاستعداد العملي لمساعدة الموضوع أو مهاجمته إلى مجموعة كبيرة من الاستعدادات العملية نحو هذا الموضوع. (خليل معايطة، 2007، ص 149.148)

13- شروط تكوين الاتجاه:

يمكن تلخيصها بما يأتي:

1- **المرور بخبرات فردية مواتية أو غير مواتية** حادة تدور حول موضوع الاتجاه، فالخبرة التي يصاحبها انفعال حاد تساعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي لا يصاحبها مثل هذا الانفعال.

2- **تكرار الخبرة:** ليتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة فعلى سبيل المثال عندما يجد الفرد نفسه صعوبة في فهم مادة الحساب مثلا وتتكرر هذه الخبرة في مادة أخرى ترتبط بالحساب كالهندسة والجبر مثلا فنجد أن الطالب يكون اتجاها عن مادة الرياضيات وقد يدفع الاتجاه هذا الفرد إلى نزوع معين كأن يدعو بقية أصدقائه إلى مقاطعة كتب الرياضيات ودخول القسم الأدبي بدلا من القسم العلمي وهكذا.. .الخ

3- **تكامل الخبرة:** عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية، بحيث تصبح هذه الوحدة إطار ومقياس تصدر عنه أحكامنا واستجاباتنا للمواقف المتشابهة بمواقف تلك الخبرات الماضية، فمثلا عندما يفشل الطالب في مادة الحساب لا يكون عنده اتجاه ضد المدرسة وعملية التعلم عموما إلا إذا فشل في عدة مواد أخرى بحيث تتكامل خبرة الفشل وبالتالي يتكون الاتجاه.

4- **حدة الخبرة:** للخبرات الانفعالية الحادة اثر قوي في تكوين الاتجاهات، والاتجاهات النفسية تتكون دائما في مواقف المعاناة، عندما يحتك الفرد بعناصر بيئته احتكاكا انفعاليا من درجة معينة.

5- **تمايز الخبرة:** يؤدي إلى تعميم الخبرات الفردية المتتالية إلى تحديد الاتجاه تحديدا واضحا قويا وهذا حري بان ينحو الاتجاه نحو النضج والاكتمال والنمو، فينفصل عن بقية الاتجاهات الأخرى، ويكتسب بذلك ذاتيته التي تؤكد معالمه.

6- **تعميم الاتجاه** : وتطبيقه على الحالات والمواقف الفردية التي تجابه الفرد والتي تدور حول موضوع الاتجاه.
(مرجع سابق، 2004، ص ص115)

14- مراحل تكوين الاتجاه:

يمر تكوين الاتجاه بثلاث مراحل أساسية هي:

- **المرحلة الإدراكية المعرفية**: يدرك الفرد موضوع الاتجاه من خلال اتصاله واحتكاكه بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به، فيبدأ بالميل إلى تكوين الاتجاهات نحو الأشخاص كالإخوة والأصدقاء والأشياء مثلا.

(سامي محسن الختاتنة، 2011، ص150)

- **المرحلة التقويمية**: يبدأ الفرد بإجراء عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة للإطار المرجعي، والتي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين أو الموضوعات، وفي هذه المرحلة يتجلى الاتجاه على شكل ميل نحو ما أدركه في المرحلة السابقة سواء بالسلب أو الإيجاب. (خليل المعايطة، 2007، ص 155)

- **المرحلة التقريرية**: وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، فإذا كان الحكم موجبا يكون الاتجاه موجبا لدى الفرد والعكس صحيح.

(مرجع سابق، 2014، ص 66)

15- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:

يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات لعل من أهمها ما يلي:

1) **الدوافع والحاجات**: تعمل الحاجات والدوافع والرغبات والأهداف على تكوين وتشكيل الاتجاهات، فهي تعتبر بمثابة القوى المحركة للفرد على النشاط والعمل وهي التي توجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب فيها.

2) **المؤثرات الثقافية**: تلعب الثقافة دورا هاما في تشكيل اتجاهاتنا بما تشتمل عليه من نظم دينية وأخلاقية واقتصادية وسياسية.

فالإنسان يعيش في إطار ثقافي يتألف من العادات والتقاليد والاتجاهات والمعتقدات والقيم وهذه جميعا تتفاعل تفاعلا ديناميكا يؤثر في الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع بيئته سواء أكانت أسرته أو مدرسته، بمعنى أن مختلف الجماعات التي ينتمي إليها الفرد تؤثر في اكتسابه لاتجاهاته ومعتقداته.

3) **الأنماط الشخصية العامة**: توثر بعض الصفات المزاجية والشخصية في تكوين الاتجاهات فتجعل الفرد محصنا ضد التأثر ببعض الاتجاهات في حين يكون عرضة للتأثر باتجاهات أخرى، وقد قام المؤلف ببحث لإثبات الارتباط

بين صفات الشخصية الخاصة كالانطواء والانبساط وعلاقتها بتكوين اتجاهات محافظة، واتضح من نتائج هذه الدراسة أن صفة الانطواء تساعد على أن يكون الفرد أميل إلى تكوين اتجاهات محافظة.

4) **ما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات**: تنمو الاتجاهات وتتشكل تلبية للحاجات وتبعا لما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات، فمثلا معلمي التربية البدنية لديهم معلومات قليلة عن المنشطات لا يكونون أي اتجاهات نحوها، على العكس مما لو نشرت إحدى الصحف مقالات مطولة عن المنشطات وآثارها المدمرة، فإنه يتكون عند المعلمين اتجاهات سلبية نحو هذه المنشطات. (أحمد علي الحبيب،2007، ص ص 104.102)

5) **التنشئة الاجتماعية في الأسرة**: حيث تعد الأسرة المحضن الأول لتنشئة الفرد، ففي الأسرة يتعلم الفرد الكثير من القيم والمبادئ والأخلاقيات، وعادة ما تكون اتجاهاته نحو الأشخاص أو الأشياء، تابعة لاتجاهات الوالدين، لذلك يقال "**وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه** ".

6) **المدرسة**: تعتبر المدرسة هي المحضن الثاني بعد الأسرة، وفيها ينتقل الطفل إلى مجتمع أوسع، نظامه يختلف تماما عن الجو الذي اعتاده مع الأسرة، وهنا يأتي دور المربين ببناء وصقل شخصية الفرد وتوجيه سلوكه أو تعديله، ومن خلال ذلك يتفاعل التلاميذ مع البيئة المدرسية فتتأثر اتجاهاتهم.

7) **دور العبادة**: لدور العبادة تأثير كبير في تكوين الاتجاهات باعتبارها أماكن للعبادة والإرشاد الديني، ولا يخفى تأثيرها على أحد فهي تؤثر في تكوين الاتجاه وفي تعديل السلوك.

8) **جماعة الأصدقاء والأقران**: تؤثر هذه الجماعة في الاتجاهات، ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم "**الرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل**" (الدمشقي، رقم الحديث 144.327)، ولا شك بأن الفرد يتأثر بآراء وأفكار واتجاهات أصدقائه وأقرانه ويتضح هذا التأثير ابتداء من مرحلة ما قبل المراهقة وحتى سن الجامعة.

9) **المجتمع المحلي المحيط بالفرد**: لهما تأثير في تكوين الاتجاهات من خلال السلوكات والمعاملات والعادات والتقاليد والقيم وغير ذلك. (مرجع سابق، 2014، ص ص 58.57)

يمكن تلخيص النقاط السابقة في المخطط التالي:

الشكل رقم(3): يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه

16- طرق التعبير عن الاتجاهات:

يتم التعبير عن الاتجاهات بطريقتين هما:

1) **طريقة لفظية**: ويعرف هذا الاتجاه (بالاتجاه اللفظي) وينقسم الاتجاه إلى نوعين:

أ- **الاتجاه اللفظي التلقائي**: حينما يعبر الفرد عن اتجاهه بصراحة أو ضمنا في حديثه أو في جلسة من الجلسات مع أصدقائه أو رفاقه أو زملائه في العمل.

ب- **الاتجاه اللفظي المستثار**: وذلك حينما يعبر الفرد عن اتجاهه إزاء موضوع ما نتيجة لسؤال يوجه إليه.

2) **طريقة عملية**: ويعرف هذا الاتجاه (بالاتجاه العملي) وذلك حينما يعبر الفرد عن اتجاهه بشكل عملي في سلوكه. (احمد الحبيب،2007، ص 98)

17- تعديل أو تغيير الاتجاهات:

إن عملية تعديل الاتجاه أصعب من عملية الاكتساب و التعلم، حيث أن الاتجاهات تتصف بالاستمرار والثبات النسبي، وربما تتحول بمرور الوقت إلى أن تصبح من مكونات شخصية الفرد الأساسية، وبما أنها مكتسبة ومتعلمة فتصبح بالتالي قابلة للتعديل والتغيير. وقام علماء النفس الاجتماعيين والمهتمين بإجراء دراسات عديدة للبحث عن وسائل تعديل الاتجاهات، تبين منها أن هناك عدة طرق لتغيير اتجاهات الفرد، ويؤكد **زهران(1977)** على أن تعديل الاتجاهات يتطلب زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد، وخفض المؤثرات المضادة أو الأمرين معا، أما إذا تساوت المؤثرات المؤيدة للتغييرات، والمؤثرات المضادة له فانه يحدث حالة من التوازن وتبات الاتجاه وعدم تغييره.

وعملية تغيير الاتجاه ما هي إلا تكوين اتجاه جديد بشكل مقصود ومتعمد لإحلاله محل اتجاه قديم.

ومن أهم الطرق الشائعة في تعديل الاتجاهات أو تغييرها ما يلي:

1- **تغيير الجماعة المرجعية**: وتعرف الجماعة المرجعية بأنها الجماعة التي يرتبط الشخص بقيمها وأهدافها ومعاييرها الأخلاقية والاجتماعية، فإذا انتقل الفرد إلى جماعة جديدة ذات قيم وأهداف جديدة فإن الفرد يميل إلى تعديل وتغيير اتجاهاته.

2- **تغيير الإطار المرجعي**: ويعرف الإطار المرجعي بأنه الإطار الذي يشتمل على معايير الفرد ومعتقداته وقيمه كلها، ولإحداث تغيير في اتجاهات الفرد فان ذلك يتطلب تغييرا في إطاره المرجعي، وذلك بتغيير أفكار ومعتقدات الفرد وأساليب تقويمه لموضوعات من خلال تزويده بمعلومات أكثر إيجابية ووضوحا حول هذا الاتجاه الجديد.

3- **التغيير القسري في السلوك**: ويقصد بالتغير القسري، التغير الاضطراري، ولتوضيح ذلك: عندما تضطر الظروف فردا يكره جماعة ما أن يسكن معها في مشروعات إسكانية عامة، ربما يغير ذلك من اتجاهاته نحوها ويصبح أكثر ودا ومحبة لها.

4- **التغيير في موضوع الاتجاه**: إن تغير موضوع الاتجاه نفسه يؤدي إلى تغير في اتجاهات الفرد، فمثلا عندما تسمح بعض قوانين الشركات بتعيين بعض عمال الشركات في مناصب إدارية فان ذلك يترتب عليه أن يغير العمال من ثقافتهم، فيؤدي هذا إلى تغير اتجاهات الآخرين نحوهم.

5- **تغيير المواقف**: تتغير اتجاهات الأفراد بتغير المواقف الاجتماعية التي يتفاعل فيها، فاتجاهات الطلاب مثلا تتغير حينما يصبحون معلمين.

6- **تزويد الفرد بالمعلومات عن موضوع الاتجاه**: وتتم هذه الطريقة عن طريق الوالدين أو الأسرة أو المدرس أو الجامعة أو الكتب والمراجع أو وسائل الإعلام، ولكن تتميز الأسرة وعلى رأسها الوالدين ومن ثم وسائل الإعلام وعلى رأسها المرئية بقوة تأثيرها في التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، واكتساب اتجاهات جديدة، هذا وتتوقف فاعلية المعلومات في تغيير الاتجاهات على الأمور التالية:

- اتجاه الفرد نحو مصدر المعلومات.
- الطريقة التي تقدم بها المعلومات.
- الخصائص النفسية للشخص الذي يتلقى المعلومات. (فهد سعد بن سعيدان، 2004، ص ص 37.35)

7- المناقشة والقرار الجماعي: للمناقشة الجماعية في المجتمع الديمقراطي أهمية خاصة في اتخاذ القرارات الجماعية لما لذلك من أهمية في تغير الاتجاهات ويصدق هذا ابتدأ من جماعة الأسرة عبر المنظمات الاجتماعية إلى المؤسسات الحكومية إلى المنظمات العالمية.

8- طريقة جر الرجل: تتلخص هذه الطريقة في محاولة إقناع صاحب اتجاه أو موقف معين أن يقدم خدمة أو معروفا يبدوا لأول وهلة بسيطا أو عاديا، وهو في الحقيقة مخالف لاتجاهاته و مواقفه، فيقدمه متنازلا بقدر بسيط عن مواقفه و اتجاهاته، ولكن الأمر في حقيقته يكون أخطر وأكثر تعقيدا، لأن التنازل البسيط يؤدي إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه ويصبح بعد ذلك أكثر استعدادا لتقديم تنازلات أخرى يقترب فيها من موقف جديد طالما أحجم عنه و رفضه، وهكذا يتورط الفرد في أمر مرغوب فيه، ويصبح من الصعب عليه أن يتراجع فيتخذ موقفا دفاعيا عن حركته هذه باتجاه الموقف الجديد وعن ذاته.

9- تأثير رأي الأغلبية ورأي الخبراء: تتأثر الاتجاهات ويمكن تغييرها بالإقناع باستخدام رأي الأغلبية ورأي الخبراء (المشهورين) وهذا هو أحد المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الداعية الذي يعتبر مغيرا محترفا للاتجاهات، ويفيد في هذا المجال الاستناد على رأي ذوي الخبرة و الشهرة والمكانة الذي يثق الفرد فيهم بدرجة أكبر برأي الأغلبية. (كامل علوان، 2004، ص ص 131.129)

– العوامل المساعدة على تغيير الاتجاهات:

العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه سهلا:

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه.
- عدم تبلور ووضوح الاتجاه أساسا نحو موضوع الاتجاه.
- عدم وجود مؤثرات مضادة للاتجاه المراد تكوينه.
- سطحية وهامشية الاتجاه مثل الاتجاهات التي تتكون في الجماعات الثانوية كالأندية والنقابات.
- وجود اتجاهات متوازية في قوتها، حيث يمكن تصحيح أحدها على باقي الاتجاهات.
- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه.
- توزع الرأي بين اتجاهات مختلفة.

ومن العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه صعبا:

- قوة الاتجاه القديم ورسوخه.
- الاقتصار في محاولة تغيير الاتجاه على الأفراد إذ ليس على الجماعة ككل.
- الاقتصار في محاولة تغيير الاتجاه على المحاضرات والمنشورات.
- الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد.
- زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد. (خليل معايطة،2007، ص 165)

18– قياس الاتجاهات:

هناك عدة طرق وأساليب تستخدم في قياس الاتجاهات، وجميعها تنحصر في النوعيين التاليين:

– أساليب مباشرة: تعتمد هذه الأساليب على الطرق اللفظية في القياس، حيث يتم إعداد مقاييس الاتجاه من عدة عبارات تختلف في شدتها ومداها، ويطلب من المفحوص أن يحدد موقفه منها سواء بالموافقة أم الرفض، ويشترط في بنود المقياس أن تمثل مواقف تترجم معنى الاتجاه، وتعكس ما يمكن أن يفعله الفرد فعلا في هذه المواقف، بحيث يكون الاتجاه المعبر عنه لفظيا مطابقا للاتجاه الحقيقي للفرد.

ونظرا لسهولة الأساليب في قياس الاتجاهات فقد شاع استخدامها في مجال البحوث الاجتماعية والتربوية ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

– مقياس بوجاردس ogardus (مقياس البعد الاجتماعي): ظهرت طريقة **إيموري بوجاردس(1925)** لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية **social distance** بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة ويعتبر "**بورجاردس** "من الأوائل من قاموا بعمليات القياس في ميدان الاتجاهات النفسية، ولقد قام بعمل مقياسه تحت تأثير وتوجيه (**R.E.Bark**) ويشير البعد الاجتماعي إلى درجة تقبل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية. ويشتمل مقياسه على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية، ويلاحظ على هذا المقياس ما يلي:

- عباراته ليست متدرجة تدرجا متساويا.
- لا تقيس الاتجاهات الحادة كالتعصب الديني مثلا.
- من يوافق على الوحدة الأولى من المقياس يوافق عادة على الوحدات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة.

ويلاحظ على مقياس المسافة الاجتماعية "**بوجاردس**" أنه سهل التطبيق لو لا أنه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة كالتعصب الشديد.

– مقياس ليكرت lichert (التقديرات المجملة): ابتكر "**رينسيس ليكرت** "**(1932)**، طريقته لقياس الاتجاهات، وانتشرت لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات مثل المحافظة و التقديمية.. .إلخ، وقد استخدم ليكرت خمس اختيارات تعبر على درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه.

تتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي الذي يسمح بقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد وتتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع بالاتجاه بحيث أن لكل عبارة خمسة اختيارات ويطلب منه أن يختار إجابة واحدة من خمسة إجابات على النحو التالي: أوافق بشدة –أوافق –غير متأكد –أعارض –أعارض بشدة.

تعطى هذه الاستجابات الدرجات 1،2،3،4،5، إذا كانت الجملة تعبر عن معنى مؤيد للاتجاه وتعطى عكس هذه الدرجات إذا كان معناها معارضا 1،2،3،4،5.

ومن مميزات هذا المقياس أنه يمكن استخدامه على نطاق واسع في قياس الاتجاه، ويتميز بالبساطة في الإعداد و تباته خاصة أن وحداته تسمح بالتعبير باستخدام درجات مختلفة من الموافقة والمعارضة، كما أن وجود خمس درجات في مقياس ليكرت يعطي تقديرا دقيقا لرأي الفرد. (مرجع سابق، 2001، ص 313.312)

– مقياس ترستون hurstone (مقياس الفترات متساوية الظهور): يعتبر" **ترستون** " من الأوائل من اهتموا بقياس الاتجاهات، وقد وضع مقياسه على أساس أن لكل اتجاه تدرجا معينا بين الإيجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة، وأن رأي الفرد في موضوع ما يشير إلى اتجاهه نحو هذا الموضوع، وأن كل رأي يشير إلى مركز اتجاه الفرد في التدرج العام، وهذا المركز يمثل متوسط الآراء التي يؤمن بها.

ويلاحظ على هذا المقياس أنه يستغرق وقتا وجهدا في إعداده، وأن الأوزان قد تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين في تحيزهم.

– مقياس جتمان Guttman "المقياس التجمعي المتدرج": حاول **جتمان"guttman"** (**1950–1947**) إنشاء مقياس تجمعي متدرج، يحقق فيه شرطا هاما هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن هذا يعني أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها.

ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى والتي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، أما عن طريقة اختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة **ليكرت**، وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توضع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة. (حامد زهران، 1984، ص 150)

ويلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه "**جتمان** " وهذا الشرط جعل استخدام هذه الطريقة بصفة محدودة نسبيا.

– أساليب غير مباشرة: وتتلخص فيما يلي:

– استنتاج اتجاهات الأفراد من سلوكهن وذلك لأن الاتجاه مصحوبا بميل نحو التصرف بطريقة معينة، وتحت ظروف محددة، فمن الممكن استنتاج اتجاهات الفرد من خلال سلوكه، فعلى سبيل المثال الطفل الذي يمارس لعب الكرة منذ صغره يكون عنده اتجاه إيجابي نحو كرة القدم.

– دراسة الآراء التي يعبر عنها بواسطة الأشخاص إلا أن الشخص الذي يعرف بأنه تحت الملاحظة قد لا يعبر لفظيا عن الاتجاه الحقيقي، وإنما قد يصوغ بعض الآراء لصالح المختبر أو الملاحظ.

– طريقة المقابلات الشخصية، حيث يشجع الشخص المختبر على الكلام عن نفسه وعن وجهات نظره بحرية، ثم يتحرى تقدير اتجاهاته على أساس ما يقوله.

– الطرق الاستقصائية، في هذا النوع من الاختبارات يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك، مما يوجه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه.

تتميز الاختبارات الإسقاطية في قياس الاتجاهات بأنها إلى جانب قياس الاتجاهات تكشف عن بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات، ونذكر منها ما يلي:

- **الاختبارات المصورة:** وفيها يعرض على المفحوص مجموعة من الصور التي تحتوي قائدا أو جماعة من العمال أو من الفلاحين أو من النساء.. ..الخ، ويطلب منه ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة في نظره، وقد استخدم "**بروشانسكي Proshansky H.M**" (**1943**) هذه الطريقة أيضا في معرفة اتجاهات العمال نحو العمل.

ومن الاختبارات الإسقاطية المصورة، اختبارا الإحباط المصور الذي أعده **روزنرويبخ rosenzweing picture frustration** ويتكون من 24 رسما يمثل كل منها موقفا إحباطيا، يتضمن شخصين أحدهما جملة ويطلب من المفحوص أن يكمل إجابة الشخص الثاني (نفس المرجع، 1984، ص 160)

وقد استخدمت " **ليديا جاكسون**" الطريقة الاسقاطية في قياس الاتجاهات العائلية، ويتكون هذا الاختبار من 7 بطاقات مصورة مقننة، ويمثل كل منها موقفا عائليا.

– الأساليب اللفظية ومنها:

تداعي الكلمات: وهنا يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعها.

تكملة الجمل: وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها بأول ما يرد إلى ذهنه وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنة معينة.. ..الخ.

تكملة القصص: وهنا يقدم للشخص قصة ناقصة تدور حول قضية معينة ثم يطلب منه تكملة القصة.

– **أساليب اللعب**: وفيها تستخدم اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية.

– **تمثيل الأدوار الاجتماعية**: (**السيكودراما والسوسيودراما**) وقد ابتكر **مورينو moreno** حيث يمثل الفرد موقفا اجتماعيا بالاشتراك مع الآخرين، بالإضافة إلى إمكانية استخدام هذه الطريقة كوسيلة لعلاج المشكلات والاضطرابات النفسية الاجتماعية.

ويعد قياس الاتجاهات من أهم وأصعب موضوعات القياس النفسي، ويمكن أن نوضح أهمية وأهداف قياس الاتجاهات فيما يلي:

– عن طريق قياس الاتجاهات يمكن التنبوء بمدى وزمن التغير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عن طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة.

– يمكن التعرف على مدى صحة أو خطأ الدراسات النظرية، كما أنها تزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي توثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره و ثبوثه وتحوله وتطوره وتغيره البطيء أو المتدرج أو السريع.

– قياس الاتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة، نذكر منها: التربية والتعليم والصناعة و الانتاج والعلاقات العامة والإعلام والسياسة والاقتصاد والحرب والسلم، وذلك إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات الجماعة نحو موضوع معين. (مرجع سابق، 2014، ص 84)

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تطرقنا إلى الاتجاهات لما لها من أهمية لدور الفرد في تحديد الموضوعات أو الأشياء التي يتبناها، ولقد تعددت تعاريفها ومكوناتها ووظائفها وخصائصها والعوامل المؤثرة فيها والاتجاهات أنواع يتطلب تكونها شروط ومراحل، كما أنها تتميز بالثبات والاستقرار النسبي وهي قابلة للتغيير أو التعديل، إذا ما تغيرت العوامل المنشئة لها.

كما اتضح أن للاتجاهات عدة وظائف، حيث اعتبرت من القواعد الأساسية في تحديد أنواع السلوك والاستجابات نحو المثيرات، ولولا تباين الكثير من الأفراد في اتجاهاتهم لكانت سلوكاتهم متساوية، كما تبين أن تكوين الاتجاهات أسهل من تغييرها، إلا إذا كان التغيير نابعا من خبرات الفرد الشخصية، وكذلك الاتجاهات تتكون من ثلاث مكونات (المكون المعرفي، المكون السلوكي، المكون الوجداني) وتعمل هذه المكونات بشكل متناسق عبر مراحل حتى يتكون الاتجاه لدى الفرد، وأن هذه الاتجاهات مكتسبة، وثباتها نسبيا، كما أن اتجاهات الفرد إزاء موضوع ما أو مهنة معينة تكتسب من خلال إشباع الحاجات الأولية للفرد ومن خلال الخبرات الانفعالية المختلفة وعن طريق الارتباطات بين الأشياء، كما أنها تتغير – كذلك – بعدة عوامل كالشعور بعدم إشباع الحاجات الأساسية، أو لظهور حاجات جديدة، أو التعرض لضغوط، أو تغير المستوى الثقافي للفرد، أو توفر معلومات جديدة عن موضوع الاتجاه كل ذلك يعد من العوامل المهمة في تغيير الاتجاهات.

ولما كانت الاتجاهات جزءا هاما من التراث الثقافي، الذي ينتقل من جيل إلى آخر مع ما يتبعه من معتقدات وقيم وعادات و أفكار، فأن علماء النفس والاجتماع ورجال التربية يوجهون اهتماما كبيرا لدراسة الاتجاهات ومحاولة قياسها بعدة طرق، لما يحققه القياس من أهداف علم النفس الاجتماعي.

والحقيقة أن موضوع الاتجاهات لما له من الجاذبية و الأهمية، فإنه كان ولا يزال من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي نظرا لعلاقته بمختلف جوانب النشاط الإنساني.

الفصل الثالث

الاتجاهات

تمهيد

1- تعريف الاتجاه

2- التمييز بين الاتجاه وبعض المصطلحات الأخرى

3- طبيعة الاتجاهات

4- خصائص الاتجاهات

5- أنواع الاتجاهات

6- نظريات الاتجاه النفسي

7- أهمية الاتجاهات

8- وظائف الاتجاهات

9- مميزات الاتجاهات

10- مظاهر الاتجاهات

11- مكونات الاتجاه

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل **"عملية القراءة"** من حيث تعريفها، أهميتها بالنسبة أهدافها، تطور مفهوما، العوامل التي تؤثر في تعلم القراءة، مراحل نمو المهارات القرائية، مكوناتها، مهاراتها الأساسية، أقسامها، للفرد، وأخيرا مقترحات مظاهر الضعف فيها، طرائق تدريسها، أسباب العزوف عن القراءة، أسباب الضعف فيها، لعلاج هذا الضعف ثم يختتم الفصل بخلاصة.

سنحاول في البداية التعرض لتعاريف القراءة:

1- تعريف القراءة:

سنعرض فيما يلي جملة من التعاريف المنتقاة، والتي تتفق جملة في الإجابة عن سؤال واحد: ما القراءة، ماهيتها؟

- **تعريف " dictionnaire fondamental de la psychologie "**: « القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية. التي تسمح للفرد بفك التشفير، فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة ».

- **تعريف " روبين "**: « القراءة نشاط يتطلب جهدا ذهنيا ندركه بصعوبة، حيث يجب أن نلاحظ بواسطة النظر أشكالا مكتوبة ونستوعبها، ثم نحول هذه المرئيات إلى حركات آلية بمساعدة أعضاء الكلام. إن ارتباط هذه الحركات جميعا يفترض أن الجهاز العصبي يعمل بشكل سليم وكذلك أعضاء النظر والصوت ». (**روبين، د س، ص 109**)

- يعرفها شحاتة(1993): «بأنها عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والحكم والتذوق وحل المشكلات».

- **يعرفها كمال سالم(1994)**: بأنها عملية معقدة، تشترك فيها مجموعة من الخطوات، استقبال ملائم، وتمييز الأصوات 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 » (مراد علي عيسى، 2006، ص 80)

- القراءة عملية عقلية إدراكية، يتم فيها تحويل الصورة البصرية إلى أصوات وكلمات منطوقة وكذلك إدراك دلالة هذه الأصوات والكلمات. (عبد العزيز السرطاوي،2009، ص 61)

- تعرف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تمثل القراءة المستوى الثالث من السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي، والذي يضم خمسة

مستويات على الترتيب: اللغة الاستقبالية، التعبيرية، القراءة، الكتابة، وتوظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية. (احمد السعيدي، 2009، ص 17.16)

– ذهب **عبد الرحمن ومحمد** إلى تعريفها بأنها "عملية عقلية عالية التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، إضافة إلى حاسة النظر وأداة النطق، والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها، وفهم معانيها، إذ تقوم على أبعاد متعددة منها التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها، ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة. (عبد الرحمن، محمد، 2002، ص47)

وبناءا على ما سبق من تعريفات للقراءة يمكن تعريفها كما يلي: القراءة عملية عقلية إدراكية، يتم فيها تحويل الصورة البصرية إلى أصوات وكلمات منطوقة، وفهم معاني هذه الكلمات و الأصوات، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والحكم والتذوق وحل المشكلات.

وقد تطور مفهوم القراءة وسيتم التطرق لهذا في العنصر الموالي.

2– تطور مفهوم القراءة:

لقد تطور مفهوم القراءة عبر أجيال عدة وفيما يلي استعراض لذلك:

أ– كان مفهوم القراءة أول الأمر، يتمثل في تمكين المتعلم من المقدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها، وكان القارئ الجيد هو السليم للأداء، فالقراءة بهذا المعنى هي عملية إدراكية، بصرية، صوتية.

ب– تغير مفهوم القراءة نتيجة البحوث التربوية وكان "لثورندايك" فضل في ذلك، فأصبح مفهوم القراءة هو: التعرف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار. أي أن القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم.

ج– تغير هذا المفهوم – بعد الحرب العالمية الأولى نتيجة التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي أصابت المجتمعات العالمية – وأضيف عليه عنصر آخر وهو تفاعل القارئ مع النص المقروء، تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط، أو يعجب أو يحزن أو يسر، نتيجة نقد المقروء والتفاعل معه.

د– ثم انتقل هذا المفهوم الأخير إلى صورة أوسع في تحديد معنى القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه مما يقرأ، في مواجهة المشكلات، والانتفاع به في مواقف الحياة العملية، وبذلك أصبح مفهوم القراءة

إضافة إلى ما سبق هو: تمكين القارئ من استخدام ما يفهمه من القراءة وما يستخلصه منها في مواجهة مشكلات الحياة والانتفاع به في المواقف الحيوية. وعلى أساس هذا المفهوم يكون للقراءة أثرها في تعديل أفكار القارئ وسلوكه.

هـ- ثم تطور هذا المفهوم أخيرا بعدما ظهرت بوضوح مشكلة وقت الفراغ، واستغلاله، وحاجة الإنسان إلى الترويح والترفيه عن النفس، من عناء ما يقاسيه من عمله اليومي، فأخذ مفهوم القراءة معنى جديدا أضيف إلى معانيه السابقة، وهي أن تكون القراءة أداة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ، حتى لا تطفي عليها وسائل الإمتاع الأخرى، مثل الإذاعة المسموعة والإذاعة المرئية ....إلى غير ذلك. وعلى هذا الأساس أصبح مفهوم القراءة الحديث هو "نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء. (هشام الحسن، 2007، ص ص 11،13)

أما عن أهداف القراءة يتم عرضها كالاتي:

3- أهداف القراءة:

للقراءة أهداف وظيفية عامة، وأهداف خاصة:

الأهداف الوظيفية العامة:

- تسهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، فعن طريقها يكتب القارئ المعارف، والمفاهيم، والحقائق، والآراء، والأفكار، والنظريات، التي تحتويها الكتب والنشرات والدوريات ..
- إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه مما يستهويه من لون قرائي معين، كالقصة، أو الشعر، أو الفلسفة، أو الاجتماع، أو التاريخ ...
- القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.
- وسيلة لاتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية.
- تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، وتفقهه على تراث الجنس البشري.
- القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، عن طريق الصحافة، والرسائل والمؤلفات، والنقد والتوجيه، ورسم المثل العليا.

- وهي من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.
- الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللغوية، وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره، ويريد غيره أن يقف عليه.
- للقراءة دور هام في تنظيم المجتمع، ويمكن تصور هذا الدور إذا تصورنا أن موظفي إحدى الوزارات أو إحدى المصالح قد امتنعوا يوما عن كل عمل فيه قراءة.

الأهداف الخاصة(الأساسية):

- جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.
- كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.
- تنمية الميل إلى القراءة.
- الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.
- تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.
- استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.

الفهم:

- فهم غرضه كسب المعلومات وزيادة الثقافة والمعرفة،كقراءة الكتب والصحف والمجلات.
- فهم للانتفاع بالمقروء في الحياة العملية،كقراءة الخطابات والإعلانات والإرشادات ...
- فهم للتسلية والمتعة والتذوق كقراءة القصص والفكاهات والطرائف والشعر.
- فهم لنقد الموضوعات والتعليق عليها: موضوعات الصحف أو الكتب أو البحوث.

(نفس المرجع،2007، ص ص 16.14)

ومنها تظهر أهمية القراءة للفرد، التي يمكن عرضها كالتالي:

4- أهمية القراءة للفرد:

حيث تتجلى أهمية القراءة بالنسبة للفرد في النقاط التالية:

أ- القراءة توسع خبرة التلاميذ وتنميهم، وتنشط قواهم العقلية، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم دافع الاستطلاع، وتمكنهم من معرفة أنفسهم والآخرين.

ب- تسموا القراءة بخبرات الأطفال العادية فالأطفال عندما يختبرون كل ما يحيط بهم، ويتعرفون عليها فإن ذلك يساعدهم على احترام طرق معيشة الآخرين، وطرائق تفكيرهم مما يساعدهم على تحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر.

ت- تفتح القراءة أبواب الثقافة العامة، فنجد أن أغلب القصص تخاطب عقول الأطفال وتشبع خيالهم كما أنها تساعد الأطفال على اكتساب المثل العليا والقيم العالمية مثل قيمة الجمال والحق والخير، وهي عبارة عن التراث العالمي الذي يتعلمه الأطفال أينما كانوا.

ث- تمنح القراءة الأطفال نوع من الصدق مع الذات، وتسمو بخيالهم، حيث أنها تهيئ فرصة للأطفال كي يعيشوا في الخيال حياة الأبطال التي يتوقون أن يعيشوها في الواقع ولهذا فان القصص تتجه إلى جعل أبطال القصص يقومون بأعمال الشجاعة والبطولة التي يتشوقون إلى القيام بها بأنفسهم وأبلغ من هذا فإنهم عن طريق القراءة يرسمون لأنفسهم حدودا لمحيط الحياة التي يرغبون في أن تكون من حظهم ويهيئون أنفسهم بعد ذلك بنشاط زائد لتحقيق أمالهم ومطامحهم.

ج- تساعد القراءة على تهذيب مقاييس التذوق الجمالي للأطفال، فمن أعظم قيم القراءة للكتب الصالحة أنها تساعد الأطفال على صدق الاستجابة لقصة تمتاز بجمال السرد، أو الشخصية تمتاز بأمانة التصوير، مما يعطي القارئ فرصا كثيرة للاختيار والمقارنة، هذا إذا اعتبرنا أن ميولنا ومقاييسنا الذاتية من التقدير وأذواقنا وليدة تجاربنا.

د- تساعد القراءة الفرد في الإعداد الأكاديمي فعن طريقها يتمكن التلميذ أو المتعلم من التحصيل العلمي الذي يساعده على النجاح وإتقان المعرفة داخل المدرسة. وعن طريق القراءة يمكن حل الكثير من المشكلات العلمية التي تواجهه في حياته الدراسية الأكاديمية والحياتية. كما تساعد في التكوين العلمي الذي يؤهله للنجاح والقراءة أداة العالم في الاستزادة من المعرفة.

هـ- تساعد القراءة الشخص على التوافق الشخصي والاجتماعي، فكل جيل من الأجيال ومعايير السلوك المرغوب فيه، والمشكلات التي يواجهها الشباب قد تكون مشكلات جسمية أو انفعالية أو معرفية تتطلب منهم قدرا من المعرفة لكي يتغلبوا عليها، ومن الضروري الحصول على تلك المعرفة من خلال القراءة.

د–ويضيف **إسماعيل عبد الفتاح**(1990) أن القراءة تفتح الأبواب أمام الأطفال نحو الفضول والاستطلاع، وتنمي رغبتهم لرؤية أماكن يتخيلونها، وتقلل مشاعر الحدة والملل، وتخلق أمامهم نماذج يتمثلون أدوارها، وفي النهاية تغير القراءة أسلوب حياة الأطفال.

و– وتضيف **منى محمد**(1997) أن القراءة تزود القارئ بفرصة للبحث في أي مجال من مجالات المعرفة يرغب في الاستزادة منه فتترك له حرية كبرى في اختيار المواد التي يرغب في توسيع دائرة معرفته فيها.

ي– ويضيف **فتحي يونس**(2001) أن القراءة هي البوابة الرئيسية لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الأطفال تعلما جيدا، فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تقدم لهم في سنوات الدراسة.

ح– ويضيف **احمد زينهم**(2001) أن أهمية القراءة للفرد ليست في حاجة إلى تأكيد أو إثبات وذلك لما يطرأ على المعارف من تغير سريع ومتلاحق يؤدي إلى تغير أنماط وطرق العيش. (مرجع سابق، 2006، ص ص 86.84)

أما عن أقسام القراءة فهي:

5– أقسام القراءة:

– **من حيث الغرض**: فقد ذكرها البجة في كتابه:

– **القراءة السريعة المستعجلة**: وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شئ بشكل عاجل، وهي قراءة هامة للباحثين والمتعجلين كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء والعناوين، وكل متعلم يحتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة.

– **قراءة للتعرف وتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع**: ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق، وبالسرعة مع الفهم في أماكن أخرى،كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهي أكثر دقة من القراءة السريعة المستعجلة.

– **القراءة التحصيلية**: ويقصد بها الإلمام، ويشترط في هذه القراءة التريث والتأني لفهم ما يقرأ إجمالا وتفصيلا. ويستعملها المعلم والطالب في المدرسة أو المعهد أو الجامعة.

– **القراءة لجمع المعلومات**: وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، مثل قراءة الدرس الذي يعد رسالة أو بحثا ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع وقدرة على التلخيص.

- **القراءة النقدية التحليلية:** وهي القراءة المتأنية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية ناقدة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء، من خلال الموازنة والربط والاستنتاج. مثل نقد قصة أدبية، أو قصيدة شعرية، أو كتاب متخصص في موضوع معين، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى مزيدا من التأني.

- **قراءة للمتعة في أوقات الفراغ:** وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير وقد تكون متقطعة تتخللها فترات،كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف، وقد يقرأ المرء خلالها الصحف والمجلات.

(نفس المرجع، 2007، ص ص22.19)

- **من حيث الأداء:**

- **القراءة الصامتة:** يعرفها عبد الرحمن ومحمد على أنها التعرف على الكلمات والجمل وفهمها، دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة مع مراعاة سرعة الفهم ودقته وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها.

أهم مزايا وفوائد القراءة الصامتة:

- زيادة سرعة المتعلم في القراءة الصامتة مع إدراكه للمعاني المقروءة، لأنها أسرع من القراءة الجهرية التي تتطلب التركيز والضبط والطالب بذلك يقرأ كما أكبرا في حالة القراءة الصامتة.

- إنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا، لهذا يجب التدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصغر.

- زيادة قدرة الطالب على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد،كما تساعد كذلك على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه، كما أنها تشبع حاجاته، وتزوده بالمعارف الضرورية في حياته.

- وسيلة لزيادة حصيلته اللغوية والفكرية، لأنها تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، و التفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية، كما أنها تيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.

- إنها تشغل طلاب الفصل جميعا وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم كما تعودهم حب الاطلاع وفيها مراعاة الفروق الفردية بينهم. (قريسي ظريفة، 2006، ص 24.23)

- تساعد القراءة الصامتة على سرعة استيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم مدلولاتها ومعانيها.
- القراءة الصامتة لا تدعو إلى الملل الذي يصاحب القراءة الجهرية عادة، بل إنها تجلب المتعة والسرور.
- تعود القارئ على التركيز والانتباه، كما أنها تنمي دقة الملاحظة لديه.
- تعطي القارئ الراحة لأعضاء النطق من جهة عدم إجهاد النظر في القراءة الجهرية.
- تستعمل في الحياة أكثر من القراءة الجهرية. (إسماعيل، 1999، ص116)

عيوب القراءة الصامتة:

- صعوبة تصحيح الأخطاء.
- غير مناسبة للطلاب الضعاف.
- لا تتيح للمعلم متابعة طلابه.
- لا تشجع الطلبة على مواجهة الجماهير.
- تبعث الطالب على الخجل والانطواء وعدم القدرة على التحدث أمام الآخرين.
- عملية التقويم فيها تحتاج إلى وقت كبير.
- صعوبة التأكد من حدوث القراءة.
- لا يمكن الاستفادة منها في المواقف التي تحتاج إلى تمثل المعنى.
- عدم التأكد من سلامة النطق وصحة مخارج الحروف.

أهم الوسائل التي يمكن من خلالها التدريب على القراءة الصامتة:

- في حصص القراءة في الكتب المقررة نجعل الطلاب يقرأون الدرس قراءة صامتة قبل قراءتهم جهرا ولابد لذلك من مقدمة مشوقة أو أسئلة تستثيرهم على القراءة الصامتة.
- عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط والفهم.
- قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد أو القصص، قراءة حرة خارج الصف ثم مناقشة ذلك.
- البطاقات وهي من خير الطرق للتدريب على القراءة الصامتة والبطاقات أنواع كثيرة منها: بطاقة تنفيذ التعليمات، بطاقة اختيار الإجابة الصحيحة، بطاقة الإجابة عن السؤال، بطاقة الألغاز، بطاقة التكميل وقطعة الاستيعاب.

القراءة الجهرية: يعرفها الدليمي و الوائلي على أنها نطق الكلمات بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات وإخراج الوقوف من مخارجها، وتمثل المعاني.
(احمد رشاد مصطفى، 2010، ص 28.27)

أهم مزايا وفوائد القراءة الجهرية:

- تعد القراءة الجهرية من أهم وأفضل الوسائل لإجادة النطق السليم وتمثيل المعنى.
- هي أسلوب من أساليب إدخال المتعة والسرور وغرس روح الجماعة في الطلاب الصغار.
- تحقق القراءة الجهرية للطلاب فرصة التدريب على مواجهة الآخرين.
- القراءة الجهرية تسعى إلى إشباع الكثير من أوجه النشاط عند الطلاب.

(البجة، 2002، ص 84)

عيوب القراءة الجهرية:

- تحد من حرية القارئ ولا تنمي قابلية الطالب في السرعة على القراءة.
- تشغل الطلاب بالحرص على إتقان النطق السليم، فينصرفون عن تدبر المعنى وإدراكه.
- تستغرق وقت طويلا.
- تضيق وقت الحصة الدراسية الأمر الذي لا يسمح باشتراك جميع الطلاب في القراءة.
- لجوء بعض الطلاب إلى اللعب والانشغال أثناء القراءة مع زملائهم.
- إجهاد المدرس بمتابعة المقروء والطلاب في أثناء القراءة.
- ازدحام الصف بالأعداد الكبيرة من الطلاب. (زقوت، 1999، ص 105.104)

شروط القراءة الجهرية الجيدة:

- جودة النطق وحسن الأداء وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- تمثل المعنى.
- الوقوف المناسب عند علامات الترقيم.
- السرعة الملائمة للفهم والإفهام.

- ضبط حركات الإعراب.
- تسكين أواخر الكلمات عند الوقف في أخر الكلمة.
- رؤية المادة المكتوبة(كلياتها وجزئياتها) بشكل واضح.

أهم وسائل وقواعد التدريب على القراءة الجهرية: لا يمكن للتلميذ التمكن من إتقان القراءة الجهرية إلا إذا راعى معلمه بعض القواعد العامة ونذكر من تلك القواعد:

- أن يكون الموضوع مقروءا محببا إلى نفوس التلاميذ.
- أن تراعى المادة المقروءة مستويات التلاميذ من حيث الكلمات والمعاني.
- إعطاء التلميذ فرصة تلو الأخرى كي ينتقي ما يرغب في قرأته دون إجباره عليه.
- تنويع مواقف القراءة الجهرية.
- ضرورة العناية في تدريس المواد الأخرى بالقراءة فلا يقتصر على حصة اللغة العربية فقط.

أهم الفروق بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة:

- القراءة الجهرية تتطلب مهارة للصوت الواضح والإلقاء المؤثر والإحساس بمعاني المقروء، وهذه أمور تحتاج إلى شئ من المهارة والقدرة، بينما لا يحتاجها القارئ في القراءة الصامتة.
- في القراءة الجهرية يتطلب على المعلم أن يفسر المقروء لطلابه، بينما في القراءة الصامتة يفسرها القارئ نفسه.
- القراءة الجهرية فيها الكثير من الوقفات وإظهار الحركات، بينما الصامتة أكثر سرعة وأقل وقفا وإظهارا للحركات.

– قراءة الاستماع: يعرفها "**مصطفى**" قراءة الإستماع بقوله: إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعينين والقراءة الجهرية تتم بالعينين والشفتين، فإن الاستماع بالأذن فقط يمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقي والفهم في جميع المراحل الدراسية، ماعدا المرحلة الابتدائية الدنيا، حيث يكون الطفل ميالا بفطرته للعب، فلا يستطيع أن يحصر انتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع قصة.

– أهمية الاستماع: مما لا شك فيه أن للاستماع أهمية عظيمة في حياة جميع الأفراد، فمن خلاله نحصل على المعرفة والمنفعة والإستفاذة ويرجع ذلك إلى عدة أمور منها:

- الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي.

- هو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والأحاديث وإيراد القصص وبرامج الإذاعة.

- الاستماع تدريب على حسن الإصغاء والانتباه والاستيعاب وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم، ويبدوا هذا في غاية الأهمية بالنسبة لتلاميذ المرحلة الدراسية والجامعية بالخصوص لأن عماد الدراسة لديهم المحاضرات والاستماع إليها.

أهداف قراءة الاستماع:

- أن يتعلم الطالب كيف يستمع إلى التوجيهات.
- أن يتعلم كيف يستمع مع الاحتفاظ بأكثر قدر من المعلومات التي يسمعها.
- أن يدرك الكلمات ذات النغم أو الإيقاع كالسمع والجناس والأصوات.
- أن يتعلم كيف يكون عضوا في جماعة، وأن يستمع لكلامهم دون مقاطعة.
- أن يتعلم كيف يحكم على الكلام وينقذه ويقومه.

مزايا قراءة الاستماع:

- تلبي حاجات الناس في بعض المواقف كالخطب، والاستماع إلى الإذاعة.
- تناسب بعض الأعمال الخاصة في مجال التعليم العالي والقضاء.
- يحتاج إليها المكفوفون.
- أنها وسيلة لتنمية بعض المهارات عند الطلبة كحسن الاستماع وسرعة الفهم واستيعاب المسموع.
- توفير وقت المستمع لأنه يحتاج مستوى الإنصات والاستماع.
- تساعد على قضاء أوقات الفراغ بالمفيد الممتع وإشباع مواهبه.

عيوب قراءة الاستماع:

- لا تعطي الفرصة الكافية لتعلم صحة النطق وحسن الإلقاء.
- بعض التلاميذ يتصفون ببطء الفهم وقد يعجزون عن متابعة المتحدث.
- لا يستطيع المتحدث أن يلزم المستمعين من الطلاب لسماع حديثه وفي ذلك مدعاة للانصراف عن سماعه.
- قد يكون سبب من أسباب النفور.

- تؤدي بالشخص إلى الاعتماد على الآخرين وعدم المقدرة على الاعتماد على نفسه.
- قد يشعر المستمع بالملل في بعض الأحيان. (مرجع سابق، 2010، ص ص 33.29)

وللقراءة مجموعة من المكونات هي:

6- مكونات القراءة:

تعد القراءة إحدى مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها والوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها، فهي بذلك وسيلة أساسية لكسب ومعرفة المعلومات والخبرات وهي مصدر من مصادر المتعة الذاتية.

كما أن القراءة تركز على أبعاد متعددة، ومنها التعرف على الكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها، والمقدرة على نقدها، والربط بين معاني ومقاطع المادة المقروءة.

وتتكون القراءة من مكونين رئيسين يشكلان العاملين الأساسيين في عملية القراءة، وهما ما يلي:

- التعرف على الكلمة:

إن الطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة، ومن ثم يتعرض للخطأ، وقد اتضح من البحوث العلمية أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول تساعد أيضا على التعرف عليها والتمييز بينها. فالقارئ الجيد يتعرف على الكلمات في دقة ويسر لما لديه من ذخيرة وحصيلة من المفردات، وكذلك سرعته الإدراكية تفوقه في استخدام السياق لتحديد معنى الكلمة وقدرته على ملاحظة البناء الصوتي للكلمة.

فمهارة التعرف على الكلمات هي إحدى المهارات البالغة في الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، حيث تمكن الطلاقة في هذه المهارة القراء من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة، وبغير الفاعلية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وفاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى. والقراء الذين يبذلون جهدا كبيرا في التعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز والمعالجة واستخلاص المعاني من النصوص موضوع القراءة ضعيفة دائما.

وتتضمن مهارة التعرف على الكلمة عدة استراتيجيات تساعد التلاميذ في التعرف على الكلمات، ومن هذه الاستراتيجيات(نطق الكلمات، ومدلول الكلمات، وبطء استرجاعها، ودلالات أو تلميحات السياق، والتحليل التركيبي) .

- **الفهم القرائي:**

وهو المكون الثاني من مكونات القراءة، فالهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، وقد لا نصل إلى المعنى من كل كلمة واحدة، بل قد يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل والجمل كأجزاء للفقرات والفقرات كأجزاء للموضوع.

ولقد عرف بعض الباحثين الفهم القرائي بأنه الرابط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

ويرى **سامي(1983)** أن المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معان، فالفهم في حد ذاته مشكلة تمتد أبعد من مجرد عملية فك الرموز إلى أصوات تقابلها. ويفسر الفهم القرائي على أنه جزء من التسلسل النمائي لفنون اللغة(الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة) والتي تتطلب فهم الرموز المكتوبة.

ويعد الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيرا على ذوي صعوبات القراءة، كما أنه أقلها قابلية للعلاج، فالتلاميذ الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلة لا يحرزون تقدما ملموسا في الفهم القرائي، وتظل حاجاتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم والتدريب عليها.

وعملية الفهم القرائي من العمليات المعقدة، ولكي تتم لا بد من وجود ثلاثة مستويات لها(**المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، ومستوى الأفكار**) .

كما يعتمد الفهم القرائي على ثلاثة عناصر أساسية هي: (**القارئ، النص، والسياق**)، حيث تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمادة التي يقرأها، كما تؤثر ميوله واهتماماته واتجاهاته أيضا، وأما النص فيجب أن يتميز بالوضوح، والتنظيم، وحسن الطباعة، وتناسق الألوان، مما يشكل عنصر جذب وتشويق للتلميذ ذوي الصعوبة، كما ينبغي أن يقدم في سياق يناسب الموضوع الذي يطرحه، فمثلا سياق موضوع في مجلة لغرض التسلية يختلف تماما عنه في كتاب علمي الهدف منه تحصيل

المعلومات وفهم التفاصيل، فالفهم القرائي "عملية معرفية" يستحضر القارئ فيها كل خبراته السابقة في أثناء موقف القراءة.

(أحمد السعيدي، 2009، ص ص 23.21)

وللقراءة مهارات أساسية متمثلة في:

7- المهارات الأساسية للقراءة:

يعد الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى. ومن أهم هذه المهارات الأساسية في القراءة ما يأتي:

أولا:

- التعرف على الكلمات.
- التأكد من معاني الكلمات.
- فهم المواد المقروءة وتفسيرها.
- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.
- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.
- القراءة جهرا في صحة وسلامة.
- استخدام الكتب ومصادر المعلومات استخداما جيدا.

ثانيا: تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال عمليات القراءة.

ثالثا: الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، ويتمثل ذلك في الاختيار الجيد للمواد التي يمكن أن يقرأها التلميذ.

رابعا: تنمية الميول القرائية لدى التلميذ، حيث تعد الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة وفي اكتساب مهاراتها.

خامسا: اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من المفردات، و التراكيب، و العبارات، و الأساليب، والمعاني و الأفكار.

سادسا: تدريب التلميذ على أن يستفيد مما قرأه في حياته الدراسية.

كما أنه يوجد أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ حتى يكتسب المهارات الأساسية في القراءة، ويصبح قارئا جيدا، ومن هذه الأهداف ما يأتي:

- القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني.
- القدرة على القراءة مع الفهم.
- القدرة على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها.
- القدرة على ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.
- القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع وأصوات.
- القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها كي تكون وحدة فكرية.

و اكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة تمهد له السبيل كي يستوعب ما يقرأ، ويفهم ما يقرأ فهما سليما يكون له الأثر الإيجابي في تنمية شخصيته و صقلها، لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ، ويصل من خلال قراءته إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه.

ويتم تطور المهارات القرائية كما يلي:

8- مراحل نمو المهارات القرائية:

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية، وتشير **ليرنر**(**Lerner2000**) إلى ست مراحل لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة، وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات، وفيها يبدي الطفل اهتماما بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات.

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 الكلمات.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الطلاقة في القراءة، وتظهر في عمر السابعة أو الثامنة، وفيها يستطيع القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، وتظهر في الفترة العمرية ما بين سن الصف الرابع والصف الخامس الأساسي، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات، وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار، وزيادة المفردات، كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية، والقراءة الناقدة.

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 وجهات نظر الآخرين.

(نفس المرجع، 2009، ص ص 20.18)

وتعلم القراءة يتأثر بمجموعة من العوامل نعرضها كما يلي:

9- العوامل التي تؤثر في تعلم القراءة:

أثبتت مجمل الدراسات أن عملية القراءة تؤثر فيها عوامل مختلفة قد تكون لها بالغ الأثر السلبي والمسببة بذلك لمجموع الصعوبات القرائية التي نوضحها من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم(1): يوضح أنواع الصعوبات القرائية

نوعها	مظاهرها

الصعوبة القرائية البصرية	صعوبة معرفة الكلمة. الخلط بين الأحرف المشابهة. حذف بعض التفاصيل. الميل لقلب الأحرف.
الصعوبة القرائية السمعية	صعوبة في ربط أقسام الكلمة سماعا. صعوبة في إدخال تفاصيل سمعية. غياب القدرة على التركيب الصوتي للكلمة. غياب القدرة على تقسيم الكلمة لمقاطع.
صعوبة قرائية بصرية، حركية (إشكالية عصبية طفيفة)	مزج(صعوبة بصرية حركية). صعوبة تتبع الكلام. صعوبة توافق حركية العين والأصابع.
صعوبة قرائية وراثية	صعوبة في الإدراك التتبعي. صعوبة في التمييز السمعي الدقيق. غياب القدرة السليمة على التذكر.

من خلال الجدول السابق يمكن أن نحدد " **العوامل المؤثرة في تعلم القراءة**" كما يلي حسب "**أحمد أحمد**":

– **الذكاء**: هناك علاقة وطيدة الصلة بين عامل " **الذكاء** " و" **تعلم القراءة** "، وقد اتضح من بحوث عديدة أن التأخر القرائي أكثر انتشارا بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض، عنه بين التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع.

ولعل دراسة **جاتس**(**Gates،1958**)، 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) إلا أن عامل الذكاء لا يكون لوحده كافيا إلا بتوافر الأساليب التعليمية الفعالة.

وعصارة نتائج الأبحاث أثبتت أن:

- إذا كان عمر الطفل الزمني بين ست سنوات وست سنوات وأربعة أشهر، ونسبة ذكائه 110 أو أكثر، فإن نجاحه يكون أكيدا.

- إذا كان عمر الطفل الزمني أقل من ست سنوات، ونسبة ذكائه 120 أو أكثر فإنه ينجح في الدراسة ولكن يجب أن تكون العوامل الشخصية عنده موضع الاعتبار.

- إذا كان عمر الطفل الزمني أقل من ست سنوات، ونسبة ذكائه أقل من 110 فإن حظه من النجاح في الدراسة يكون قليلا.

- **الطلاقة اللغوية**: لا نستطيع أن نتوقع من الطفل أن يقرا كلمات غير مألوفة أو بعيدة عن خبرته، وعندما تتحقق للطفل الطلاقة اللغوية في القراءة، فإنه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير السياق وفهمه، بحيث يستطيع من خلال ذلك زيادة ثروته اللغوية، وزيادة فهم المقروء.

- **القدرة البصرية**: إن الآلية الأولى لتعلم القراءة، أو التلفظ بالكلمة المكتوبة تكون باستجابة العين للمثير البصري الخطي، ولعل نموذج "**زيمور**"**Seymour** بين أن السيرورة المعالجتية الأولية تكون "سيرورة معالجة بصرية ".

وهذا ما أكده **دلبلانك** **Deleplanque** محددا للنشاط القرائي بأنه" نشاط سيكوفيزيولوجي معقد، يهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية المستقبلة من الرؤية لفهم الفكرة، أو تتابع أفكار الإشارات".

أما دراسة "**تورنر**"(**Turner،1978**) فقد أكد جزما العلاقة بين الأمراض البصرية في الصفوف الابتدائية وتعذر التقدم القرائي بقوله:"ندرك الأشياء بحواسنا الخمس، لكن القراءة وحدها تعتمد فقط على حاستي السمع، البصر".

أما "**بردارت**" **Bradart** فقد عبر عن القراءة بأنها" القراءة نشاط بصري".

ودليله على ذلك الدراسات الموضوعية المؤكدة للتماثل بين القراءة و الرؤية، فهي بذلك نتاج انتقال منتظم للعين لنص مقدم، وتؤكد بأن هذا النشاط يعود للذكاء والذي يكون محدودا جدا.

كما أن نتائج أبحاث الدراسات التجريبية لجهاز الرؤية أكدت بأن السرعة في القراءة يختلف تجريبيا حسب الحقل البصري والمتغيرات السيكوفيزيولوجية، فالعلاقة سالبة، إذ يمكن أن نجد أشخاصا يقرأون بسرعة

كبيرة جدا لهم حقل بصري محدودا جدا، ومن نفس الجهة العلاقات السببية بين النشاط البصري والمتغيرات السيكوفيزيولوجية الأخرى والقدرات اللفظية.

كما أن "**مالينكيست**"(**Malinquist ،1973**) يؤكد:" بدون شك الرؤية العادية هي شرط أساسي للنجاح الأقصى للقراءة، فالرؤية المحدودة سبب محددا للفشل".

– **القدرة السمعية:** نستطيع أن نحدد بكل بساطة العلاقة الوثيقة بين"السمع" و"القدرة السمعية"و"تعلم القراءة"، فلا عجب أن التلميذ الذي يعاني مشكلة سمعية يجد عائقا يحول بينه وبين القراءة و"الفهم القرائي"، فهو عاجز عن الربط السليم بين النغمات(الأصوات) التي يسمعها والكلمات الخطية التي يراها(يقرأها)، كما أنه يجد صعوبة فائقة في تعلم الهجاء الصحيح للكلمات، فيعاني من فقر في قاموسه اللغوي، فينجر عن كل هذا انعكاسات انفعالية قد تعيق الحياة اليومية للتلميذ.

كما أكدت دراسة "**بالز**"(**Bels،1969**)، أن (95%) من المعسرين قرائيا من التلاميذ مرده عدم وضوح أصوات الحروف، وإلى عدم مقدرة الأطفال على تمييز الاختلافات البسيطة في الأصوات والكلمات.

– **المؤثرات البيئية:** اتضح من الدراسات العلمية العلاقة السببية بين المؤثرات البيئية وضعف القراءة فيما يلي:

– العلاقة الطردية بين تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي والضعف القرائي.

– العلاقة الطردية بين اتساع حجم الأسرة والضعف القرائي.

– العلاقة الطردية بين خروج الأمهات للعمل والضعف القرائي(نقص الرعاية الوالدية) .

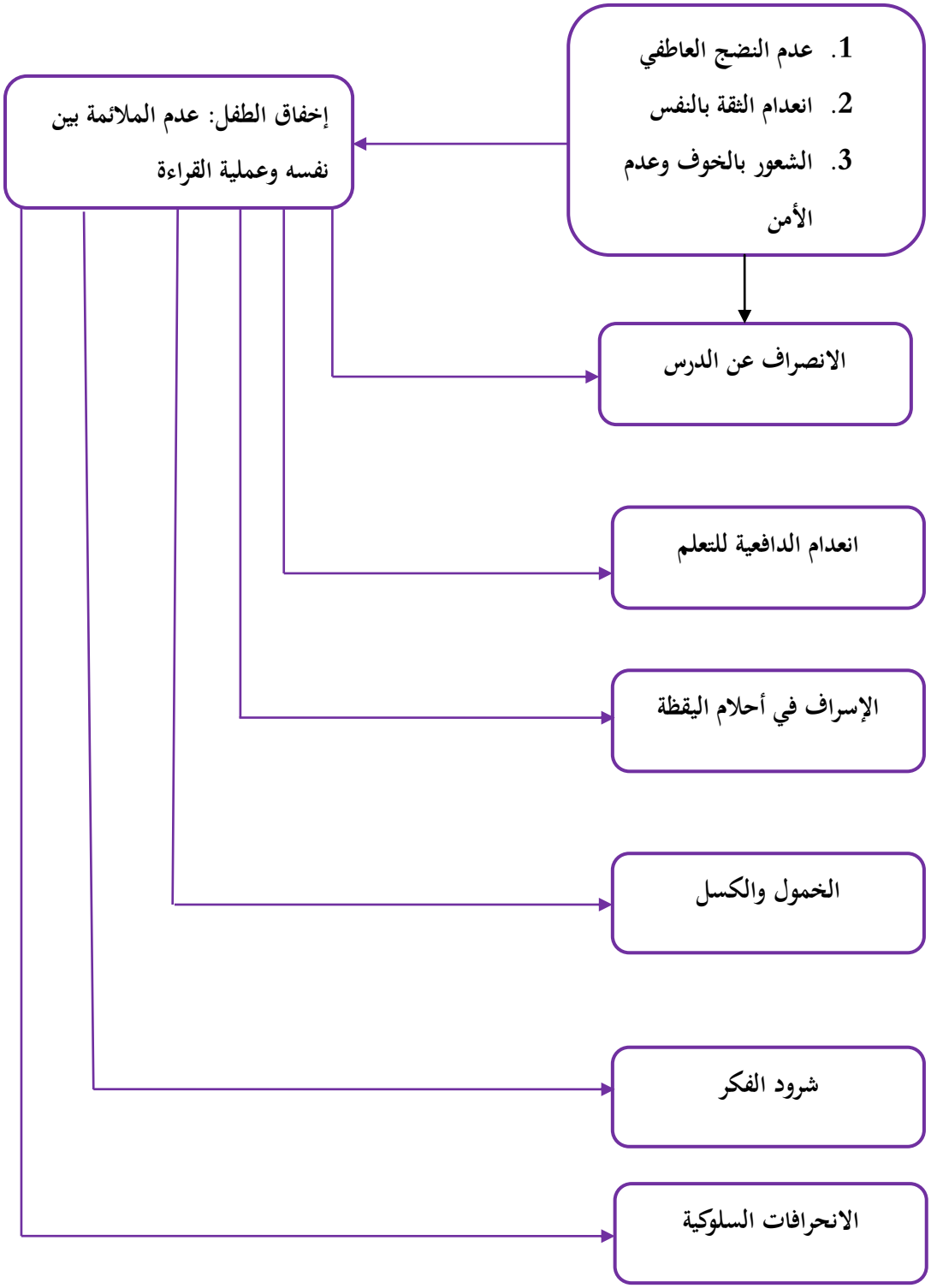
وهذا ما تؤيده دراسة "**هاريس**"(**Harris،1974**) والتي تلزم الاهتمام بالرعاية لأنها بمثابة المحفز الفعال للنجاح القرائي.

– **العوامل الانفعالية:** معظم الدراسات أكدت العلاقة التلازمية بين الاضطراب العاطفي والقرائي لعل أهمها دراسة "**هاريس**"(**Harris،1970**) والتي أسفرت نتائجها إحصائيا على أن 50 % من الضعف القرائي يعود للاضطراب الانفعالي العاطفي.

لكن السؤال الجدير بالطرح: ما الردود العاطفية السالبة المؤثرة في عملية القراءة؟

لعل أهم المشكلات العاطفية والشخصية المسببة في إخفاق الطفل في تعلم القراءة ما سنوضحه في الشكل أذناه:

(فاطمة الزهراء صابري، 2004، ص ص 112.108)



الشكل رقم(4): يوضح الردود العاطفية السالبة المؤثرة في عملية القراءة

ولعل من أسباب العزوف في القراءة ما يلي:

10- أسباب العزوف عن القراءة:

قد ينصرف القارئ عن القراءة لأسباب يمكن تصنيفها لأمرين: أمر متعلق بالكتاب نفسه، والأمر الثاني خارج عنه.

فأما **الصارف عن القراءة لأمر خارج عن الكتاب** فأسبابه تتجلى في:

- عدم تنظيم الوقت.
- عدم اعتياد شغل الفراغ بالقراءة.
- تعدد الوسائل الإعلامية الجذابة التي تملأ فراغ الناس وتصرفهم عن القراءة.
- الإغراق في شؤون الرياضة.
- قلة الوعي لدى العديد من أفراد المجتمع فيما يتعلق بأهمية القراءة لبناء الإنسان الجاد المثقف الواعي بأحوال أمته ومجتمعه.
- عدم اكتراث الكثير من الناس بالجوانب السياسية، الاجتماعية، الدينية، التاريخية، العلمية، الأدبية ...في نطاق مجتمعه.
- شجع الكثير من الناشرين وبعض المؤلفين(غلاء سعر الكتاب).
- تقصير كثير من المثقفين والمفكرين في التوعية للأفراد بأهمية القراءة.
- تفشي نسبة الأمية في الوطن العربي.
- ضعف اللغة العربية عند كثير من الشباب.
- جهل كثير من الناس بماضي أمته وعظمتها وبتاريخها وآداب لغتها.
- اهتمام كثير من قطاعات المتعلمين بالمادة المتحصلة من المذكرات والمختصرات.

أما **الصوارف المتعلقة بالكتاب** فهي منقسمة إلى قسمين: صوارف متعلقة بكتب التراث وأخرى متعلقة بالكتب الحديثة.

- **الصوارف المتعلقة بكتب التراث يمكن إجمالها في الآتي:**
- الظن الخاطئ بأن كتب التراث مملة وجافة.

- غلاء ثمن هذه الكتب وعدم قدرة معظم قارئي العربية على شرائها.
- الشعور الخاطئ بأنه ليس في هذه الكتب ما يلبي رغبة القارئ وما يعالج قضاياه.
- ضعف الكتاب(ضعف طباعته ورداءة حروفها وأوراقه ...).
- **الصوارف المتعلقة بالكتب الحديثة هي:**
- ضعف المادة العلمية في كثير من تلك الكتب.
- جفاف الأسلوب.
- عدم تجرد المصنف وقلة تحريه عن للحقائق. (محمد موسى الشريف، 2004، ص ص 60.45)

ونجد عدة أسباب للضعف في القراءة، سيتم عرضها في العنصر الموالي:

11- أسباب الضعف في القراءة:

الأسباب التي تكمن وراء ضعف التلاميذ في مادة القراءة يمكن إرجاعها إلى عدة أمور:

- أسباب مرجعها المعلم:

- عدم اهتمام معلم اللغة العربية بمادة القراءة، وعدم التعامل معها بالجدية التي تستحقها.
- عدم استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى في تدريسهم ومن المعروف أن كثرة استماع الطلاب للغة الفصحى، وللأساليب الصحيحة، والتراكيب السليمة، يؤدي إلى تذوقهم وممارستهم للغة.
- أن بعض معلمي اللغة العربية لا يجيدون التحدث باللغة العربية الفصحى، وذلك لضعفهم في استخدام هذه اللغة، ولضعف تأهيلهم الأكاديمي والمهني بل قد يكون بعضهم غير متخصص في اللغة العربية ويسند إليه تدريسها.
- عدم تشجيع المعلمين لطلابهم على المطالعة الحرة والقراءة في الكتب المقروءة وذلك لتنمية حب القراءة لديهم.
- استخدام المعلمين لطرائق تدريس قديمة في مادة القراءة لا تثير الطالب ولا تدفعه للمشاركة.
- عدم ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى التي من شأنها أن تساعد الطلاب على الاهتمام بمادة القراءة.

- بعض المعلمين لا يرشدون طلابهم إلى زيارة مكتبة مدرسية، والإطلاع على ما فيها من كتب للإفادة منها، في تنمية قدراتهم القرائية، وتحبيبهم في القراءة.

- نظرة معلمي المواد الأخرى للغة العربية، وزهدهم في استخدام الفصحى في تدريس المواد التي يقومون بتدريسها.

- بعض المعلمين للغة العربية يحولون أحيانا حصص القراءة لتدريس فرع آخر من فروع اللغة العربية تحت تأثير ضغط المنهاج وضيق الوقت. (زقوت، 1999، ص 12)

- عدم اهتمام المعلم بتدريب التلاميذ ابتداء من الصف الأول على تجريد الحروف، التحليل والتركيب.

- عدم اهتمامه بمعرفة مستوى التلاميذ اللغوية في بداية السنة الدراسية، وقياس قدراتهم القرائية.

(عاشور والحوامدة، 2007، ص 82)

- عدم اهتمامه، وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها، ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج.

- أسباب مرجعها الطالب:

- ضعف الصحة العامة عند الطالب، كضعف البصر والسمع وغيرها.

- قلة مطالعة الطالب، وزهده في القراءة، وضعف حصيلته اللغوية.

- عدم اهتمام الطالب بدروس القراءة، وعدم متابعته للمقروء.

- ضعف الدوافع لدى الطالب في القراءة.

- عدم زيارة الطالب للمكتبات العامة، أو المكتبة المدرسية. (زقوت، 1999، ص 12)

- القدرة العقلية(الاستعداد العقلي): متمثلة في نسبة الذكاء العام والقدرة على تذكر صور الكلمات أو على إدراك العلاقات أو تتيح سلسلة الأفكار، وبالتالي قد يكون التلميذ بطيء التعلم.

- الحالة الاجتماعية والاقتصادية: كفقدان أحد الأبوين أو الأمية لدى الأب أو الأم تؤثر كثيرا في اهتمام التلاميذ بالقراءة وقد يكون سوء الحالة الاجتماعية والاقتصادية حافزا لبعض التلاميذ لتحدي مثل هذه الظروف والتغلب عليها. (عاشور والحوامدة، 2007، ص 82)

- أسباب مرجعها الكتاب المدرسي:

- بعض موضوعات القراءة المقروءة على الطلاب لا تبعث فيهم الشوق لقراءتها ولا تستهويهم، ولا تلاءم ميولهم ورغباتهم، وهي بعيدة عن اهتمامهم وحاجاتهم.

- خفاء الأفكار في بعض موضوعات القراءة وصعوبة إدراك الطلاب لها، وعدم مراعاتها لمستوياتهم.

- إخراج الكتاب الفني الذي يتعلق بطباعته وغلافه وشكله العام، ولا يغري الطالب بقراءته.

- خلو بعض كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الأخرى التي تساعد الطلاب على معرفة ما حصلوه وتثبت ما فهموه.

- قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينات من التلاميذ وبخاصة في الصفوف الابتدائية العليا وقد وضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معايشة التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية.

- قد يجد من يدرس بعض الموضوعات في كتب القراءة أن هذه الموضوعات، فوق طاقة التلميذ العقلية، وأنها لا تتناسب وقدراته العقلية. (نفس المرجع، 2007، ص ص 83.82)

ولابد من الإشارة لطرائق تدريس القراءة:

12- طرائق تدريس القراءة:

يمكن تلخيص أهم طرق تدريس القراءة في التالي:

- **الطريقة الأبجدية أو الهجائية:** وهي طريقة قديمة في التعلم 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 انتقل إلى غيرها حتى ينتهي منها جميعا.

- مزايا الطريقة الأبجدية أو الهجائية:

- تتميز هذه الطريقة بالسهولة على المعلمين نظرا لتدرج خطواتها.

- تزود هذه الطريقة الأطفال بمفاتيح القراءة فيبدؤون بقراءة الحرف أولا ثم يتدرجون إلى الكلمة.

- تجد هذه الطريقة دعما وقبولا من أولياء الأمور للأطفال المتعلمين لرؤية أطفالهم وقد تعلموا شيئا، حرفا أو كلمة. (زقوت، 1999، ص 103)

- أنها تمكن الطلاب من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلا مع المعاجم اللغوية. (مرجع سابق، 2002، ص 340)

- عيوب القراءة الأبجدية أو الهجائية:

- تقضي على الدافعية لدى الطلاب وتبعث في أنفسهم الملل.
- تخالف طبيعة التحدث والتعبير لأن الطفل حين يعبر يعبر عن معان لا عن حروف.
- تخالف طبيعة الأشياء لأنها تبدأ بالأجزاء في حين أن العين تدرك الأشياء بصورتها الإجمالية.
- تعلم النطق بالكلمات لا القراءة، لأن القراءة هي الفهم.
- إن الطفل يتعلم بها الحروف دون أن يدرك وظيفتها ويظل في عالمها المجهول لمدة طويلة.
- إن صوت الحرف أصغر من اسمه وفي هذا عنت على المتعلم.
- سيستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتا طويلا.
- تقيد هذه الطريقة حرية الطفل وتحد من طلاقته في التحدث.

- الطريقة الصوتية: تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية في الأساس الذي تقوم عليه، حيث أنها تبدأ بالحروف ولكن الاختلاف بينها 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 البعض. فهذه الطريقة ترى أن الهدف من تعليم القراءة هو تعرف التلاميذ للكلمات والنطق بها، وأن هذا الهدف لا يتحقق إلا إذا استطاع التلاميذ تعرف الأصوات التي تتركب منها الكلمة، ولكن قدرة التلميذ على هذا التركيب تتطلب معرفته بأشكال الحروف وأصواتها، أما أسماؤها فلا لزوم لمعرفتها لأن العناية بتعلم أسماء الحروف يصعب على المتعلم تحليل الكلمة والنطق بها.

- مزايا الطريقة الصوتية:

- تتميز هذه الطريقة بسهولتها والتدرج في خطواتها وتعتبر مقبولة لدى أولياء الأمور.
- تربط هذه الطريقة بين الصوت والرمز المكتوب.
- يشترك في هذه الطريقة أكثر من حاسة في عملية التعلم فحاسة السمع تساعد على سماع صوت الحرف والعين تراه واليد تكتب.
- تساعد الطلبة في التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة مما يؤدي إلى قدرتهم على القراءة الآلية.

- تساير طبيعة اللغة العربية لأنها تغلب عليها الناحية الصوتية.

- عيوب الطريقة الصوتية:

- أنها تبدأ بالجزء، وتعود الطفل بطء في القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى.

- إن هذه الطريقة تهدم وحدة الكلمة التي تجزئها إلى مقاطع في عملية التعلم.

- تترك عند الأطفال عادات غير سليمة في النطق والأداء مثل المد دون حاجة.

(زقوت، 1999، ص 108.ص119)

- يصاب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة بالاضطراب، وذلك في الكلمات المتشابهة في أشكالها مثل(**تاب، غاب، باب**) ذلك لأنها تعتمد على اختيار الكلمات من ذوات الحرفين أو الثلاثة.

- كثير من التلاميذ يصعب عليهم ربط الأصوات مع الكلمات، ثم يعممها على كلمات أخرى.

- **الطريقة المقطعية:** تعتمد هذه الطريقة 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 والطفل بهذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع ليؤلف بها كلمات، لهذا عدت هذه الطريقة تركيبية أو جزئية.

- مزايا الطريقة المقطعية:

- الجمع بين الطريقة التركيبية والتحليلية.

- تعريف الطلاب بحروف العلة.

- العمل على إتقان الطلاب للمدود.

- إتقان الطلاب لنطق الحروف بطريقة صحيحة.

- الجمع بين القراءة والكتابة. (مرجع سابق، 2010، ص 36)

- عيوب الطريقة المقطعية:

-إن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية قليلة وبناءا على هذا فإن على المعلم أن يختار مقاطع لا تدل على معان.

- هذه الطريقة ثقيلة على التلميذ، لأنها تلقي عليه عبئا لا يتحمله في الفترة الأولى من تعلمه للقراءة لأنها تلزمه أن يتذكر مقاطع الكلمات، فإن لم يستطع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة.

- إن هم هذه الطريقة مركز على أجزاء من الكلمة المفردة وهي المقاطع التي في النهاية لا تؤدي معنى للطفل فلذلك تبعت فيه السآمة والملل.

- طريقة جزئية في منهجها وأسلوبها. (مرجع سابق ،2002، ص 344)

- طريقة الكلمة: تبدأ هذه الطريقة بأن يعرض المعلم على التلميذ كلمة يعرف لفظها ومعناها ولكنه لا يعرف شكلها وكتابتها ويطلب منه تعرف شكلها ويرشده إلى تحليلها وكيفية تهجيتها مع تثبيت صورتها في ذهنه وبعد أن يتأكد المعلم من حفظ التلميذ لهذه الكلمة ومن رسم صورتها في ذهنه يعطي كلمة أخرى ويطلب منه حفظها وتحليلها، ثم كلمة أخرى وهكذا وبعد أن يتكون عند التلميذ حصيلة من الكلمات يتم إدخالها في جمل ويطلب منه تعرفها وفهمها وبعد أن يتكون لدى التلميذ رصيد كبير من الكلمات وأصبح قادرا على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينها ينتقل به إلى تحليل الكلمة إلى حروفها.

- مزايا طريقة الكلمة:

- الاهتمام بالكل وتقديمه على الجزء، لأن كل كلمة تعتبر مستقلة ولها مدلولها.
- إكساب التلميذ ثروة لغوية في أثناء تعلم القراءة .
- استخدام ما تعلمه التلميذ من كلمات في تكوين جمل وفي وقت قصير.
- يتعلم التلميذ بهذه الطريقة الرمز واللفظ والمعنى معا.
- تشجع هذه الطريقة التلميذ على تعلم القراءة لارتباطها بالمعنى.
- تساعد هذه الطريقة على سرعة التلميذ في القراءة.

- عيوب طريقة الكلمة:

- لا يستطيع المتعلم بواسطة هذه الطريقة التعرف كلمات جديدة غير التي سبق له تعلمها.
- تؤدي هذه الطريقة إلى الخلط والاضطراب عند كثير من الأطفال وبخاصة في نطق الكلمات المتشابهة في رسمها والمختلفة في معناها.
- قد يضيع المعلم ركنا هاما من أركان القراءة وهو تحليل الكلمات إلى حروفها نظرا لأنه يؤخر هذه الطريقة يقوم بها لاحقا.
- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل كبير.
- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات الغريبة أو غير المألوفة.

– **طريقة الجملة:** تعتبر هذه الطريقة تطورا لطريقة الكلمة أو أساسا لها، وتقوم هذه الطريقة على اعتبار أن الجملة وحدة المعنى، بمعنى أن الوحدة التي لها معنى هي الجملة وليس الكلمة، فالكلمة بمفردها قد يفهم منها أكثر من معنى ولا يتمدد معناها بدقة إلا من خلال إدخالها في جملة، وتبدأ هذه الطريقة بعرض جملة كاملة على التلاميذ ومطالبتهم بمعرفة شكلها وفهم معناها، ثم عرض جملة أخرى، وهكذا وتتدرج الجمل من البسيط إلى المعقد، ثم تحليل الجملة إلى كلمات تتألف منها، ثم الكلمة إلى حروفها. (زقوت، 1999، ص 111.110)

– **مزايا طريقة الجملة:**

– أنها تسهل تعلم القراءة لأنها تتماشى مع إدراك الأشياء الكلية أولا ثم الأشياء الجزئية.

– أنها تستغل دوافع المتعلمين وطاقاتهم وقدراتهم في التعلم، وتقدم لهم من الجمل والكلمات ما يتصل بميولهم وحاجاتهم.

– تركز هذه الطريقة على المعنى في تعلم القراءة.

– تعود هذه الطريقة المتعلمين على السرعة، والانطلاق في القراءة نتيجة لفهمهم للمقروء.

– إنها مشوقة للقراء، لأن الطالب يقرأ الجمل والكلمات التي تتصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداده. (عاشور والحوامدة،2007، ص112)

– تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي وهي تبدأ بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات.

– تعمل هذه الطريقة على انطلاق الطفل في تحدثه وتعبيره في لغته الشفوية والكتابية.

– يمكن أن تعلم هذه الطريقة عن طريق الكتاب أو البطاقات.

– يقل الحدس والتخمين فيها عما يلاحظه في طريقة الكلمة. (مرجع سابق، 2002، ص347)

– **عيوب طريقة الجملة:**

– عدم عنايتها الكافية بتعرف الكلمات، وتحليل حروفها.

– عدم استطاعت الطلاب الاسترسال في القراءة إذا اشتملت المادة المقروءة على الكلمات جديدة لم يألفوها من قبل.

– إن هذه الطريقة تحتاج إلى معلم خبير في استخدامها ومعد إعدادا خاصا ومدركا للأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة وللخطوات التي يجب إتباعها فيها. (زقوت، 1999، ص112)

- قد يسترسل المعلم في قراءة الجمل، ويؤجل تحليل هذه الجمل إلى كلمات وحروف مما يجعل الطالب يقرأ الجملة ولكنه لا يستطيع أن يقرأ كل كلمة فيها، مما يدفعه إلى حفظ الجملة غيبا، ومما يجعل الطالب يفتقر إلى تمييز حروف هذه الكلمات مستقبلا. (عاشور والحوامدة، 2007، ص 174)

- **الطريقة التوفيقية أو التوليفية:** من خلال الاستعراض لطرق تدريس القراءة السابقة تبين أن لكل طريقة مزايا وعيوب، وأنه ليست هناك طريقة واحدة لكل المزايا وبالتالي فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة بمعنى أنه يأخذ من كل طريقة مزاياها ويترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك ارتأى المختصون ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أو جزئية ومن ثم تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس وهي الطريقة المزدوجة أو التركيبية التحليلية والتي من أهم عناصرها:

- تخلصت من العيوب التي تحققت بالطرق السابقة مما يزيد من صلاحيتها ونجاحها.
- تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة.
- معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها.
- تعنى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما و إسما.
- تقدم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات. (مرجع سابق، 2010، ص 39.38)

وهناك مظاهر للضعف في القراءة هي:

13- مظاهر الضعف في القراءة:

ويمكن حصر مظاهر الضعف في القراءة عند الأطفال في الأمور التالية:

- عدم قدرة بعض الطلاب على قراءة مواد متنوعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة، عندما تقدم بصورة مختلفة عن الصورة التي وردت فيها في كتابهم المدرسي.
- عجز التلاميذ عن أداء المعنى، فقد يكون ذلك راجعا إلى عدم معرفة التلميذ من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي.
- الصعوبة في قراءة مادة لم ترد في كتبهم المدرسية، ولو أن جميع المفردات مرت بهم.
- الصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة التلميذ الخاصة (عاشور والحوامدة، 2007،ص 81)
- الصعوبة في فهم المادة الجديدة المقروءة.
- المبالغة في رفع الصوت أو خفضه في أثناء القراءة.

- تكرار الألفاظ في أثناء القراءة للعجز عن قراءة الكلمات الواردة بعدها، أو لأسباب جسمية كاضطراب حركات العين، أو إلى نقص في خبراته اللغوية، أو عجزه عن فهم المقروء.

- الإبدال وينشأ عن وضع كلمة مكان أخرى مثل: على قدر أهل العزم تأتي العزائم يقول على عزم أهل القدر تأتي العزائم.

- الحذف وكثير ما يترتب على السرعة في القراءة عدم الالتفات الكافي للمحتوى الفكري للمادة المقروءة وقد ينشأ ذلك من ضعف الإبصار.

سنعرض بعض المقترحات لعلاج هذا الضعف فيما يلي:

14- مقترحات لعلاج الضعف في القراءة:

يقترح "**زقوت**" في كتابه المرشد في تدريس اللغة العربية لعلاج هذا الضعف ما يلي:

- تعويد الطلاب قراءة الجمل وليست الكلمات المتفرقة أو الجمل مبتورة المعنى.

- تنمية مهارة القراءة كالسرعة المناسبة والطلاقة وحسن الأداء والوقف في موضعه والوصل في موضعه والتعجب والاستفهام.

- عدم تركيز على بعض العناصر الطلابية في القراءة الجهرية وإهمال باقي الطلاب.

- ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى من نحو وتعبير وإملاء وغير ذلك حتى يشعر الطلاب بوحدة اللغة وتكاملها وبأهمية القراءة وقيمتها.

- البعد عن الاستهتار والتهكم في أثناء قراءة الطلاب بل القيام بتصويب أخطائهم وتشجيعهم على تحاشيها.

- الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية المناسبة لدرس القراءة كالرسوم والصور و الأقلام، مما يسهل تحقيق أهداف الدرس.

- زيادة تشويق الطلاب للقراءة و تحبيبهم فيها، عن طريق ما للقراءة من أهمية في نبوغ بعض العلماء الذين تركوا بصماتهم في الحضارة الإنسانية.

- الاعتماد على الطلاب ما أمكن في استنتاج أفكار الدرس الرئيسية وعدم التسرع في ذلك.

- عقد مصالحة لغوية بين معلم اللغة العربية وزملائه من معلمي المواد الأخرى وحثهم على استخدام الفصحى في التدريس.

- تشجيع الطلاب على الانخراط في ألوان النشاط اللغوي خارج الصف كالإذاعة المدرسية، والصحف والمجلات الأدبية وغير ذلك.

- أن يدرك المعلم عن وعي وبصيرة أن تعليم الطلاب، وتعويدهم القراءة النموذجية السليمة يحتاج إلى صبر وأناة. (زقوت، 1999، ص 123.122)

- الاهتمام بتدريب التلاميذ على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها من الصف الأول الأساسي.

- الوقوف على أخطاء التلاميذ والطلب إلى التلميذ أن يصحح خطأه، وإن لم يستطع يطلب من زميله ذلك، وألا يعتمد دوما على أنه المصحح الوحيد.

- تنويع الطرائق أثناء القراءة.

- إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للتلاميذ، ورسم خطة علاجية للضعف.

- مراقبة حالة الطفل الصحية والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السمع مع وضعه في المقاعد الأمامية في الصف.

- الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمسؤوليات أبنائهم ومدى تقدمهم في القراءة، أو مدى تأخرهم.

- التأليف وفق شروط تراعي ميول ورغبات التلاميذ وتراعي قدراتهم العقلية.

- أن تجرب موضوعات الكتب على فئة من التلاميذ ويؤخذ برأي المعلمين وتعدل وتطور بناءا على ذلك قبل استعمالها وبعده.

- أن تتنوع موضوعاتها، بحيث يجد فيها كل تلميذ ما يروق له.

- أن تتدرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات التلاميذ العقلية واللغوية.

- تمضي القراءة الأولى دون إصلاح إلا ما يترتب عليه فساد في المعنى.

- بعد انتهاء الجملة نطلب منه إعادتها ليكتشف الخطأ بنفسه ولا نستعجل بالرد عليه.

- يمكن الاستعانة ببعض الطلاب لإصلاح الخطأ لزميلهم القارئ.

- الخطأ النحوي والصرفي يحبذ من المعلم الإشارة إلى القاعدة إشارة عابرة عن طريق المناقشة.

- قد يخطئ الطالب في لفظ الكلمة بسبب جهله في معناها، وعلاج ذلك أن يناقشه المعلم في معناها حتى يعرف خطأه مع إشراك جميع الطلاب فيما أخطأ فيه زميلهم.

- ويرى التربويون أنه إذا كان خطأ الطالب صغيرا لا قيمة له وخصوصا إذا كان الطالب من المجيدين ونادرا ما يخطئ فلا بأس من تجاهل الخطأ وعدم مقاطعته. (مرجع سابق، 2010، ص42)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عملية القراءة لما لها من أهمية في تنمية العقل البشري و غداءه، إذ أسردنا جملة من التعاريف من بينها أنها عملية عقلية تتضمن تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وفهم معانيها ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة. ولقد تطور مفهوم القراءة عبر عدة أجبال إذ كان يعرف بأنه المقدرة على التعرف على الكلمات والحروف ونطقها ثم تغير وأضيف له ترجمة هذه الرموز مع زيادة عنصر أخر وهو تفاعل القارئ مع النص المقروء، فالاستفادة مما يقرأ في مواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية مع تحقيق المتعة النفسية. وتبقى للقراءة أهمية كبرى في حياة الفرد إذ تفتح له أبواب الثقافة العامة، وتوسع خبراته وتنمي رصيده الفكري واللغوي، كما تسعى القراءة لتحقيق جملة من الأهداف، تتجلى في كونها وسيلة اتصال الفرد بالآخرين، أداة التعليم في الحياة المدرسية، الارتقاء بمستوى التعبير ...

رأينا أيضا أن للقراءة أقسام منها القراءة التحصيلية، القراءة لجمع المعلومات، النقدية، الصامتة، الجهرية ... ولكل صنف منها مزايا وعيوب.

وللقراءة مكونين رئيسيين إذ هما التعرف على الكلمة والفهم القرائي، إذ عرجنا إلى إعطاء مفهوم لهذين المكونين، ومن العوامل التي تؤثر في تعلم القراءة كما سبق وأن رأينا، الذكاء، الطلاقة اللغوية، القدرة البصرية و السمعية، العوامل الانفعالية.

وللقراءة مهارات أساسية من بينها: التعرف على الكلمة، القراءة في صحة وسلامة، فهم المادة المقروءة وتفسيرها ...، وهذه المهارات تتم عبر المرور بمراحل معينة.

كما تتنوع طرائق تدريسها من طريقة(الجملة، الكلمة، الهجائية، المقطعية ....) وللمعلم حرية اختيار الطريقة الأنسب أثناء تدريسه لتلاميذه.

كما رأينا في هذا الفصل أيضا أسباب العزوف عن القراءة والتي قد تكون مرجعها الكتاب المدرسي، وأخرى خارج عنه، كما تطرقنا أيضا لمظاهر الضعف في القراءة، أسبابه، الذي قد يتعدد إلى المعلم، الكتاب المدرسي، الطالب نفسه، واختتمنا فصلنا بمقترحات لعلاج هذا الضعف القرائي.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- عينة الدراسة

3- أدوات الدراسة

4- إجراءات تطبيق الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني الأساس القاعدي للدراسة، حيث يقوم الباحث من خلاله بتحويل ما تحصل عليه من معلومات ونتائج كيفية إلى إحصائيات كمية وأرقام حسابية وهذا ما سنحاول الوصول إليه بعد عرض المنهج المتبع، ثم خصائص عينة الدراسة حيث تم وصف المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية، ثم الأدوات المستخدمة في البحث، ثم خصائصها السيكومترية ثم الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج.

1- منهج الدراسة:

إن اختيار منهج الدراسة يعتبر من أهم المراحل في عملية البحث العلمي، حيث يتم من خلاله انتهاج خطوات البحث العلمي الذي هو الطريقة أو المسلك الذي يتخذه الباحث في المراحل المختلفة لعملية البحث.

(صلاح الدين شروخ، 2008، ص 150)

وتختلف المناهج باختلاف المواضيع التي يختارها الباحث، ولكل منهج وظائفه وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه. (ربحي مصطفى عليان، 2008، ص 52)

وتناسبا مع طبيعة موضوع الدراسة وتحقيقا لأهدافها، اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي هو أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، من خلال فترة أو فترات زمنية معدودة، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج علمية ومن ثم تفسيرها بطريقة علمية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. (محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص 46)

وبما أن مناهج البحث العلمي متعددة ومتنوعة، فإن اختيار المنهج يرتبط أساسا بطبيعة موضوع البحث، وعليه يتعين على الباحث أن يختار منها ما يناسب طبيعة بحثه.

ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية، كان المنهج المناسب لتحليل وكشف جوانب هذا الموضوع هو المنهج الوصفي المسحي وهو الأنسب لهذه الدراسة حيث أخذت الباحثة جميع أفراد العينة دون استثناء. ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب.

(http://fr.slideshare.net/speedroad/ss-41009820//2017-2-12//14.08)

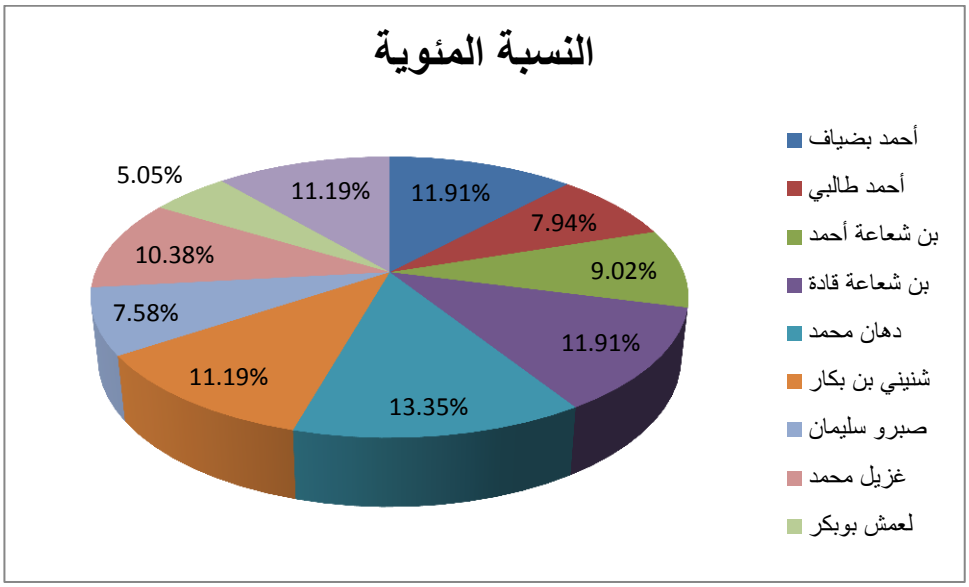
2- عينة الدراسة:

- **المجتمع الأصلي**: إن أفراد مجتمع الدراسة الحالية يمثلون جميع أساتذة التعليم المتوسط بمدينة متليلي للموسم الدراسي 2017/2016 موزعين على عشر متوسطات،كما هو موضح في الجدول أدناه وذلك بناءا على المعلومات التي أدلى بها مدراؤها كالآتي:

الجدول رقم(2): يوضح توزيع الأساتذة على المتوسطات

المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد الأساتذة
أحمد بضياف(تيمكرت)	10	23	33
أحمد طالبي(القمقومة)	10	12	22
بن شعاعة احمد بن احمد	05	20	25
بن شعاعة قادة	14	19	33
دهان محمد(السبخة)	08	29	37
شنيني أحمد بن بكار	08	23	31
صبرو سليمان	05	16	21
غزيل محمد(الشعبة)	10	20	30
لعمش بوبكر(الحكيلة)	08	06	14
قريدة فاطنة(السوارق)	14	17	31
المجموع	**92**	**185**	**277**

المصدر: مدراء متوسطات مدينة متليلي خلال السنة الدراسية 2017/2016



الشكل رقم(05): يوضح توزيع الأساتذة على المتوسطات

يلاحظ من خلال الجدول أنّ حجم مجتمع الدراسة بلغ 277 أستاذا وأن عدد الإناث هو الغالب، حيث بلغ 185 أستاذة بنسبة66.78 %، بينما بلغ عدد الذكور92 أستاذا بنسبة33.21%. ويلاحظ من خلال الشكل أن توزيع الأساتذة يتساوى بالتقريب في كل من متوسطة شنيني بن بكار، قريدة فاطنة، احمد بضياف، غزيل محمد، بن شعاعة قادة، دهان محمد، حيث تراوح عددهم بين 10% و13%، كما تراوح بين5% و9 %، في كل من متوسطة لعمش بوبكر، صبرو سليمان، احمد طالبي، بن شعاعة احمد.

– **عينة الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة الأساسية:** بعد إحصاء المؤسّسات التربويّة المتمثلة في مدارس التعليم المتوسّط بمدينة متليلي البالغ عددها 10 متوسطات كما سبق ذكره، ونظرا للصّغر النسبي لمجتمع الدراسة، تم إتباع طريقة الحصر الشامل في اختيار العينة، حيث تتميّز هذه الطريقة بما يلي:

– دقة النتائج المحصل عليها.

– تجنّب أخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العينة.

– تفادي بعض الأخطاء الشائعة، مثل خطأ التحيّز وخطأ الصدفة.

لكن بالرغم من مزايا هذه الطريقة، إلا أنها لا تكاد تخلو من بعض الصعوبات:

– تحتاج إلى تكاليف وإمكانيات كبيرة.

– تحتاج إلى وقت طويل و مجهودات كبيرة لجمع البيانات.

– يحتاج الباحث فيها إلى مساعدين لتوزيع أدوات البحث واستعادتها.

(خالد حامد، 2004، ص ص122-123)

إذا فقد تم اختيار العينة عن طريق الحصر الشامل لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة متليلي والذين يبلغ عددهم 277أستاذاً، هم الذين ستجرى عليهم الدراسة. والجدول السابق يبين توزيع الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة.

– **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بعد أخذ نسبة 27% من الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة البالغ عددهم 277 أستاذا و أستاذة، بما يعادل 74 أستاذا تقريبا. وقد تم تطبيقها في الفترة من (2016/10/04 إلى 2016/11/04)، في كل من متوسطة: أحمد بوضياف(تيمكرت)، غزيل أحمد(شعبة سيد الشيخ)، ومتوسطة فاطنة بنت احمد(السوارق) تم اختيارها بطريقة عشوائية، والجدول التالي يعطي صورة توضيحية عن توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

الجدول رقم(3): :يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

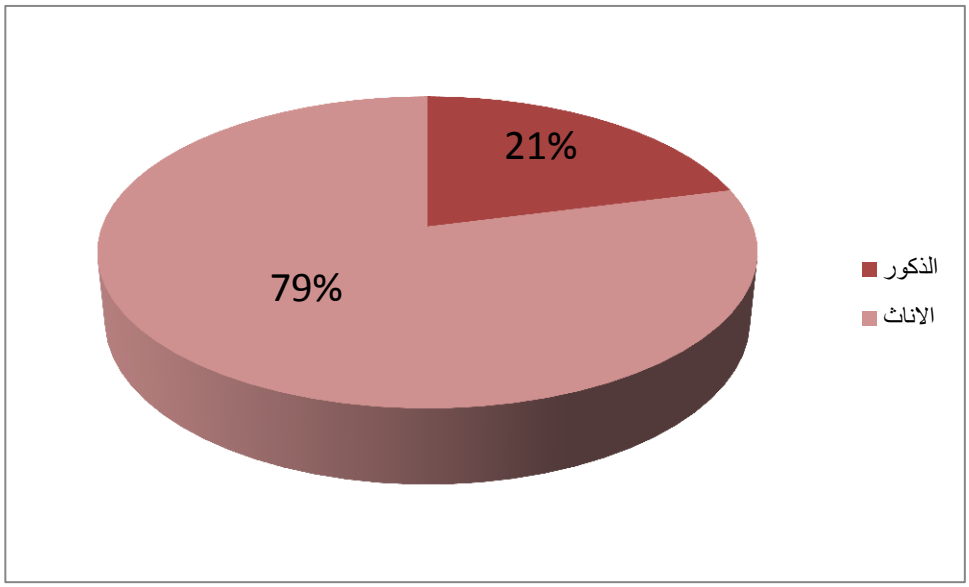
المتوسطات	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
متوسطة أحمد بوضياف(تيمكرت)	10	23	33
متوسطة غزيل أحمد(شعبة سيد الشيخ)	10	20	30
متوسطة فاطنة بنت أحمد(السوارق)	14	17	31

المصدر: مدراء متوسطات مدينة متليلي خلال السنة الدراسية 2017/2016

– **عينة الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة الأساسية:** بلغ عدد الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة الأساسية 277 فردا وذلك بعد استبعاد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددهم 74 أستاذا والعدد المفقود البالغ 23 أستاذا سواء بسبب عدم الاسترجاع أو بسبب عدم الإجابة على كل الفقرات ليبقى عدد المجتمع الأصلي180أستاذ وأستاذة موزعين على حسب المادة المدرسة وجنس الأستاذ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(4): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المواد والجنس

المواد / عدد الأساتذة	المواد الأدبية						المواد العلمية				المجموع
	اللغة العربية	العلوم الاجتماعية	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	التربية الفنية	التربية البدنية	العلوم الطبيعة	العلوم الفيزيائية	رياضيات	إعلام آلي	
الذكور	7	6	4	0	2	4	2	5	7	0	**37**
الإناث	39	21	16	18	1	0	15	14	16	3	**143**
المجموع	46	27	20	18	3	4	17	19	23	3	**180**



الشكل رقم(6): يوضح توزيع أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية

يلاحظ من خلال الجدول والشكل أنّ أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية بلغ 180 فردا، حيث بلغ عدد الإناث 143 أستاذة وهو العدد الغالب بنسبة79%، بينما بلغ عدد الذكور37 أستاذا بنسبة21 %.

3-أدوات الدراسة:

لغرض جمع المعطيات من الميدان عن موضوع الدراسة على الباحث أن يختار الأداة المناسبة لذلك.

ومن المتفق عليه أن أداة البحث تساعد الباحث على تحقيق هدفين أساسيين هما:

- تساعد على جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع البحث.
- تجعل الباحث يتقيد بموضوع بحثه وعدم خروجه عن أطره العريضة. (إحسان محمد حسن، 1982، ص65)

وفي هذه الدراسة التي تهدف إلى دراسة طبيعة اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات الدراسية وما إذا كانت تلك الاتجاهات تتأثر ببعض المتغيرات (الجنس، الخبرة، المادة المدرسة)، تم الاعتماد على مقياس فون المطور لقياس اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام القراءة في تدريس المواد الدراسية.

- **وصف المقياس**: هو مقياس معد من طرف الدكتور (صالح بن عبد العزيز النصار)، سمي المقياس بمقياس فون المطور، والذي يقيس اتجاهات معلمي المتوسط والثانوي نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية، تم الاعتماد عليه لأنه يقيس نفس السمة، حيث يقدم الباحث المقصود من تدريس القراءة هو: تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة ومهارات الدراسة والتعلم التي تساعد التلاميذ على فهم وبناء المفردات والمصطلحات المتعلقة بالمادة أو التخصص. الدكتور صالح ين عبد العزيز النصار كان بدوره تبنى مقياس فون الأساسي الذي يقيس نفس السمة، و الموجه للمجتمع الغربي، فقام الدكتور صالح بتعديله وتكييفه على مجتمع بحثه (المجتمع السعودي)، فأضاف بعض العبارات لمقياس فون الأساسي، كما عدل في مصطلحاته، وقام بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، إذا بلغ معامل ألفا كرونباخ ب (0.87) أما معامل ارتباط برسون قدر ب (0.77) ولمدى بين 0.66 إلى 0.89، كذلك غير في سلم الإجابة على أسئلة المقياس. إذ كانت متكونة من سبعة مستويات وفقا لمعيار ليكرت غيرها إلى خمسة مستويات وفقا للمعيار نفسه، كما اجتهد بوضع طريقة لكيفية تفسير الدرجات المتكونة من تطبيق مقياس فون المطور لقياس اتجاهات معلمي المتوسط والثانوي نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية. (انظر الجدول رقم (5))

يتكون المقياس في صورته النهائية من 24 بند، موزعة على خمسة بدائل أو مستويات(أوافق، أوافق بشدة، محايد، معارض، معارض بشدة).كما يتضمن المقياس عبارات صيغت بطريقة إيجابية، وأعطيت لها الأوزان بالترتيب التنازلي، 1.2.3.4.5،وهي العبارات ذات الأرقام

(24.23.22.21.19.15.13.12.10.8.6.4.2.1) وأخرى صيغت بطريقة سلبية وأعطيت لها الأوزان

بالترتيب التصاعدي،5.4.3.2.1 وهي العبارات ذات الأرقام: (20.18.17.14.13.11.9.7.5.3) أنظر الملحق رقم(01).

الجدول رقم(5): يمثل مفتاح تصحيح استبيان الاتجاه

المدى (الدرجة)	الاتجاه
104 – أو أعلى	مرتفع
103 – 92	أعلى من المتوسط
91 – 81	متوسط
80 – 69	أقل من المتوسط

– الخصائص السيكومترية للأداة:

– صدق الأداة: " يقصد بصدق الاختبار، أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله،أي مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد ".

(صالح محمد علي أبو جادو، 2005 ، ص399)

وقد اعتمدت الطالبة في قياس الصدق على طريقتين:

– **صدق المقارنة الطرفية:** تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، ويقوم الباحث بتطبيق الاستبيان على مجموعة من المفحوصين ثم يرتب الدرجات التي تحصلوا عليها تصاعديا أو تنازليا، ثم يسحب 27 % من المفحوصين من طرفي التوزيع، فتصير له مجموعتان يقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجتهما عليها، أحداها يطلق عليها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجتها في الخاصية والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجتها في الخاصية، ويستعمل اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين. (بشير معمرية، 2007، ص 158)

وعلى هذا الأساس تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تنازليا، وأخذت نسبة 27 % من الدرجات العليا و27 % من الدرجات العليا، وتم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(6): يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العينة العليا	20	100.80	4.62	13.83	38	0.01
العينة السفلى	20	79.70	5.00			

نلاحظ من الجدول السابق أن:

- قيمة(ت) بلغت 13.38، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة العليا و متوسط درجات المجموعة الدنيا وهذا يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين استجابات المفحوصين وبالتالي هو صادق بدرجة كبيرة.

- **الصدق الذاتي**: وبعبر عنه بالجدر التربيعي لمعامل الثبات ألفا كرونباخ المقدر ب(0.74) والذي يساوي ناتجه (0.86) وهذا يعني أن المقياس صادق.

- ثبات الأداة:

- الثبات: يشير مصطلح الثبات إلى مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على أداة معينة في كل مرة يعاد تطبيق نفس الأداة عليهم، بمعنى أن الاختبار يعطي نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة.

(إبراهيم عبد العزيز الدعيليج، 2010، ص117)

وللتأكد من ثبات الاستبيان استعملنا الطريقتين التاليتين:

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**: قمنا بحساب معامل ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية، حيث قسمنا عبارات الاستبيان إلى جزئين، يتكون الجزء الأول من البنود التي تحمل أرقام فردية، والجزء الثاني من البنود التي تحمل أرقام زوجية، ثم قمنا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(07): يمثل نتائج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

البيانات الإحصائية / المقياس	ن	"ر" قبل التصحيح	"ر" بعد التصحيح	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية	74	0.414	0.568	0.01

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة(ر) قبل التعديل والمقدرة ب(0.414) وبعد التعديل والمقدرة ب(0.568) وهي دالة عند (0.01) مما يعني أن الاختبار ثابت .

- **الثبات بطريقة معادلة آلفا كرونباخ:** يعتبر معامل آلفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي المكون من درجات مركبة، ومعامل آلفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (بشير معمرية، مرجع سابق، 2007، ص 184)

قمنا بحساب الثبات بطريقة آلفا كرونباخ فوجدنا أن معامل الثبات آلفا يساوي (0.70)، وهو معامل ثبات قوي مما يدل على أن المقياس ثابت بدرجة كبيرة. والجدول التالي يوضح ذلك

الجدول رقم (8): يوضح معامل آلفا لمقياس" اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية"

المتغير المقاس	N	معامل ألفا كرونباخ للثبات
اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية	**24**	**0.701**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن: النتائج المحصل عليها أن معامل **ألفا كرونباخ** للثبات بلغ القيمة(0.701) لمقياس اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية وهذا يدل على الثبات وبما أنّ هذه القيم تقترب من الواحد فهي قيمة عالية وتدل على الثبات المرتفع للمقياس وبالتالي فهو ثابت.

4- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها تم إعدادها لتطبيقها ميدانيا على أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون بمتوسطات مدينة متليلي العشرة، ولقد تمت إجراءات تطبيق الدراسة على عينة البحث التي حدّدتها واختارتها الطالبة كما سبق تبيين ذلك في الجزء الخاصّ بها، وذلك في الفترة من 2016/10/20 إلى 2017/01/20، ولقد تطلب ذلك عددا من الإجراءات، حيث حصلت الطالبة على تراخيص الزيارة من قسم الجامعة واستعملتها مباشرة في الدخول للمؤسسات التربوية، حيث اكتفى مدراؤها بمجرد مشاهدة هذه التراخيص دون الطلب بإحضار تراخيص رسمية من مديرية التربية ووافقوا على تطبيق أداة دراستي، كما أبدوا تعاونا كبيرا في مد الطالبة بالإحصائيات المتعلقة بعدد الأساتذة الكلي وعدد الذكور والإناث.

بحيث كانوا مصدرا للطالبة في الحصول على هذه المعلومات، بعد ذلك قامت الطالبة بتوزيع الاستبيانات على أفراد العينة بطريقة فردية وجماعية، وبمساعدة من المدراء بالإضافة إلى جانب تعاون بعض مشرفي التربية في توزيع واسترجاع الاستبيانات، حيث كانت مكاتبهم مركزا لجمع الاستبيانات بعد استرجاعها من الأساتذة بحيث تم توزيع أكثر من 277 نسخة على الأساتذة.

ولقد واجهت الطالبة صعوبات نظرا لأنها اعتمدت على الحصر الشامل في المعاينة، بحيث استغرق على جميع متوسطات مدينة متليلي، وتمثلت هذه الصعوبات خاصة في استرجاع الاستمارات بسبب تماطل الأساتذة في الإجابة أو ضياعها من بعضهم مما استدعى ترددها على المتوسطات عدة مرات لإعادتها لمن ضاعت منهم، مما كلفها جهد ووقت في التنقل إلى هذه المؤسسات نظرا لتباعدها عن بعضها، فقد ترجع الطالبة أحيانا ببضع استمارات وأحيانا ترجع بدون استمارة. وفي الأخير تم استرجاع 180نسخة من 203 نسخة وإلغاء23 منها لعدم ملئها بشكل مناسب وبقيت180 نسخة صالحة للمعالجة الإحصائية.

5- الأساليب الإحصائية المستعملة:

- **النسبة المئوية**: والغرض منها معرفة تكرارات الاتجاهات السلبية والايجابية لأفراد الدراسة الأساسية.
- **معامل ارتباط بيرسون**: تم استخدامه في الدراسة الاستطلاعية عند تطبيق طريقة التجزئة النصفية.
- **معادلة آلفا كرونباخ**: استخدمت في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من ثبات الاستبيان.
- **اختبار "ت"**: استخدم لمعرفة الفرق بين المتوسطين لمجموعتين مختلفتين متساويتين، في عينة الدراسة الاستطلاعية في صدق المقارنة الطرفية.

وكذلك استخدم في دراسة الفروق بين المتوسطات للتحقق من نتائج الفرضيات.

- **المتوسط الحسابي**: ويعتبر من أكثر الأساليب الإحصائية استخداما، وهو أحد مقاييس النزعة المركزية، ويفيد في المقارنة بين مجموعتين عند تطبيق نفس الاختبار عليهما. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص107)

- **الانحراف المعياري**: ويعد من أهم مقاييس التشتت التي كثيرا ما يحتاج إليها الباحث في وصف بياناته من حيث درجة تشتتها عن الوسط الحسابي، الأمر الذي يمكن الباحث من إجراء المقارنات بين المجموعات وقياس مدى تجانسها. (محسن علي عطية، 2010، ص 286)

- **درجة القطع**: عرفها **هامبلتون** بأنها " نقطة على متصل درجات الاختبار تستخدم لتصنيف أفراد العينة إلى فئتين تعكس مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لهدف معين أو (الأهداف) المراد قياسها في الاختبار.

(إيمان عبد الكريم ذيب، 2010، ص335)

يمكن للباحث أن يعتمد نسبة 80% من الدرجات الكلية لاعتمادها كمعيار لحكم على انتشار الدرجات الكلية وعادة ما تمثل هذه الدرجة نسبة 75% أو 80 % من السقف النظري للمقياس و يحسب عن طريق:

السقف النظري = عدد البنود × درجة أكبر بديل(24 × 5) =120

المحك التفسيري = 120 × 0.80 (80 %) = 96

و منه نحكم على الدرجات فوق96 بوجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية و الدرجات الأقل من96 بوجود اتجاهات سلبية نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية.

مع العلم أننا استعملنا برنامج(SPSS19.0) لمعالجة الأساليب الإحصائية وبرنامج EXCEL2007 لتفريغ البيانات.

خلاصة الفصل:

إن هذا الفصل بمثابة الخطوة الأولى لعرض الدراسة الميدانية، ولقد تطرقت الطالبة فيه إلى مختلف الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، حيث اختارت المنهج الوصفي المسحي لأنه يتناسب مع طبيعة الموضوع.

كما بينت المجتمع الأصلي للدراسة بالإضافة إلى عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها وخصائصها وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة، كما تعرضت إلى وصف الأدوات المستعملة في جمع المعلومات والمتمثلة في مقياس فون المطور، تم عرض خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات وذلك بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية.

وفي الأخير أختتم هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستعملة في موضوع الدراسة، وفي الفصل القادم ستعرض نتائج الدراسة في شكل جداول مع التعليق عليها، ثم تحليلها للتحقق من صحة الفرضيات ثم مناقشة النتائج المتحصل عليها استناداً إلى الدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية.

الفصل الخامس

عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

خلاصة الفصل

استنتاج عام

مقترحات

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

تمهيد:

في الفصول السابقة تعرضنا للجانب النظري لمتغيرات الدراسة، أيضا إجراءات الدراسة المنهجية، وفي هذا الفصل سنتطرق لنتائج الدراسة بالتحليل والتفسير.

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص هذه الفرضية على ما يلي: نتوقع أن تكون اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية اتجاهات ايجابية.

- و لحساب هده الفرضية قمنا بتحديد نقطة القطع كما هو مبين في فصل إجراءات الدراسة الميدانية و المتمثلة في نسبة 80 % و هذا بحساب المحك التفسيري و المتمثل في عدد البنود × أكبر درجة للبديل **24× 5 = 120 أي 120 ×0.80 = 96** ونقوم بعرض النتائج في الجدول الموالي.

الجدول رقم(9): يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للدرجات الكلية لمقياس الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة
الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية	89.75	8.10	112	64

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن عدد أفراد العينة 180 و متوسط الدرجات الكلية 89.75 وأن انحراف القيم عن متوسطها قيمته 8.10 وبالرجوع إلى المحك أي نسبة 80% من الدرجات الكلية الذي قمنا بحسابه من قبل هو 96 و مقارنته بالمتوسط الذي هو 89.75 نلاحظ أنهما قيمتان متقاربتان إذا ما أخذنا بعين الاعتبار التقريب و عليه فهي معيار يسمح لنا بالحكم على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية على أنها اتجاهات سلبية أو إيجابية.

والجدول الموالي يوضح لنا أكثر طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية.

الجدول رقم(10): يوضح تكرار الدرجات الكلية و نسبها المئوية للدرجات الكلية على مقياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

المتغير النفسي	التكرار	النسبة %	ن	درجة القطع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتجاهات سلبية	145	80,54	180	96	89.75	8.10
اتجاهات ايجابية	35	19,46				

نلاحظ من خلال الجدول السابق(10) أن نسبة تكرار الاتجاهات السلبية بلغ(145) بنسبة(80.54%)أن تكرار الاتجاهات الايجابية قدر ب(35) بنسبة(19.46%) وهو اقل من نسبة تكرار الاتجاهات السلبية، وبالتالي نستنتج أن الفرضية القائلة "نتوقع أن تكون اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية اتجاهات ايجابية" لم تتحقق.

قد نفسر النتيجة المتوصل إليها إلى مجموعة من النقاط:

- النظرة الخاطئة لأساتذة المواد غير اللغة العربية نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية أنها تقع فقط على عاتق أساتذة اللغة العربية دون غيرهم من المواد وبالتالي لا يدركون أهميتها ولا يميلون نحو تدريسها.
- عدم إتقان استخدام معلمي اللغة العربية للفصحى في تدريسهم، يعكس اتجاهاتهم السلبية الأمر الذي ينعكس على عدم إتقان التلاميذ لها مما يجعلهم ينفرون من المطالعة الحرة والقراءة في الكتب المقروءة.
- اتجاه التلاميذ السلبي نحو القراءة وهذا ما تثبته **دراسة توفيق نصر(1988)** التي توصلت إلى أن جميع تلاميذ الصف الأول الثانوي وجميع تلاميذ الصف الثالث الثاوي في مراحل التعليم(العام، أو التجاري، أو الصناعي) اتجاههم سلبي بشكل عام نحو القراءة.
- الاتجاهات السلبية لأساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام هاته المهارات أثناء تدريسهم وعدم اهتمامهم بتشخيص العيوب القرائية وصعوبتها لدى التلاميذ إضافة إلى عدم اهتمامهم بمعرفة مستوى تلاميذهم اللغوية في بداية السنة وقياس قدراتهم القرائية مما ينعكس ذلك سلبا على التلاميذ وعلى تحصيلهم الأكاديمي.
- اهتمام الأساتذة المواد غير اللغة العربية وخاصة منهم مدرسو المواد العلمية بالمادة العلمية والمفهوم أكثر من لغة التدريس و الشرح بالعامية ضنن منهم تقريب المعنى بصورة أفضل.
- تقبل الأستاذ مناقشة تلامذته بالعامية أثناء الدرس وتعويدهم عليها مع إهمال اللغة العربية في التواصل والشرح إلا أثناء تحرير الإجابات.
- يمكن تفسير هذا أيضا أنه لا يوجد ما يؤكد على ضرورة توظيف أو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية من وثائق أو مناهج وإن وجدت فهي خاصة بأساتذة اللغة العربية دون غيرهم من أساتذة المواد.

اختلفت دراستي مع دراسة **شريفة أحمد القويدري(1421)** التي توصلت إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ وقد نرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة، فأساتذة الابتدائي هم ومن المفروض أكثر اهتماما بتدريس المهارات القرائية لتلاميذهم باعتبار مرحلة الابتدائي هي المنطلق والأساسي لتعلم القراءة.

ولم تتفق دراستي مع أية دراسة من الدراسات السابقة نظرا لندرة الدراسات التي توصلت إلى أن اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية اتجاهات سلبية.

وهذا ما لمسناها في تناولنا للجانب النظري وهو الأمر الذي يعزز ما توصلنا إليه في طبيعة وجود اتجاهات سلبية نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية على ما يلي: تختلف اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية باختلاف الجنس، وللتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار"**ت**" للعينات المستقلة وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي العينتين، والجدول رقم(11) يبين ذلك.

الجدول رقم(11): يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	38	87,8947	8,26189	1,60	1.96	178	0.05 غير دال
أنثى	142	90,2535	8,02163				

يتضح من الجدول رقم(11): أن عدد الذكور بلغ (38) ذكر أما عن عدد الإناث فهو(142) أنثى أما عن المتوسط الحسابي للذكور بلغ(87.894) وهو أقل من المتوسط الحسابي للإناث المقدر ب(90.253)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة(1.60) أقل من "ت" المجدولة والمقدرة بـ(1.96) عند درجة الحرية(178) بمستوى دلالة يقدر ب(0.111) وهو أكبر من(0.05)، أي غير دالة عند مستوى الدلالة"0.05"، مما يدل على عدم وجود اختلاف بين الجنسين في اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية. وبالتالي نستنتج أن الفرضية القائلة "تختلف اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية باختلاف الجنس لم تتحقق.

قد يرجع هذا إلى:

- عدم اختلاف الذكور عن الإناث لكونهم يدرسون نفس المواد الدراسية ولديهم نفس طبيعة التكوين تقريبا، ويخضعون لنفس البرامج والمناهج المعدة للأستاذ بغض النظر كونه (ذكرا أم أنثى).
- تكافؤ فرص التوظيف بين الذكور والإناث، كما أنهم يخضعون إلى نفس التكوين والمتابعة والتفتيش التربوي كما يمرون بنفس ظروف العمل ويقومون بنفس الواجبات ولهم نفس الحقوق في المؤسسات التي يعملون بها.

كلها أمور تزيل من تأثير عامل الجنس في نظرتهم للأمور(اتجاهاتهم، معتقداتهم وغيرها).

وقد اختلفت دراستي مع دراسة **عبد الله بن خميس(2012)** التي توصلت إلى وجود فروق لدى معلمي العلوم نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم لصالح المعلمات وذلك لأنهن أكثر اهتماما بتنويع أساليب التدريس ومن ضمنها القراءة في أثناء تدريس العلوم، حيث أن المعلمات أظهرن تفوقا على المعلمين في العديد من متغيرات عملية التدريس.

ولم تتفق دراستي مع أية دراسة من الدراسات السابقة نظرا لندرة الدراسات التي توصلت إلى أن اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية تختلف باختلاف الجنس.

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية: لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الخبرة.

وللتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي العينتين، والجدول رقم (12) يبين نتائج التحليل المذكور.

ولكي نقوم بحساب نتيجة الفرضية يجب أن نحسب متوسط سنوات العمل لعينة الدراسة لنقسمها إلى مجموعتين: المتوسط = مجموع سنوات العمل تقسيم عدد أفراد العينة 1664 / 180 = 9.13 بالتقريب 9 سنوات عمل.

الجدول رقم(12): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية حسب الخبرة"

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أقل من أو يساوي 9 سنوات	118	89,7288	7,61090	0.061	1.96	178	0.05 غير دال
أكثر من 9 سنوات	62	89,8065	9,04241				

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط سنوات العمل الأقل من أو يساوي 9 سنوات بلغ(89.72) الذي يعتبر متقارب بالنسبة لمتوسط سنوات العمل لأكثر من 9 سنوات المقدرة ب(89.80)، كما يتضح أيضا أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب(0.06) أقل من "ت" المجدولة والمقدرة بـ(1.96) عند درجة الحرية(178) بمستوى دلالة يقدر ب(0.95) وهو أكبر من(0.05)، أي غير دال عند مستوى الدلالة "0.05" مما يعني أنه لا يوجد اختلاف في اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية حسب الخبرة. وبالتالي نستنتج من هذا أن الفرضية تحققت.

يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها أنه لا يوجد ما يؤكد على ضرورة توظيف أو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية من وثائق أو مناهج وإن وجدت فهي خاصة بأساتذة اللغة العربية دون غيرهم من أساتذة المواد، وبالتالي لا يوظفها الأساتذة ذوي الخبرة سواء كانت أقل من تسع سنوات ولا أكثر من ذلك وهذا ما أثبتته كل من دراسة **عبد الله بن خميس(2012) ودراسة شريف احمد قويدري(1421)**

كما قد يعود الأمر لتربص الأساتذة الجدد عند الأساتذة ذوي الخبرة مما يكسبهم نفس المهارات في التدريس بصفة عامة وفي تدريس مهارات القراءة بصفة خاصة.

فلا ربما الخبرة تؤثر على الكفايات الأخرى التي تعتبر ذات أهمية مثل كفاية التنفيذ والتخطيط والتقويم أكثر من كفاية المهارات القرائية في مختلف المواد الدراسية. كون هذه المهارة مهمشة مند القديم" عدم اهتمام الأساتذة لها أثناء التدريس و ينصب كل الاهتمام بالمادة العلمية".

ولم تتفق دراستي مع دراسة **عبد العزيز السرطاوي(2009)** التي أسفرت نتائجها إلى أن المعلمين أكثر معرفة باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، فيما ازدادت معرفتهم باستخدام الطريقة التحليلية مع ازدياد سنوات الخبرة. الأمر الذي لا يظهر في دراستنا باعتبار أننا لم نحدد طرائق استخدام مهارات القراءة.

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

حيث تنص الفرضية على ما يلي: لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو تدريس استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف المادة المدرسة.

الجدول رقم(13): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العلميين والأدبيين في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية "

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت"المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	63	88,1111	7,83728	2,01	1.96	178	0.05 دال
أدبي	117	90,6410	8,14466				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن متوسط المواد العلمية بلغ(88.11) وهو أقل من متوسط المواد الأدبية والمقدر ب(90.64)، كما يتضح أيضا أن قيمة(ت) المحسوبة والمقدرة ب(2.01) أكبر من "ت" المجدولة والمقدرة ب(1.96) عند درجة الحرية(178) بمستوى دلالة يقدر ب(0.046) وهو أقل من(0.05)، مما يدل على وجود اختلاف بين المواد العلمية والمواد الأدبية في اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية ولصالح المواد الأدبية. وهو ما ينفي الحكم على الفرضية القائلة " لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف المادة المدرسة"، مما يعني أن الفرضية لم تتحقق.

وقد نرجع هذا إلى طبيعة تدريس المواد العلمية التي ترتكز على توصيل المفهوم أكثر من أي شيء أخر وبأي لغة كانت وقد يرجع هذا أيضا إلى أن مدرسو المواد العلمية، لم يتلقوا تعليما كافيا في اللغة العربية سواء في الثانوي أو في الجامعة، حيث تدرس اللغة العربية بشكل ضئيل في الثانوي للشعب العلمية وعدم وجودها كمادة تدرس في

شعب العلمية في الجامعة، وهذا يؤدي إلى ضعف القدرات اللغوية لهذه الفئة، على عكس المواد الأدبية التي يستخدمون اللغة العربية بشكل دائم ومتواصل لاحتياجهم لها أثناء الإلقاء أو أثناء التحرير، وأغلب المواد الأدبية يعتمدون المقالات في تحريرهم للدرس أو الامتحانات وهذا يساعدهم على تنمية قدراتهم الأدبية.

ونرجع هذا إلى طبيعة المواد العلمية والأدبية، حيث فعلا نجد أن المواد الأدبية تركز بشكل كبير على المهارات القرائية على عكس المواد العلمية التي تعتمد على الرموز والأشكال.

ولم نجد دراسات تناولت هذا المتغير بالبحث والدراسة، وربما نرجع هذا لتحصيل حاصل، كون ما تحصلنا عليه سابقا يعكس فعلا الاتجاهات اللفظية لاستخدام المهارات القرائية، حيث يقرون أن اللغة العربية هي الأجدر بالمهارات القرائية وليس المواد العلمية.

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط، وذلك بعد معالجتها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة، ثم تحليلها و مناقشتها استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية.

استنتاج عام:

من خلال هذه الدراسة توصلنا إلى ما يلي:

- وجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية.
- لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الجنس.
- لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف الخبرة.
- تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية باختلاف المادة المدرسة.

كذلك حققنا الأهداف المسطرة من هذا البحث وهي كالتالي:

- معرفة الاختلاف في اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية تبعا لبعض المتغيرات(الجنس، الخبرة، المادة المدرسة).
- التحقق من فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.
- الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية.

الاقتراحات:

- ضرورة وجود وثائق أو مناهج تحث على توظيف أو استخدام المهارات القرائية لجميع أساتذة المواد الدراسية.
- تغيير وتطوير وتعديل المناهج والمقررات الدراسية بطريقة ايجابية تخدم مهنة التدريس بشكل عام واستخدام المهارات القرائية بشكل خاص وتدعم الاتجاه الايجابي نحوهما مع مشاركة أهل الاختصاص.
- على الباحثين أن يدرسوا استخدام المهارات القرائية في كل مادة دراسية بحكم أني اكتفيت بدراستها عند كل أساتذة المواد الدراسية.
- دراسة الأسباب التي أدت إلى تدني المهارات القرائية وفي جميع المستويات التعليمية.
- دراسة أساليب تدريس المهارات القرائية خصوصا في الابتدائي.
- تفعيل دور المدارس القرآنية في اكتساب المهارات القرائية.

قائمة المراجع

❖ **الكتب:**

- إحسان محمد حسن(1982)، **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة، ط1، بيروت.
- أحمد السعيدي(2009)، **المدخل إلى الديسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، دط، عمان.
- احمد عزت راجح (1968)، **أصول علم النفس**، دار الكاتب للطباعة والنشر، الطبعة السابعة، القاهرة.
- احمد علي الحبيب(2007)، **علم النفس الاجتماعي**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة.
- إسماعيل، زكريا(1999)، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- البجة، عبد الفتاح(2000)، **أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.
- البجة، عبد الفتاح(2002)، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، دار الفكر للنشر و التوزيع، دط، عمان، الأردن.
- حامد عبد السلام زهران(1984)، **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، الطبعة الخامسة، القاهرة.
- خالد حامد(2004)، **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة ،ط1، الجزائر.
- خليل عبد الرحمن المعايطة(2007)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.
- الدعيليج، إبراهيم عبد العزيز(2010)، **مناهج وطرق البحث العلمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط1، عمان.
- روبين(دس)، ترجمة مصطفى البرناوي، **الصعوبات المدرسية عند الطفل**، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- زقوت، محمد شحادة(1999)، **المرشد في تدريس اللغة العربية**، الجامعة الإسلامية – غزة، الطبعة الثانية.
- سامي محسن الختاتنة، فاطمة عبد الرحيم النوايسة(2011)، **علم النفس الاجتماعي**، دار حامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
- شروخ، صلاح الدين(2008)، **منهجية البحث العلمي للجامعيين**، دار العلوم للنشر والتوزيع، د ط، الجزائر.
- صالح محمد علي أبو جادو(2005)، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، عمان.

- الطيب، أحمد محمد(1999)، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، المكتب الجامعي الحديث، دط، الإزاريطة، الإسكندرية.

- عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد(2007)، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- عبد الرحمن، سعد محمد، إيمان زكي(2002)، **الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال**، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى، القاهرة.

- عبد العزيز السرطاوي، سناء عورتاني طبيبي وآخرون(2009)، **مقدمة في صعوبات التعلم**، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

- عبد المجيد نشواتي(2003)، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الأردن.

- عبيدات، محمد ومحمد أبو ناصر وعقلة مبيضين(1999)، **منهجية البحث العلمي – القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، عمان الأردن.

- عطية، محسن علي(2010)، **البحث العلمي في التربية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، دط، عمان.

- عليان، ربحي مصطفى(2008)، **البحث العلمي(الأسس النظرية والتطبيقية)**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

- فاروق عبده الفيلة، السيد محمد عبد المجيد(2005)، **السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دط، القاهرة.

- فؤاد السيد البهي، سعد عبد الرحمن(1999)، **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**، دار الفكر العربي، دط، القاهرة.

- قريسي ظريفة(2006)، **اللغة العربية، تكوين المعلمين**، السنة الثانية، الإرسال الثاني.

- كامل علوان الزبيدي(2004)، **علم النفس الاجتماعي**، مؤسسة الوراق، عمان.

- محمد موسى الشريف(2004)، **الطرق الجامعة للقراءة النافعة**، دار الأندلس الخضراء، الطبعة السادسة، المملكة العربية السعودية –جدة.

- محمود السيد أبو النيل(2009)، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.

- مراد علي عيسى سعد(2006)، **الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية والبحوث والتدريبات والاختبارات)**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية.

- معتز السيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة(2001)، **علم النفس الاجتماعي**، دار غريب للنشر والتوزيع، دط، القاهرة.

- معمرية، بشير(2007)، **القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية**، منشورات شركة باتنيت للمعلومات والخدمات المكتبية والنشر، دط، الجزائر.

- هشام الحسن(2007)، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

- وليم ا لامبرت(1993)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الشروق، الطبعة الثانية.

❖ المذكرات:

- أحمد رشاد مصطفى الأسطل(2010)، **مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرأن الكريم**، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير بالجامعة الإسلامية بكلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.

- بوساحة عبلة(2006)، **اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو تطبيق النموذج الثقافي التنظيمي للنظرية z**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في لعم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة قسنطينة.

- حربي سميرة(2010)، **اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم فرع علم الاجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة.

- خليصة قابلي(2014)، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البويرة.

- فاطمة الزهراء حاج صابري(2004)، **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، كلية الآداب والعلوم الانسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

- فهد سعد بن سعيدان(2004)، **اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو المهنة في مدينة الرياض**، قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في التربية البدنية، كلية التربية، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة، جامعة الملك سعود.

- مبروكة ساري نصر(2013)، **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو إستراتيجية المقاربة بالكفاءات**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التنمية، كلية العلوم والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية الانسانية، جامعة الوادي.

- محمد محمود محمد أبو دوابة(2012)، **الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية**، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

❖ **المجلات:**

- إيمان عبد الكريم ذيب(2010)، **أثر طول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم النفس الشخصية**، مجلة مداد الأدب، العدد السادس.

- حسين صديق(2012)، **الاتجاهات من منظور علم الاجتماع**، مجلة جامعة دمشق، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثالث والرابع.

- عبد العزيز السرطاوي، سناء طيبي(2009)، **تقويم معرفة معلمي المرحلة الإبتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين**، مجلة الطفولة العربية، العدد الثامن والثلاثون (38).

- عبد الله بن خميس أبو سعيدي، ثريا حمد الراشدي(2012)، **اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة جامعة دمشق، المجلد الثامن والعشرون (28)، العدد الثاني .

- علي إسماعيل(2008)، **الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الإبتدائية بمملكة البحرين**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد التاسع، العدد الرابع .

- صالح بن عبد العزيز النصار(2001)، **مقياس فون المطور لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القراءة في المواد الدراسية**، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة الملك سعود، ورقة عمل منشورة في مؤتمر جمعية القراءة والمعرفة المنعقد الأول في القاهرة، في الفترة الممتدة من 11-2001/05/12 .

❖ الشبكة المعلوماتية

سهام كامل إبراهيم، مفهوم الاتجاه:

(2017/2/12//14:08/http://fr.slideshare.net/speedroad/ss-41009820)

(http://elibrary.mediu.edu.my/books/2014/MEDIU4374.pdf/11/2/2017/19.42)

(http://www.alukah.net/library/0/58725/11/2/2017/19:49

الملاحق

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

استبيـــــــــــــــان

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار إنجاز بحث علمي تقوم به الطالبة بعنوان" اتجاهات أساتذة المتوسط نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية ". بهدف التعرف على اتجاهاتكم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية .نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المكون من مجموعة فقرات، يقابلها عدد من البدائل، أرجوا منكم الإجابة بدقة، مع العلم أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة الحقيقية هي التي تعبر عن رأيكم بصراحة. و أن النتائج المتحصل عليها سوف تبقى سرية ولن تستعمل إلا في حدود البحث العلمي وأنها لا تسيء إلى صاحبها و كتابة الاسم غير ضرورية مع تأكيدنا على ضرورة الإجابة على جميع العبارات دون استثناء بما في ذلك البيانات الشخصية و ذلك بوضع علامة(**X**) في خانة الاختيار المناسب.

البيانات الشخصية:

- **الجنس:** ذكر ◯ أنثى ◯
- **عدد سنوات العمل** :.....
- **مادة التدريس**:.....

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
01	يجب على معلم المواد الدراسية (كالرياضيات و العلوم، واللغة العربية، و المواد الاجتماعية وغيرها) مساعدة الطلبة على تحسين قدراتهم القرائية.					
02	ينبغي تعريف الطلبة في المواد الدراسية بالمفردات والمصطلحات المتعلقة بالدرس قبل التعرض لهذه المفردات أو المصطلحات أثناء قراءة القطعة المقررة.					
03	ينبغي أن تكون المسؤولية الأولى لمعلم المواد الدراسية نقل المعرفة المتعلقة بالمادة فقط.					
04	عدد قليل من الطلبة يمكن أن يتعلموا كل ما يحتاجونه حول كيفية القراءة في السنوات الست الأولى من الدراسة.					
05	ينبغي أن تقع المسؤولية الأولى حول تعليم الطلبة كيف يدرسون (أو يذاكرون)على عاتق معلمي القراءة فقط					
06	ينبغي أن يكون التعرف على كيفية تدريس مهارات القراءة في المواد الدراسية متطلباً للحصول على شهادة التأهل للتدريس في المرحلة المتوسطة.					

07	ينبغي أن يكون مدرسو اللغة العربية – فقط لا غير– مسؤولين عن تدريس مهارات القراءة في المرحلة المتوسطة.					
08	ينبغي على المعلم أن يظهر اهتماماً و محبة للقراءة إذا كان يرغب في تحسين ميل الطلبة نحو القراءة.					
09	ينبغي على معلمي المواد الدراسية أن يدرسوا محتوى المادة فقط ويتركوا تدريس مهارات القراءة لمعلمي القراءة					
10	ينبغي على معلم المواد الدراسية أن يكون مسؤولاً عن مساعدة الطلبة على التفكير في المستويين التفسيري (أو العميق) والمباشر (أو السطحي) عند القراءة.					
11	ينبغي على معلمي المواد الدراسية أن يكونوا مهتمين بالدرجة الأولى بالموضوع الذي يدرسونه بغض النظر عن تدريس أية مهارة للقراءة حتى ولو كان باستطاعتهم ذلك.					
12	ينبغي على معلمي المواد الدراسية مساعدة الطلبة على تعلم وضع هدف أو أهداف لما يقرأونه.					
13	ينبغي على كل معلم للمواد الدراسية أن يدرس الطلبة كيف يقرأو الكتاب المتعلق بالتخصص أو المادة.					
14	تدريس مهارات القراءة في المرحلة المتوسطة مضيعة للوقت.					
15	ينبغي على معلمي المواد الدراسية أن يكونوا على وعي بالمفاهيم النظرية لعملية القراءة .					
16	إن مسؤولية تدريس مهارات القراءة تقع على عاتق المدرسة في المرحلة الابتدائية فقط وليس في المرحلة المتوسطة.					
17	إن تدريس أو تنمية المفردات والمصطلحات لدى الطالب جزء من عملية تدريس القراءة، لذا فينبغي عدم تضمينها المنهج الذي أقوم بتدريسه.					

18	تدريس مهارات البحث في المكتبة وكيفية الحصول على المراجع ليس من مسؤوليتي.					
19	إن مسؤولية تدريس مهارات القراءة تقع على عاتق كل معلم في المرحلة المتوسطة و في المجال الذي يقوم بالتدريس فيه.					
20	ينبغي أن يكون تدريس مهارات القراءة فقط للطلبة الضعاف في القراءة في المرحلة المتوسطة.					
21	إنه لمن المهم أن يتم ربط الطلبة بكتب أخرى خارجية حول الموضوع المدرس غير الكتاب المقرر.					
22	إنه لمن المهم أن أتعاون مع مدرس القراءة حول مهارات وإستراتيجيات القراءة التي يحتاجها طلبتي.					
23	ينبغي أن يتضمن التدريب على رأس العمل كيفية تدريس مهارات وإستراتيجيات القراءة في المواد الدراسية.					
24	يمكن أن يقوم معلم المواد الدراسية بدور مهم في دعم اتجاه الطلبة الإيجابي نحو القراءة.					

أشكركم على تعاونكم

الملحق رقم(2): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	20	79,7000	5,00631	1,11945
	2,00	20	100,8000	4,62943	1,03517

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,070	,793	-13,839	38	,000	-21,10000	1,52471	-24,18661	-18,01339
	Hypothèse de variances inégales			-13,839	37,770	,000	-21,10000	1,52471	-24,18723	-18,01277

الملحق رقم(3): يوضح معامل آلفا لاستبيان الاتجاه نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,701	24

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	74	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	74	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

الملحق رقم(4): يوضح نتائج التجزئة النصفية للاستبيان

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	74	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	74	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,392
		Nombre d'éléments	12[a]
	Partie 2	Valeur	,702
		Nombre d'éléments	12[b]
		Nombre total d'éléments	24
		Corrélation entre les sous-échelles	,414
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,586
		Longueur inégale	,586
		Coefficient de Guttman	,568

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012.

b. Les éléments sont : VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024.

الملحق رقم(5): يوضح طريقة حساب الفرضية العامة

Statistics

مجموع الدرجات

N	Valid	180
	Missing	0
	Mean	89,7556
	Std. Deviation	8,10726

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	64,00	1	,6	,6	,6
	69,00	1	,6	,6	1,1
	74,00	1	,6	,6	1,7
	75,00	3	1,7	1,7	3,3
	77,00	3	1,7	1,7	5,0
	78,00	4	2,2	2,2	7,2
	79,00	4	2,2	2,2	9,4
	80,00	6	3,3	3,3	12,8
	81,00	5	2,8	2,8	15,6
	82,00	12	6,7	6,7	22,2
	83,00	4	2,2	2,2	24,4
	84,00	4	2,2	2,2	26,7
	85,00	5	2,8	2,8	29,4
	86,00	7	3,9	3,9	33,3
	87,00	9	5,0	5,0	38,3
	88,00	5	2,8	2,8	41,1
	89,00	18	10,0	10,0	51,1
	90,00	9	5,0	5,0	56,1
	91,00	6	3,3	3,3	59,4
	92,00	9	5,0	5,0	64,4
	93,00	9	5,0	5,0	69,4
	94,00	6	3,3	3,3	72,8
	95,00	6	3,3	3,3	76,1
	96,00	8	4,4	4,4	80,6

97,00	3	1,7	1,7	82,2
98,00	5	2,8	2,8	85,0
99,00	2	1,1	1,1	86,1
100,00	4	2,2	2,2	88,3
101,00	5	2,8	2,8	91,1
102,00	6	3,3	3,3	94,4
103,00	3	1,7	1,7	96,1
104,00	1	,6	,6	96,7
105,00	1	,6	,6	97,2
106,00	2	1,1	1,1	98,3
107,00	1	,6	,6	98,9
108,00	1	,6	,6	99,4
112,00	1	,6	,6	100,0
Total	180	100,0	100,0	

الملحق رقم(6): يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

Group Statistics

	grueb	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجموع	1,00	38	87,8947	8,26189	1,34026
	2,00	142	90,2535	8,02163	,67316

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
المجموع	Equal variances assumed	,452	,502	1,600	178	,111	-2,35878	1,47432	-5,26817	,55060
	Equal variances not assumed			1,573	57,069	,121	-2,35878	1,49981	-5,36202	,64446

الملحق رقم(7): يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي ذوي الخبرة اقل من تسع سنوات أو أكثر منها) في اتجاههم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

Group Statistics

	GROUB2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجموع2	1,00	118	89,7288	7,61090	,70064
	2,00	62	89,8065	9,04241	1,14839

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
المجموع2	Equal variances assumed	2,453	,119	,061	178	,952	-,07764	1,27522	-2,59413	2,43886
	Equal variances not assumed			,058	107,126	,954	-,07764	1,34525	-2,74440	2,58912

الملحق رقم(8): يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العلميين والأدبين في اتجاهاتهم نحو استخدام المهارات القرائية في المواد الدراسية

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1,00	63	88,1111	7,83728	,98740
	2,00	117	90,6410	8,14466	,75297

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00003	Equal variances assumed	,078	,780	2,014	178	,046	-2,52991	1,25624	-5,00895	-,05088
	Equal variances not assumed			2,037	131,337	,044	-2,52991	1,24175	-4,98633	-,07350