فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

إعـــداد

د/ منى مصطفى السعيد السعيد جبريل
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة المنصورة
monam@mans.edu.eg

ملخص البحث

استهدف البحث تعرّف فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعيلدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان. وتوصل البحث إلى عدة نتائج، أهمها:وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار العسر القرائيككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبليوالبعدي لاختبار العسر القرائيككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي، وأن البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية فعّال في خفض العسر القرائيككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبليوالبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي، وأن البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية فعّال في خفض الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: نظرية يوري برونفينبرينر للنظم البيئية –العسر القرائي–الرهاب الاجتماعي

Abstract
The research aimed to identify the effectiveness of an educational program based on Urie Bronfenbrenner's theory of environmental systems in reducing both dyslexia and social phobia among third-grade students in the Sultanate of Oman. The research reached several results, the most important of which are: There are statistically significant differences between the mean ranks of the students of the experimental and control groups in the post-application of the dyslexia test as a whole and in each of its dimensions in favor of the experimental group, and there are statistically significant differences between the mean ranks of the students of the experimental group in the two pre-applications. and posttest to test dyslexia as a whole and in each of its dimensions in favor of the post application, and that the educational program based on Urie Bronfenbrenner's theory of environmental systems is effective in reducing dyslexia as a whole and in each of its dimensions in favor of the experimental group. Each of its dimensions is in favor of the experimental group, and there are statistically significant differences between the mean scores of the students of the experimental group in the pre and post applications of the social phobia scale as a whole and in each of its dimensions in favor of the post application, and that the educational program based on Urie Bronfenbrenner's theory of environmental systems Effective in reducing social phobia as a whole and in each of its dimensions for the benefit of the experimental group.

Key Words: Urie Bronfenbrenner's theory of environmental systems – Dyslexia - Social Phobia

مقدمة:

تُعد اللغة من أهم وسائل الاتصال في حياة الفرد والمجتمع، ومن وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي، فهى تمثل الأساس القوي للمعرفة المنظمة والمتعمقة، كما أنها الطريق للاطلاع والدراسة والتحصيل الأكاديمي، فبها يعبر الفرد عن ذاته ويتواصل مع الآخرين ، فتنمو قدراته، وتزداد خبراته، ويحقق التفوق والتميز.

وتتضمن اللغة أربع مهارات أساسية، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتحتل القراءة الأهمية العظمى داخل منظومة اللغة؛ فاكتساب التلاميذ لمهارات القراءة يجنبهم الفشل في التحصيل الدراسي، وبذلك يمكن القول إن التقدم فى القراءة ينعكس بصورة مباشرة على التقدم فى جميع المواد الدراسية.

إن ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمها على الإطلاق، ذلك أن القراءة وسيلة الإنسان فى كسبه للمعرفة والمعلومات، وهى النافذة التى يطل منها على ميادين المعرفة المختلفة، وتزداد أهميتها بالنسبة للمتعلمين لا لكونها مادة يدرسونها فحسب إنما لأن نجاحهم فى المواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها يعتمد أساسًا عليها. كذلك فإن المتعلمين الذين يعانون من تعسر فى القراءة لن يكونوا قادرين على ممارسة القراءة أولاً بهدف تعليم أنفسهم وثانيًا لمتابعة النفجار المعرفي وثالثًا لتحقيق الثقافة والمتعة المطلوبة، فالقراءة سبيل المتعلمين للعيش والتوافق والتنافس في هذا العصر.

والقراءة بمهاراتها المتنوعة، وعلاقتها بجميع أركان العملية التعليمية التعلمية، وبالمجالات المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية تعد أساسًا للوصول إلى التعلم المتميز، والفكر الناضج، وامتلاك المهارات الأساسية للتمكن من البناء والتقدم فى سلم التعليم والتعلم. كما أن التدريب على مهارات القراءة لا يعلم الطفل القراءة فى حد ذاتها، وإنما يعزز القدرة على القراءة، ويقوى مهارات الطالب فيها، فما يجعلنا نتعلم القراءة بشكل سليم هو أن نتعلمها حسب الأداء الذى تقوم به، والوظيفة التى وُجدت من أجلها.

ونظرًا لأهمية القراءة فإنها تعد واحدة من أهم المهارات اللغوية الأساسية التى ينبغى تعلمها، كما أن ضعف مهاراتها له آثار سلبية قوية فى المستقبل الدراسي والعمل فيما بعد، فالمدرسة

الابتدائية هى التى يتعلم فيها التلميذ حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجوئه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة، وأن وجود أى تعسر فى الأداء القرائي سيؤثر تأثيرًا مباشرًا على التحصيل ليس فقط فى اللغة العربية فحسب بل فى كل المواد الدراسية الأخرى.

إن تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية يمثل هدفًا رئيسًا في حد ذاته، يرمي إلى تأسيس العادات والمهارات القرائية الأساسية لدى التلميذ، مع التركيز على الفهم، والتدريب على إستراتيجيات التعرف على الكلمات وتحليلها إلى عناصرها، حيث تُعد القراءة وسيلة التعلم والتفوق فى جميع المواد الدراسية، بل جميع مجالات المعرفة المختلفة، ولذلك فإن المؤسسات التربوية تولى اهتمامًا بتطوير قدرات التلاميذ على كافة أشكال القراءة؛ انطلاقًا من إيمانهم بأنها مفتاح التعلم والتقدم فى كل ميادين العلم.

وتزداد أهمية القراءة بالنسبة للتلاميذ ليس لكونها مادة يدرسونها فقط، وإنما أيضًا لأن نجاحهم فى المواد الدراسية الأخرى يعتمد أساسًا على مدى إتقانهم لمهاراتها، وقدرتهم على فهم معانيها وما تتضمنه من حقائق

ومفاهيم. كما تعد القراءة الركيزة الأساسية التى يعتمد عليها بشكل مباشر فى تعلم العديد من المجالات الأكاديمية المدرسية؛ لذلك فإن الإخفاق فى المدرسة كثيرًا ما يرجع إلى انخفاض فى المهارات القرائية وبالتالى تظهر ظاهرة التعسر القرائي (Dyslexia)، بل إنها تعد من المشكلات الرئيسة التى تؤرق القائمين على عملية التعليم اللغوى بصفة عامة، وتعليم القراءة بصفة خاصة، حيث إن تفشى هذه الظاهرة، وتمكنها من الأداء القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية سيؤدى إلى الحد من تطويرقدراتهم النمائية الأساسية التى تجعل عملية التعلم بالنسبة لهم نشطة ومبدعة.

الإحساس بمشكلة البحث:

إن القراءة جزء مهم من المنظومة الكلية للغة، فهي تعد الفن الثالث من فنونها، وتبرز أهميتها استنادًا إلى وظيفتها، فاكتسابها السليم ضروري للمتعلم، فهي سبيله إلى المعرفة، وأداته في التطور الفكري واكتساب الخبرات المختلفة، فهي أساس كل تقدم بشري في الماضي والحاضر، ولقد أكد القرآن الكريم على أهمية القراءة فقال تعالي في سورة العلق: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣)"، فالقراءة هي المفتاح الذي يدخل بواسطته أي شخص

إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها، إلى فشله في تلقي العلوم، ومن ثم فشله في الحياة، فالقراءة لها وظائف نفسية واجتماعية في حياة المتعلم.

ومن الوظائف النفسية للقراءة أنها تشبع حاجة المتعلم للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في فكرهم ومشاعرهم، وحاجتهم للاستقلال، إذ إنها تجعله يعتمد على نفسه في تحصيل المعرفة والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه، كما تشبع حاجته إلى الاكتشاف ومعرفة حقائق كانت مجهولة، كما أنها تساعده على التكيف النفسي، فالقراءة ملاذه للتنفيس عن بعض الضغوط النفسية والتخلص من الانفعالات، كما أنها تساعده على الاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها.

وبالرغم من الاهتمام بالقراءة فى المرحلة الابتدائية، فإننا نجد أن التعسر القرائي ظاهرة واضحة فى المدارس، فلا يكاد يخلو فصل دراسي فى أي مرحلة تعليمية من عدد من التلاميذ المتعسرين فى القراءة والذين يقل مستواهم القرائي عادة عن أقرانهم بعام أو أكثر **(محمد فضل الله، ٢٠٠٣، ٩٩)**(*).

ولعل من أهم مظاهر هذا التعسر والتى يجدر مراجعتها وتقويمها طريقة تدريس القراءة فى مرحلة التعليم الأساسي، حيث تتشكل لدى التلاميذ اللبنات الأولى فى التعامل مع النص المكتوب، ومنها ينطلق إلى المراحل المتقدمة فى القراءة، فإذا كان هذا الأساس قائمًا على مبادئ صحيحة، ومنطلقات سليمة استطاع التلميذ اجتياز المرحلة الأولى من القراءة، وهى المرحلة التى يكتسب فيها مهارة التعرف إلى الكلمات المكتوبة ونطقها مفردة أو فى جمل **(محمد الصقري، ٢٠٠٨، ١١١)**.

وما دام تعليم القراءة من عمل الدماغ، فإن السبب فى تعسر بعض التلاميذ فى القراءة، أو مواجهة صعوبات كبيرة فيها إنما يعود إلى الطريقة التي يفرضها عليهم المعلمون **(محمد عدس، ١٩٩٨، ٣٥)**. وبالنظر إلى الأسباب التى تكمُن خلف التعسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فقد أرجعت العديد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذلك إلى المعلم بالدرجة الأولى، وطريقة التدريس، والوسائل التعليمية، ومنها ما يرجع إلى التلميذ وما يعانيه من مشكلات اجتماعية ونفسية **(نصرة ججلجل (١٩٩٥) ؛ أحمد أبو حجاج (١٩٩٦) ؛ زيدان السرطاوي، ١٩٩٦ ؛ محمد مرسي (١٩٩٨) ؛ نصرة ججلجل (٢٠٠٣) ؛ محمد الخطيب، ٢٠٠٣ ؛ عمر نصر الله، ٢٠٠٤ ؛ منى**

(*) يسير التوثيق في متن البحث على النحو التالي: **(اسم الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة)**.

اللبودي (٢٠٠٤) ؛ محمود سليمان، ٢٠٠٦ ؛ محمود الدراويش، ٢٠٠٦ ؛ نصرة ججلجل وخيري عجاج (٢٠٠٦) ؛ منصور مهنا (٢٠٠٧) ؛ نجم الموسوي، ٢٠٠٧).

وتؤكد نتائج معظم البحوث والدراسات السابقة معاناة تلاميذ التعليم الأساسي بسلطنة عمان من تعسر وضعف في القراءة، ومن هذه البحوث والدراسات السابقة التى أجريت على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، دراسة **بدرية السعدية (٢٠١١)**، ودراسة **أمل الرحبية (٢٠١٢)**، ودراسة **فوزية الوهابية (٢٠١٣)**، ودراسة **عبد الله الهاشمي وآخرون (٢٠١٦)**، ودراسة **إبراهيم الرمحي (٢٠١٧)**، ودراسة **دينا البلوشية (٢٠١٨)**، ودراسة **أمل الزعابية وآخرون (٢٠١٩)**، ودراسة **أمل الزعابية (٢٠٢٠)**، ودراسة **محمد العجمي ودينا البلوشية (٢٠٢٠)**، ودراسة **خالد الشبيبي وعبد الغفار الشيزاوي (٢٠٢٠)**، ودراسة **يونس الكلباني (٢٠٢٠)**، ودراسة **سعود الحراصي ومستوره بادزيس (٢٠٢٠)**، ودراسة **بتول العجمية وفاطمة الكندية (٢٠٢١)**، ودراسة **علي الشبلي (٢٠٢٢)**، ودراسة **سعود البادري (٢٠٢٢)**.

أما البحوث والدراسات السابقة التى أجريت على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان، دراسة **فايزة الشيدية (٢٠١٤)**، ودراسة **آمنة البريكية (٢٠١٨)**، ودراسة **محمد العجمي وناجية الحوسنية (٢٠١٨)**، ودراسة **محمد العجمي ونورة الحوسنية (٢٠١٩)**، ودراسة **مريم البلوشية (٢٠٢٠)**، ودراسة **محمد العجمي وآمنة البريكية (٢٠٢٠)**، ودراسة **مريم البلوشية وآخرون (٢٠٢١)**، ودراسة **عفراء الحوسنية (٢٠٢١)**، ودراسة **محمد العجمي وشيخة السعدية (٢٠٢٢)**، مما يدل على استمرارية التعسر والضعف القرائي طالما لم يتم التشخيص المبكر فى المرحلة الابتدائية، ووضع خطة للعلاج أو خفض التعسر القرائي قبل أن تتفاقم في المراحل التعليمية اللاحقة.

ومن ناحية أخرى شاركت سلطنة عُمان – ممثلة في وزارة التربية والتعليم – للمرة الأولى في الدورة الثالثة للدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (PIRLS) التي تم تنظيمها في شهر أبريل عام ٢٠١١ م للصف الرابع الأساسي، وتأتي مشاركة سلطنة عمان في هذه الدراسة استمرارًا للنهج الذي اختطته الوزارة في استغلال جميع الفرص المتاحة لربط المنظومة التربوية العمانية بالتجارب الدولية والإقليمية في حقل التربية والتعليم، وذلك من أجل بناء عمليات تطوير الخطط

الدراسية وفق أسس علمية ومتطلبات عالمية، وتحسين نتائج طلاب وطالبات سلطنة عمان في الاختبارات الدولية، وقياس مستويات الطلبة ومقارنة النتائج بين الدول المشاركة، وذلك دعمًا للسياسات والمشروعات والبرامج التي تسهم في رفع مستوى نتائج سلطنة عمان في المؤشرات الدولية، وتحقيق مستهدفات رؤية عمان ٢٠٤٠ **(المديرية العامة للتقويم التربوي، برنامج الدراسات الدولية، ٢٠١١، ١٠)**.

وقد حصلت سلطنة عمان في أولى مشاركتها في الدورة الثالثة للدراسة الدولية (PIRLS) عام ٢٠١١ على مركز متأخر حيث جاءت في المركز ٤٤ ضمن ٤٥ دولة من جميع أنحاء العالم حيث جاء متوسط التحصيل ٣١٩ ، وعلى الرغم من ازدياد متوسط التحصيل لمهارات القراءة لدى الطلبة مقدارًا طفيفًا حيث بلغ ٤١٨ في المشاركة الثانية لسلطنة عمان في الدورة الرابعة للدراسة الدولية (PIRLS) عام ٢٠١٦، وبلغ ٤٢٩ في المشاركة الثالثة لسلطنة عمان في الدورة الخامسة للدراسة الدولية (PIRLS) عام ٢٠٢١ إلا أن سلطنة عمان مازالت تحتل مركزًا متأخرًا بين الدول المشاركة في الدراسة **(المديرية العامة للتقويم التربوي، برنامج الدراسات الدولية، ٢٠٢١، ٢٥)**.

وتتعدد الطرق المستخدمة فى تشخيص العسر القرائي وصعوبات القراءة منها ما يتصل بحالة التلميذ الجسمية والنفسية والاجتماعية، ومنها ما يتم داخل الفصل؛ حيث يُكلف التلميذ بالقراءة لتعرف أخطائه فى النطق، والفهم، وسرعة القراءة، وهناك تشخيص كلينيكى يستخدم المادة المتجمعة عن التلميذ ليحدد مستويات القدرة اللغوية، وتعرف الكلمة، والقراءة الجهرية، والصامتة، والفهم **(نبيل حافظ، ٢٠٠٦، ٩٨ ؛ ريهام سعد، ٢٠١٤، ٣)**.

ومن خير الطرق التى يمكن اتباعها عند تشخيص صعوبات القراءة عند الطفل ملاحظة عاداته فى القراءة الجهرية، إذ إن تلك العادات تكشف عن كثير من عيوب قراءته فتبين مثلاً ما تعود على حذفه من الكلمات فى أثناء قراءته، وما يعمد إليه من إضافة حرف أو أكثر من عنده وهو يقرأ، وما يسئ نطقه من الحروف والكلمات ... إلى غير ذلك من العيوب، ولذلك فإن للقراءة الجهرية أهميتها من الناحية التشخيصية خاصة إذا كان المتعلم ذا صعوبة فى القراءة، إذ يحتاج إليها المعلمون فى معرفة أى التلاميذ يستدعى كلمة معينة بشكل صحيح، وأيهم يقرأ كلمة كلمة، وأيهم يعبر بصورة غير صحيحة، وأيهم يكرر، وأيهم يحذف إلى آخر ذلك **(أحمد أبو حجاج، ١٩٩٣، ١٤٦)**.

وقد يتسبب العسر القرائي لدى التلميذ في حدوث الرهاب الاجتماعي (Social phobia) لديه، والذي يتمثل في الخوف من أن يقوم الآخرون بإمعان النظر فيه؛ مما يؤدي إلى تجنبه القراءة أو الكتابة أو كليهما معًا أمام الآخرين، كما يحدث له احمرار في الوجه وتصبب العرق وقد يصل الأمر إلى تجنب الأكل والشرب أمام الناس. ويخاف المصابون بالرهاب الاجتماعي على الأغلب من أن يقوموا بعمل ما يبدون من خلاله وكأنهم أغبياء. ويلاحظ عليهم عادة غض البصر (اتجاهه نحو الأسفل) وامتداد اليدين إلى الجنب عندما يكونون في الموقف المرهوب بالإضافة إلى الميل نحو الانطواء.

ويُعد الرهاب الاجتماعي اضطرابًا نفسيًا واسع الانتشار، وتشير الدراسات إلى أن نسبة انتشاره تتراوح بين (٧% – ١٤%) في أغلب المجتمعات، وهو اضطراب مزمن ومعطل للحياة الاجتماعية، ولكنه قابل للعلاج، كما ترافق مع اضطرابات القلق الأخرى والاكتئاب (**Pilling, S. & et. al., 2014**).

وتُوجد عدة مصطلحات تصف هذا الاضطراب، منها: الخُواف الاجتماعي، والقلق الاجتماعي، والخجل، والارتباك في المواقف الاجتماعية، وهو نوع من أنواع المخاوف المرضية التي حظيت باهتمام أكثر مما كان عليه في السابق كظاهرة مرضية شائعة **(فاطمة الكتاني، ٢٠٠٨)** كما أن انتشاره لا يقتصر على مجتمع دون
الآخر أو ثقافة دون الأخرى، ويرى بعض العلماء أن هذا الاضطراب يمثل (٢٥%) من جميع حالات الخواف المرضي **(آمال باظة، ٢٠٠٣)**.

وتُفسر نظرية التحليل النفسي الرهاب الاجتماعي، على أنه حيلة دفاعية لاشعورية، حيث يحاول المريض عن طريق هذا العَرَض عزل القلق الناشئ من فكرة، أو موضوع، أو موقف مرَّ به في حياته، وتحويله إلى موضوع رمزي، ليس له علاقة بالسبب الحقيقي الذي غالباً ما يجهله المريض، فالرهاب الاجتماعي إذن؛ عبارة عن عملية دفاع لحماية الفرد من رغبة لا شعورية عدوانية أو مستهجنة لديه **(Christopher, A., 2005)**.

ويسبب اضطراب الرهاب الاجتماعي قلقاً شديداً وارتباكاً في المواقف الاجتماعية ويعاني المصابون به من خوف شديد من أن ينظر الآخرون إليهم وأن يطلقوا عليهم أحكاماً وتقييمات

سلبية، والخوف من أن تسبب أعمالهم وتصرفاتهم إحراجًا لهم، ويمكن لهذا الخوف أن يكون شديداً لدرجة أنه يتدخل في الأداء المهني أو الدراسي، أو الأنشطة الحياتية الأخرى للمصاب به **(Blanco, C. & et. al., 2012)**.

ومع أن المصابين بالرهاب الاجتماعي يشعرون بأن خوفهم المرافق لاجتماعهم بالآخرين هو خوف مبالغ فيه وغير منطقي؛ إلا أنهم لا يستطيعون التغلب على هذا الخوف أو مواجهته، وغالباً ما يكونوا قلقين لأيام أو أسابيع قبل حدوث الموقف المحرج **(Gilbert, P., 2001)** وكثير ممن يعانون من هذا الاضطراب يقضون وقتاً صعباً في ابتداء الصداقات أو المحافظة عليها، وغالباً ما يرافقه القلق، والتوتر النفسي، وإحمرار الوجه، والتعرق الزائد، والرجفة والغثيان، وصعوبة في الكلام، ومن يعاني من هذه الأعراض الجسمية فإنه يشعر بالإحراج الشديد منها، ويشعر أن كل العيون تراقبه وتنظر إليه، وعندما تحدث هذه الأعراض في موقف ما فإن الشخص يخاف، ويتجنب تلك المواقف المشابهة؛ مما يزيد من مخاوفه ويؤثر على توافقه النفسي **(Hales, R. & Yudofsky, S., 2003)**.

وتلعب ظروف التنشئة الأسرية دورًا مهماً في ظهور الرهاب الاجتماعي **(زينب شقير، ٢٠٠٥)**، وهناك أمور كثيرة تجعل الثقة بالنفس تنخفض؛ مما يجعل الإنسان لا يجرؤ ولا يستطيع التعبير عن نفسه أمام الآخرين بسهولة، بسبب شكه في قدراته، أو بسبب قسوة من حوله، فيقلق ويتوتر إذا اضطر للتحدث أمام الناس أو مقابلتهم، فمن يعيش ظروفاً في طفولته بهذا الشكل، فإنه قد يصاب بالرهاب الاجتماعي **(نايف الحمد وآخرون، ٢٠١٦، ١٨٧٢)**.

وتؤكد النظريات السلوكية على حدوث تعلم شرطي وارتباط سلبي بين تحقيق الفرد لشخصيته ووجوده مع الآخرين، وأن هذا التعلم يحدث خلال بدايات الحياة بين عمر ٤ – ٦ سنوات، وهو يؤدي إلى حساسية مرضية تتمثل في القلق والخوف من المواقف الاجتماعية الشبيهة لمواقف قديمة عانى الفرد منها **(Hales, R. & Yudofsky, S., 2003)**.

إن فهم معظم الاضطرابات النفسية ومنها الرهاب الاجتماعي يتم ضمن إطار النظرية العضوية النفسية الاجتماعية، وهي تنظر للإنسان بشكل شمولي ضمن تكوينه العضوي الوراثي والكيميائي، وتركيبته النفسية، وعقده وظروف تربيته، ونشأته، والأحداث التي أثرت به، وظروف معيشته وأحواله

الاجتماعية **(Chandler, J., 2006)** ومن النواحي النفسية يجري التأكيد على أهمية العقد المرتبطة بتحقيق الذات والذنب

المرافق التي تجد أصولها في علاقة الطفل بوالديه وصراعاته الذاتية الداخلية في تمثلهما، وأيضاً إسقاط الضمير القاسي الذي يحمله الشخص على الآخرين وأنهم ينتقدونه ويقللون من شأنه، إضافة إلى موضوع التمرد، وازدياد الشعور بالفردية والقلق الداخلي المرافق **(محمد محمد، ٢٠٠٩)** كما أن صعوبات التعامل مع المشاعر العدوانية والغضب والنقد نجدها شائعة عند من يعاني من الرهاب الاجتماعي، وأيضاً نجد تصورات وأفكار سلبية عن الذات وعن الآخرين يمكن لها أن تغذي مشاعر الخوف المرضي من المواقف الاجتماعية **(Bogels, S. & Voncken, M., 2008)**.

إذن؛ فالرهاب من المواقف الاجتماعية هو خوف شديد وقلق دائم عندما يواجه المصاب بعض المواقف الاجتماعية العامة والخاصة، وقد يصاب بانهيار وارتباك إذا تحدث إلى جمع من الناس، أو ألقى كلمة في حشد من الناس، أو جلس مع الآخرين على مائدة الطعام، خوفاً من أي تصرف خاطئ أمام الآخرين الأمر الذي قد يؤدي إلى النظر إليه باحتقار حسب اعتقاده، أو يؤدي إلى التقليل من قيمته أمام الآخرين **(Enderson's, A., 2006)**.

ويظهر عند بعض الناس بعد تعرضهم لنوبة ذعر في أماكن عامة ومكتظة، وبعد حدوث النوبة يصاب الشخص بهذا النوع من الفوبيا خوفا من تكرار نوبة الذعر ثانية، وخوفا من عدم القدرة على الهروب من المكان المكتظ إلى مكان أكثر أمناً، وقد يؤدي بالمصاب أن يلازم منزله، وأن ينقطع عن أنشطة حياته **(Bogels, S. & Voncken, M., 2008)**.

ونستنتج مما سبق أن البيئة المدرسية للتلميذ سواء كانت داخل الفصل أو خارجه وكذلك بيئته الأسرية والاجتماعية تؤثر بشكل كبير في أن ترسخ العسر القرائي لديه والذي ينتج عنه الرهاب الاجتماعي أو أنها تكون داعمة له وتحقق له التميز والابداع الدراسي والاجتماعي والوصول إلى تحسين المردود العلمي والزيادة من كم وجودة التحصيل الدراسي الأكاديمي الذي يعكسه النجاح المدرسي والتفوق في التحصيل وفهم المقررات الدراسية ومن ثم تجاوز المراحل التعليمية على نحو يبعث الثقة والأمل في النفوس، وخاصة أمام ما تنتظره الأمة من طاقات الأجيال وما يمكن أن يقدمه المتفوقون في مختلف المجالات التي يقرها المجتمع ويستفيد منها.

ومن هنا يتطلب تقديم برامج تعليمية متخصصة تتناسب وما يتسم به التلاميذ المتعسرين قرائيًا وما يعانون منه من تحديات ومشكلات تعليمية ومجتمعية، بما تتكون منه هذه البرامج من تنويع في استخدام طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، ولعل هذا يتوافق مع ما نادت به نظرية النظم البيئية التي لعالم النفس الأمريكي الروسي يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner)، التي اقترحها عام ١٩٧٩ م.

إن السلوك البشري، وما يجعل الأطفال مختلفين في تفاعلهم، وانفعالاتهم، وسماتهم الشخصية، ونضجهم النفسي عن بعضهم سواء أكان بين أطفال العائلة الواحدة أم في المجتمع الواحد؛ ما هو إلا نتيجة سلسلة معقدة من العوامل والمتغيرات التي شكلت حياتهم؛ وجعلتهم على ما هم عليه الآن؛ ولذلك يجب ألا ننظر إلى الطفل، وبيئته المباشرة المتمثلة في عائلته الصغيرة فحسب؛ بل يجب النظر أيضًا إلى تفاعل البيئة معه تفاعلًا أوسع.

إن نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية أسست بناءً على حقيقة أن البيئة والتفاعل الاجتماعي يأخذان دورًا أساسيًا في التنمية البشرية؛ إذ شرحت النظرية خمسة هياكل مترابطة ومتداخلة، نظمتها بحسب مدى تأثيرها على الطفل على النحو الآتي **(منصة أبوان، ٢٠٢٢):**

- **النظام المصغّر (Microsystem):** هو النظام الأول الذي يتصل فيه الطفل مباشرة بأقرب شخص لديه، مثل: أبويه وأشقائه والمعلمين وأقرانه في المدرسة. هذا النظام لقربه من الطفل، ولكونه الحاضن الأول له في مرحلة شديدة الحساسية، يحتم بناء علاقة آمنة بين الطفل وأبويه؛ لأن هذه العلاقة هي الأهم، والأكثر تأثيرًا في حياة الطفل، وكذلك يستوجب الوعي في انتقاء من يحتك بهم الطفل مباشرة، كالمعلم الذي من واجبات الأبوين فهم قيمه العليا، ومبادئه في تعليم الطفل، وأسلوبه في التهذيب. وعلى النهج نفسه يكون الاجتهاد في محاولة استيعاب علاقة الطفل بأقرانه، واحتضانها، وتوجيهها.

وفي هذه الدائرة الاجتماعية تكون التفاعلات مؤثرة وضرورية، وفيها تبني اللبنات الأساسية والأوليّة التي تُعرّف الطفل على أسس التعرف على العالم الخارجي؛ فيستوعب

نموذج التفاعل الاجتماعي القائم على التساوي بين الأخذ والعطاء، ومبدأ الحوار والتقبل، وتبين الحدود الشخصية، وما هو مرفوض أو مقبول داخل المنزل أو خارجه.

ومن الجانب الديني الذي يعدُّ عماد حياة الطفل، ومنه يستمد مفاهيم كثيرة عن نفسه، وعن الحياة، ففي هذا النظام يتلقى الطفل التأسيس الصحيح لمعنى العقيدة، وهو ما يجعل تقديمها له في نموذج عميق، وصحيح مهمًا للغاية؛ حتى تكون مرجعًا أساسيًا لتقويم حياته.

ومعرفيًا، فإن هذا النظام يأخذ على عاتقه إمداد الطفل بالمهارات المعرفية التي تجعله قادرًا على التعلم، ومعالجة المعرفة، وتطبيقها، وتحليلها. وكذلك نفسيًا: فمن هنا يبدأ الطفل بفهم مشاعره، وأسلوب التعبير عنها، حسبما يدعم هذا النظام مهاراته في التنظيم الذاتي والانفعالي. وعلى نفس الخطى تنمو كافة جوانب الطفل.

- **النظام الوسيط (Mesosystem)**: هو نظام من النظم الدقيقة التي تتضمن التفاعلات المتبادلة بين الأشخاص المختلفين في النظام الدقيق المصغّر للطفل. مثل: التفاعل بين أبوي الطفل، ومعلميه، أو بين أقرانه في المدرسة وبين أبويه وأخوته. والطفل في هذا النظام أقرب ما يكون إلى المراقب، أو الملاحظ، لذلك العلاقة الطيّبة والسعي المستمر لإيجاد نقاط متفق عليها بين أبويه يسهم في بناء المفاهيم الصحيحة لديه حول معنى الأسرة، أو كيفية احتواء الاختلاف وتوجيهه، وتبعده عن الصراع المربك الناتج عن اختلاف أسس تنشئته لدى أبويه، فضلًا عن كونها تمكنه من الارتباط مع أبويه بشكلٍ آمن؛ مما يجعله قادرًا على بناء علاقات جيدة عند النضج؛ وتؤمن له مساحة هادئة للتعلم، واستكشاف العالم من حوله.

وفي إطار العائلة يؤثر أيضًا أسلوب تعامل الأبوين مع أخوة الطفل على ما يفهمه الطفل عن علاقته بأبويه، وما إذا كانا يميزان أحد أخوته عليه؛ فتنشأ فيه تراكمات نفسية تعيق نموه نفسيًا، و معرفيًا، واجتماعيًا بشكلٍ سليم. أو كان أبواه واعيين بتأثير التفرقة بين الأبناء، فيكون العدل في العطاء أساسًا ثابتًا يُعين الطفل على بناء علاقة أخوية متينة، وصرفه؛ لاكتشاف نفسه والعالم بأريحية مطلقة.

ولعلاقة أبوي الطفل بمعلمه التأثير نفسه؛ فالروابط الجيدة فيما بينهما تنعكس على مهارات الطفل، وأدائه الأكاديمي؛ لأن المعلم على اطّلاع مستمر بما يحدث في حياة الطفل

خارج المدرسة، وواعٍ بمهارات الأبوين وقيمهما العليا التي يسعيان لتنميتها لدى الطفل، والعكس صحيح.

وهذه العلاقة الإيجابية فيما بين الأبوين والمعلم ترفع من توقعات المعلم تجاه قابلية الطفل للتعلم والنمو؛ مما يزيد من دافع المعلم لتطوير الطفل؛ لأنه يعمل بجهد منظّم مع أبوي الطفل، ويستطيع أن يلمس بانتظام أثر جهوده على الطفل.

- **النظام الخارجي (Exosystem):** لا يوجد تفاعل مباشر بين الطفل والعامل المؤثر في هذا النظام. لكنه يؤثر على النظام المصغّر للطفل، ومن ثمَ يؤثر على الطفل بصورة غير مباشرة، مثل أماكن عمل أبويه التي قد يلقى فيها الأبوان ترقيات، ونمو وظيفي، وزيادة في الراتب، تسهم في زيادة المشاعر الإيجابية لدى الأبوين، فيصبحان قادرين على تلبية الحاجات العاطفية لطفلهما، وكذلك المادية بجودة أعلى.

وقد يجد إحداهما أو كلاهما بيئة عمل ضاغطة نفسيًا، تعيدهما إلى المنزل بمشاعر كبت وغضب، قد يتلقاها الطفل، ويتأثر بتبعاتها؛ أو قد يقضي أحد الأبوين ساعات عمل طويلة خارج المنزل، تغيّبه عن الطفل، فتؤثر على روابط علاقته به وتقصي بعض احتياجاته.

ومن داخل علاقات الأبوين تؤثر دائرة الأصدقاء على نمط تفكير الأبوين حول الحياة، ونمط العيش بشكل عام، أو حول التربية بشكل خاص؛ مما يؤثر على ذلك الطفل سلبًا أو إيجابًا. وعلى نطاق أوسع تعد كذلك وسائل الإعلام أحد أهم العوامل المؤثرة على النظام المصغّر للطفل، وعلى الطفل نفسه حتى لو كان المحتوى غير موجه له بصورة مقصودة.

- **النظام الكلي (The Macrosystem):** هو النظام المكوّن من السياقات الثقافية المؤثرة في الطفل، والتي تحدد نمط حياة أسرته. ففي سياق المكانة الاجتماعية تعدُّ الأسرة أهم وسيط في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، فتحدد مركزه في النظام الاجتماعي بشكلٍ كبير.

فوجود الطفل في عائلة غنية ذات مكانة اجتماعية مرموقة عادة ما يعني جعل التعليم الجيد في المرتبة الأولى لديه، وفي المقابل يسعى الطفل الذي لم يُوجد في أسرة تمتلك تلك الامتيازات لتلبية أساسيات العيش، كالغذاء، والأمن والسلامة.

وللهوية العرقية كمثال آخر تأثير على فرص تنمية الطفل، ولذلك يُعتقد أن التفاوتات العرقية مسؤولة عن التجارب المختلفة التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى، فقد يبقى الطفل ذو الهوية العرقية الأضعف بحسب تصنيف المجتمع له معزولًا عن موارد مجتمع الأغلبية القوية، فتتأثر نتائجه المعرفية، وخبراته، ونموه الصحي بشكلٍ عام.

وفي السياق نفسه تؤثر الحقائق السياسية على الخطط التنموية للدولة، ثم تؤثر على الأسرة وأسلوب تنشئتها للطفل؛ فعلى سبيل المثال الطفل الذي يعيش في بلد مصنفة من دول العالم الأول سيشهد تطورًا مختلفًا داخل البيت، وفي وسط المجتمع عن الطفل الذي يعيش في بلد أقل تنمية وتقدمًا.

- **النظام الزمني (Chronosystem):** يعرف هذا النظام باسم النظام الزمني؛ نظرًا لارتباطه بالتحولات، والمتغيرات من مرحلة الطفولة إلى الشيخوخة. أيّ التحولات التي تحدث خلال فترة حياة الشخص، وتؤثر فيه، كالأحداث الكبرى، مثل: خوض الحروب، أو فقدان أحد الأبوين، أو حدوث أزمة اقتصادية، أو انتشار الأوبئة.

فالأطفال الذين عانوا من قلة ثروة، أو نوعٍ من الحرمان خلال فترة الكساد العظيم العالمي – في ثلاثينات القرن العشرين– هم دون غيرهم؛ أصبحوا بالغين يتمتعون بإحساس واثق من الأهداف المهنية أكثر من غير المحرومين. وقد يكون البعض قد عمل على دعم أسرته ماليًا، وغرس ذلك في نفوسهم مستويات مختلفة من الرضا مع الكبار.

وفي وقتنا الحاضر أدى وباء كوفيد١٩ إلى تخلف الأطفال في كل بلد تقريبًا عن تعلمهم لمهارات القراءة، والكتابة، والحساب، وباقي المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الأطفال في عمر مبكر. وتفاقمت أزمة التعليم خاصة في البلدان ذات الدخل المنخفض. وأظهرت البيانات أيضًا أن توقف الخروج إلى المدرسة من المحتمل أن يعني وقف تعلم الفتيات، اللائي سيصبحن أكثر انخراطًا في المسؤوليات المنزلية؛ مما يعرضهن لخطر الفشل الأكاديمي، وتعزيز المعتقدات المجتمعية بأن تعليم الأولاد أكثر أهمية من الفتيات. وإلى اليوم ما زلنا نعاني آثار تلك الأزمة؛ إذ إن للزيادة المحتملة لفقر التعلم تأثير مدمر على الوعي العام والإنتاجية في المستقبل؛ وهذا ما نقصده في تأثير النظام الزمني على الطفل.

ويوضح الشكل الآتي الأنظمة البيئية عند يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner):

شكل (١)

الأنظمة البيئية عند يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner)

ومما سبق تستنتج الباحثة أن استثمار العلاقات المباشرة مع الطفل، والبيئة الإيجابية، ستسمح له بالتطور، والنجاح إلى أقصى إمكاناته الممكنة، وأن التجارب الأخرى التي يمكن توفيرها له في السنوات الأولى مهمة بشكل خاص للتطور المعرفي، والنمو الصحي له؛ لأن المهارات، والخبرات المكتسبة والمؤثرة في هذه المرحلة لا تستمر فقط في فترات لاحقة من حياة الطفل، بل تؤثر أيضًا على قوة إنتاجية التعلم اللاحق.

تحديد مشكلة البحث:

العسر القرائي لدى بعض المتعلمين في الصفوف الدراسية المختلفة بسلطنة عمان، وبخاصة من هم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وما قد يصاحب هذا العسر القرائي من إصابتهم بالرهاب الاجتماعي، ويتوقع لحل المشكلة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟

٢- ما أبعاد الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟

٣- ما البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟

٤- ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟

٥- ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟

أهداف البحث:

استهدف البحث كل مما يأتي:

١- تعرف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- تعرف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

أهمية البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن له أن يُسهم فيما يلي:

١- مساعدة معلمي ومشرفي ومخططي مناهج اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في التعرف على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.

٢- تطوير محتوى كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بما يتناسب وخفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى التلاميذ.

٣- إفادة المعلمين فى تعرف الطرائق التدريسية التي تتناسب وتعلم الطلبة المتعثرين قرائيًا.

٤- مساعدة التلاميذ فى التغلب على بعض مشكلات الأداء القرائي التى تواجههم فى أثناء قيامهم بالإلقاء الجهرى فى المواقف المختلفة.

٥- المساعدة فى تطوير قدرات معلمى اللغة العربية؛ فالمعلم هو النموذج الذى يقتديه التلاميذ فى النطق والتعبير عن المقروء.

٦- تقديم أدوات علمية تتمثل في: اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؛ يمكن استخدامها في تعرف مستوى كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٧- تقديم برنامج تعليمي قائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية يمكن أن تستفيد منه وزارة التربية والتعليم في خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٨- تقديم دليل معلم قائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية يمكن أن تستفيد منه وزارة التربية والتعليم في تدريس منهج اللغة العربية (كتاب

أحب لغتي) في الفصل الدراسي الثاني للصف الثالث بسلطنة عمان؛ مما يسهم في خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

مواد البحث وأدواته:

قامت الباحثة بإعداد مواد البحث وأدواته الآتية:

١- قائمة مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- قائمة أبعاد الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٣- البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٤- دليل معلم قائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لتدريس منهج اللغة العربية (كتاب أحب لغتي) في الفصل الدراسي الثاني لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٥- اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٦- مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

كما تم استخدام:

٧- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨).

٨- مفتاح تصحيح اختبار الذكاء المصور لـ أحمد زكى صالح.

٩- مبيان معايير اختبار الذكاء المصور لـ أحمد زكى صالح.

١٠- اختبار المسح النيورولوجي السريع (Quick Neurological Screaning Test)، الذي أعدته متي وسترلينج وسبادينج (Mutti, Sterling & Spanding, 1978)، وأعده للبيئة العربية عبد الوهاب كامل عام (١٩٨٩).

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

١- عينة البحث الأساسية من تلاميذ الصف الثالث "الذين يعانون من العسر القرائي" بولاية الرستاق، محافظة جنوب الباطنة، سلطنة عمان الموجودون في (فصل ٣ / ١ ، وفصل ٣

/ ٢ بمدرسة حي النهضة للتعليم الأساسي كمجموعة تجريبية – فصل ٣ / ١ ، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي كمجموعة ضابطة).

٢- تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث الحالي المصطلحات الآتية:

١- نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية:

هي نظرية أسسها عالم النفس الأمريكي الروسي يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) عام ١٩٧٩ م، حيث قام يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) بتكوين مفهوم جديد لنمو الإنسان وسلوكه في البيئة وخاصة التفاعل بينهما وقد تناول نمو الإنسان من منظور مختلف حيث إن محور الاهتمام للنظرية لا ينصب على العمليات السيكولوجية لعملية النمو وإنما تم تناول النمو الإنساني كعملية تغير للمواد التي يدركها الفرد من البيئة المحيطة به كما تتعامل النظرية مع الخصائص الفعلية التي يدركها الإنسان والتي تظهر في سلوكه وفى تفاعله معها وارتباطه بها. كما أن تصور يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للبيئة المؤثرة على سلوك الإنسان يتناقض مع نظرية المجال السلوكي، حيث إن سلوك الإنسان في موقف أو مكان معين لا يتأثر فقط بالظروف المحيطة به مباشرة والمكونة لهذا الموقف بل يمتد التأثير إلى أبعد من ذلك فالبيئة المؤثرة على السلوك الإنساني هي تركيبة متداخلة لمجموعة من البيئات تحتوى كلا منها على الأخرى والموقف الذي يتواجد فيه الإنسان كما أن التفاعلات والتداخلات بين هذه البيئات تمثل القوى المؤثرة على سلوك الإنسان في موقف معين، وبناء على ذلك فإنه لفهم السلوك الإنساني يستلزم الأمر تحليل مجموعة من النظم تشكل في مجملها البيئة الأيكولوجية المحيطة به، تتمثل في خمسة أنظمة، هي: النظام المصغر، والنظام الوسيط، والنظام الخارجي، والنظام الكلي، والنظام الزمني **(أحمد العتيق وآخرون، ٢٠١٧، ١١٤ – ١١٥).**

ويُعرف البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية **إجرائيًا في البحث الحالي** بأنه: موضوعات مادة اللغة العربية (كتاب أحب لغتي) في الفصل الدراسي الثاني للصف الثالث بسلطنة عمان التي تم إعادة صياغتها في ضوء فلسفة نظرية

يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية التي تنظر إلى نمو التلميذ على أنه نظام معقد من العلاقات يتأثر بمستويات متعددة من البيئة المحيطة به، بدءًا من الخصائص المباشرة للأسرة والمدرسة إلى القيم الثقافية والقوانين والعادات الإجتماعية، وأنه يجب آلا ننظر إلى التلميذ وبيئته المباشرة فقط في دراسة نموه بوجه عام والنمو القرائي لديه على وجه الخصوص، ولكن إلى تفاعل البيئة والمحيط الأكبر أيضًا، فضلاً عن التركيز في عرض الموضوعات على مظاهر العسر القرائي التي يعاني منها تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وتنوعت طرائق التدريس التي تم استخدامها في تنفيذ البرنامج بما يرتبط وتحقيق فلسفة نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية من خلال توظيف عدة وسائل ومواد تعليمية، مثل: جهاز العارض فوق الرأس، وجهاز لاب توب، وعروض تقديمية Power Point، وكتب ومراجع علمية، وسبورة الفصل، وبطاقات الأعمال، الصور، والنماذج، كما تم اختيار أساليب التقويم ووسائله بحيث تكون مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بأهداف البرنامج التعليمي المنبثقة عن أهداف تعليم مادة اللغة العربية للصف الثالث بسلطنة عمان، ومركزة على خفض العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث.

٢- العسر القرائي: Dyslexia:

تعرفه الجمعية العالمية للدسلكسيا (٢٠٠٣) بأنها: صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة، ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات، قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد **(جاد البحيري، ٢٠٠6، ٢)**.

والعسر القرائي (Dyslexia) هي كلمة يونانية قديمة تتكون من مقطعين، الأول (Dys) وتعني عسر، والثاني (Lexia) وتعني الكلمة أو اللغة، ويعرف مركز تقييم الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة إنديانا العسر القرائي (Dyslexia) بأنه حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل العاديين من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضويةً عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو **(أحمد حمزة، ٢٠٠٨)**.

كما تعرفه جمعية أورتون لعسر القراءة (Orton Dyslexia Society) أنه اضطراب عصبي غالباً ما يكون موروثًا يؤثر في عملية اكتساب اللغة، ويكون متفاوتاً في درجته بحيث يكون على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، بما في ذلك المعالجة الصوتية في القراءة والكتابة والتهجئة والخط والحساب **(خالد المحرج، ٢٠١٩، ٥٥)**.

ومما سبق يمكن تعريف العسر القرائي **إجرائيًا** في البحث الحالي بأنه: الاضطراب الذي تظهره مجموعة متجانسة من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في العمليات النفسية الأساسية ودرجة تحصيلهم في القراءة واللغة المنطوقة أقل من أقرانهم في نفس المرحلة العمرية على الرغم من أن درجات الذكاء بالنسبة لهم متوسطة وفوق متوسطة أى من (٩٠) درجة مئوية إلى ما فوقها في ضوء تطبيق اختبار أحمد زكي صالح عليهم، ويتمثل ما لديهم من مظاهر للعسر القرائي في (التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين – الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة – الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة – الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا – الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا)، ويُعبر عن مظاهر العسر القرائي بما يقيسه اختبار تشخيص العسر القرائي المعد في البحث الحالي، ويُعد التدني في أداء تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان على الاختبار مؤشرًا ودليلاً على وجود هذه المظاهر لديهم.

٣- الرهاب الاجتماعي: Social phobia:

يُعرف بأنه: أحد الأمراض العصابية التي تتسم بما يسود صاحبها من خوف مرضي يشبه الرعب ليس له أي مبرر واقعي أو منطقي ولا يتساوى مع المثير المحدد لا كمًا، ولا نوعًا، على الرغم من معرفة المريض بأن هذا الخوف غير مبرر **(فوزي جبل، ٢٠٠٠، ١٣٩)**.

ويُعرف بأنه: خوف ملحوظ ودائم من واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء التي يكون الشخص فيها عرضة للتفحص من قبل الآخرين، فيخاف من أن يتصرف بطريقة مخزية أو أن تظهر عليه أعراض القلق التي قد تأخذ شكل نوبة هلع مرتبطة بالموقف، ويدرك الشخص أن الخوف زائد أو غير معقول **(American Psychiatric Association, 2003, 450)**.

كما يُعرف بأنه: مجموعة من الاضطرابات يستثار فيها القلق، بواسطة مواقف أو أشياء معينة ومحددة جيدًا خارجة عن نطاق الشخص، والتي لاتحمل خطرًا في حد ذاتها، ويترتب على ذلك تجنب هذه المواقف والأشياء أو احتمالها بصعوبة **(أحمد عكاشة وطارق عكاشة، ٢٠١٨)**.

ومما سبق يُمكن تعريف **الرهاب الاجتماعي إجرائيًا** في البحث الحالي بأنه: مجموعة الاضطرابات التي تحدث لتلميذ الصف الثالث بسلطنة عمان المتعسر قرائيًا، عندما يتعرض لمواقف القراءة داخل الفصل وأمام أقرانه ومعلمته أو أي شخص، حيث يشعر بالخوف والتوتر الزائدين وتصبب العرق وإحمرار الوجه، وتتمثل أبعاد الرهاب الاجتماعي في (سلوكيات التجنب – الخوف من التقييم السلبي – التغييرات الفسيولوجية)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ بعد الإجابة على عبارات مقياس الرهاب الاجتماعي.

الإطار النظري للبحث:

١- نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية:

ظهرت نظرية النظم البيئية على يد عالم النفس الأمريكي روسي المولد يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) الذي ولد يوم ٢٩ أبريل ١٩١٧ وانتقل مع والديه إلى الولايات المتحدة عندما كان في السادسة من عمره، ودرس بها الموسيقى وعلم النفس في جامعة كورنيل، وقد حصل على درجة الماجستير من جامعة هارفارد، وحصل على الدكتوراه في علم النفس التنموي من جامعة ميشيغان. وتوفي يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) يوم ٢٥ سبتمبر ٢٠٠٥، وقد وصف خلال نظريته للنظم البيئية الناس بأنهم أفراد ذات خصائص تتطور وفقًا لسياقهم وعلاقاتهم وليس ككيانات معزولة **(أحمد العتيق وآخرون، ٢٠١٧)**.

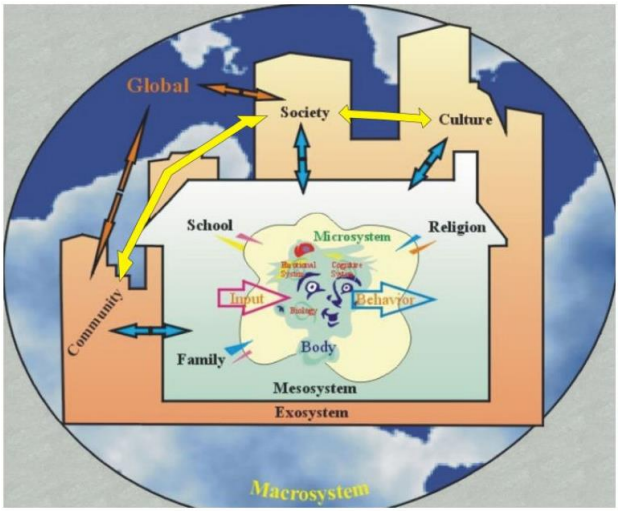
انتقد يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) نظريات نمو الطفل السابقة، وقال بأن الدراسات التي أجريت على الأطفال في بيئات أو مختبرات معملية لا يمكن تعميمها على جميع الأشخاص، لأن الأشخاص يختلفون في عدد هائل من الخصائص، وبالتالي فهذه التجارب غير صالحة من الناحية البيئية. وأضاف يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) أن معظم الدراسات السابقة كانت "أحادية الاتجاه"، مما يعني أن الدراسات المختبرية تلاحظ تأثير (أ) على

(ب) (على سبيل المثال، الشخص الغريب وأم لديها طفل)، بدلاً من النظر إلى التأثير المحتمل للطفل على الشخص الغريب أو الأم، أو تأثير أي طرف ثالث عليهم كلهم **(منصة أبوان، ٢٠٢٢)**.

وأكد يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) أن صفات المختبر ليست نفسها صفات وخصائص البيئات التي يعيش فيها الأطفال بالفعل ويتطورون فيها، وأن هناك جوانب متعددة لحياة الطفل النامي تتفاعل مع الطفل وتؤثر عليه، حيث نظر إلى ما وراء التنمية الفردية، مع الأخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة الأوسع وسياق (أو البيئة)، ثم بعد ذلك أسس "نظرية النظم البيئية" عام ١٩٧٩ على أساس هذه التفاعلات الديناميكية التي تمتلكها البيئات على الطفل في مراحل نموه **(جون ريان، ٢٠٠١)**.

وتنظر نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية إلى نمو الطفل على أنه نظام معقد من العلاقات يتأثر بمستويات متعددة من البيئة المحيطة، بدءًا من الخصائص المباشرة للأسرة والمدرسة إلى القيم الثقافية والقوانين والعادات الإجتماعية، وأنه يجب ألا ننظر إلى الطفل وبيئته المباشرة فقط في دراسة نمو الطفل، ولكن إلى تفاعل البيئة والمحيط الأكبر أيضًا **(أحمد العتيق وآخرون، ٢٠١٧)**.

وقسّم يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) بيئة الشخص إلى خمسة أنظمة مختلفة: النظام المصغر أو المجهري أو الدقيق "الميكروسيستم"، والنظام الوسيط "الميزوسيستم"، والنظام الخارجي "الإكسوسيستم"، والنظام الكبير أو الكلي "الماكروسيستم"، والنظام الزمني أو الكرونو "الكرونوسيستم". كما أن التغيرات أو الصراع في أي نظام من هذه الأنظمة سيؤثر في باقي الأنظمة، ولكي يتم دراسة تطور الطفل ونموه يجب أن ننظر ليس فقط إلى بيئة الطفل، لكن أيضًا يجب النظر إلى البيئات الأكبر، ويوضح شكل (٢) العلاقة بين الأنظمة البيئية **(جون ريان، ٢٠٠١)**:



شكل (٢)

العلاقة بين الأنظمة البيئية في نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner)

ولقد تغير العالم كثيرًا منذ تأسيس هذه النظرية خاصة من حيث التطورات التكنولوجية. ومع ذلك، لا يزال من الممكن القول أن النظام الخارجي للطفل يمكن توسيعه ليشمل وسائل التواصل الاجتماعي وألعاب الفيديو والتفاعلات الحديثة الأخرى داخل النظام البيئي، وقد يشير هذا إلى أن الأنظمة البيئية لا تزال صالحة ولكنها تتوسع بمرور الوقت لتشمل التطورات الحديثة الجديدة **(راندا العكاشة، ٢٠٢١)**.

وقد تناول يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) – الرائد في مجال تطور الأطفال – بالدراسة صعوبات تطور الطفل من حيث ما يحيط بحياته من أحداث وأشخاص آخرين، وهو ما يشير إلى العديد من مستويات التأثير أو النظم أجزاء لا يتجزأ بعضها عن بعض وتبادلية بحكم طبيعتها؛ أي أن كلا يؤثر في الآخر، ويوضح شكل (٣) مثالًا للمنظومة الأسرية من منظور طفل واحد، وذلك حسب ارتباطها بالنظم الأخرى التي تتأثر من خلالها عملية تكوين المهارات على الصعيد الاجتماعي **(شارون كيه هول، ٢٠١٦، ٨٩ – ٩٠)**.

شكل (٣)

مثالًا للمنظومة الأسرية من منظور طفل واحد، وذلك حسب ارتباطها بالنظم الأخرى التي تتأثر من خلالها عملية تكوين المهارات على الصعيد الاجتماعي

وينضم الطفل إلى الأسرة منذ لحظة ولادته، ويتفاعل مع بقية أفراد الأسرة، وفي نهاية الأمر يلتحق الطفل بالمدرسة التي تمثِّل بالنسبة إليه بيئة جديدة تتضمن أناسًا جُددًا سيتعامل معهم، بما فيهم المعلمون والأقران، وتتميز هذه المدرسة بقواعد تحدد المؤهَّلين للالتحاق بها والشركاء التربويين، إضافة إلى ما تقدمه من محتوًى تعليمي، وغير ذلك من الأمور التي تحددها الأعراف الثقافية، كما تفترض يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) أنه يجب أن يتعامل كل جيل مع السياق التاريخي الذي ترعرع في إطاره؛ فتطوُّر الأطفال يعتمد على التفاعلات مع الأشخاص البالغين والأطفال الآخرين؛ وهو ما يعزز الصحة النفسية الجيدة، ويحدث التطور المعرفي والاجتماعي عندما يشترك الأطفال بفاعلية في عوالمهم بمساعدة الأشخاص البالغين القائمين بالرعاية، وتعتمد الصحة النفسية الجيدة للأطفال على الأشخاص البالغين الذين يبحثون عن التسامح والعدالة للجميع **(شارون كيه هول، ٢٠١٦، ٨٩)**.

إن الصلات المبكرة مع الآباء والأشخاص الآخرين القائمين بالرعاية تضع الأطفال على مسار تطور العلاقة التي ستخدمهم جيدًا على مدار حياتهم، كذلك الالتزامات الاجتماعية والتعاطف مع الآخرين والبيئة التي تحتاج إلى تدخل أو إصلاح من قِبل الإنسان تُعزَّز على أيدي أشخاص بالغين مهتمين بالتطور المبكر للأطفال، وتُعد هذه الصلات المبكرة، بما في ذلك الصلات مع الأطفال الآخرين، هي لَبِنات البناء للصحة النفسية الجيدة التي تساعد الأطفال في النظر خارج نطاق أنفسهم؛ ومن ثَمَّ المشاركة في المسئولية المدنية وخدمة الآخرين.

وتم استخدام نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لربط النظرية النفسية والتعليمية بمناهج وممارسات التعليم الأولي، فمركز النظرية هو الطفل ونموه، وكل ما يحدث داخل وبين الأنظمة البيئية الخمسة هدفه إفادة الطفل في الفصل والمدرسة، فمن مساهمات النظرية في التعليم ما يلي **(منصة أبوان، ٢٠٢٢)**:

١- وفقًا للنظرية يجب على المعلمين وأولياء الأمور الحفاظ على التواصل الجيد مع بعضهم البعض والعمل معًا لصالح الطفل لتعزيز النمو بين النظم البيئية والممارسة التعليمية.
٢- يجب أن يكون المعلمون أيضًا على دراية بالحالات التي قد تمر بها عائلات تلاميذهم، بما في ذلك العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تشكل جزءًا من الأنظمة المختلفة.
٣- وفقًا للنظرية، تؤثر العلاقة الجيدة بين الآباء والمعلمين بشكل إيجابي على نمو الطفل.
٤- وبالمثل، يجب أن يكون الطفل أيضًا نشطًا في تعلمه، وأن يشارك أكاديميًا واجتماعيًا.
٥- ويجب أن يعمل الطفل مع أقرانه كفريق واحد، وأن يشارك في التجارب التعليمية الهادفة إلى تعزيز النمو الإيجابي.

وقد راعت الباحثة كل ما سبق ذكره عن نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في إعداد البرنامج التعليمي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- العسر القرائي: (Dyslexia):

اقرأ، هي أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، لذا تتجلى لنا أهمية القراءة في حياة الإنسان؛ حيث إن القراءة هي وسيلته في التعلم والتطور من خلال اكتساب العلوم والمعارف، فاكتساب العلم لا يتم إلا من خلال القراءة، والأمة القارئة

المتعلمة تعلو وترتفع على بقية الأمم، وعلى الرغم من التطور التقني في عالمنا المعاصر فإنه من الصعب أن نجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء في المدرسة أو المنزل أو العمل أو في أي مجال آخر، فمستخدمو الحاسب الآلي والهواتف الذكية يحتاجون القراءة ليتمكنوا من استخدمها، فلا يمُكن للقراءة على مر العصور أن تتغير أو تتبدل الحاجة إليها.

وتُعد القراءة إحدى مخرجات اللغة، وهي سلسلة من المهارات المحددة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية والأصوات المنطوقة، وهي تشمل رؤية وتمييز هذه الرموز وإدراك المعنى أو الدلالة وراء هذه الرموز، وبالتالي فهي فعل كلي متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية **(سناء طيبي وآخرون، ٢٠٠٩)**.

وتتكون القراءة من مكونين رئيسين، هما: التعرف على الكلمة، فالطفل المبتدئ بالقراءة يجد في الغالب مشكلة في التفريق بين الكلمات المتشابهة، فالكلمات القصيرة أسهل في التعرف من الكلمات الطويلة، ويسهل اكتساب الفرد للمفردات التي تعرف عليها مما يؤدي إلى القراءة بطلاقة، ولكي يتعرف الفرد على الكلمات لا بد له من تهجئتها وقراءتها بدقة وسرعة مناسبتين لعمره الزمني، أما المكون الثاني للقراءة فهو الفهم القرائي حيث إن الهدف الأساسي من القراءة هو فهم المعنى، ونحن لا نستطيع فهم المعنى من كلمة واحدة أو جملة واحدة بل نحتاج إلى التعرف على السياق بأكمله **(خالد المحرج، ٢٠١٩، ٥٥)**. ويرى **عبد الله سامي (١٩٨٣)** أن الفهم القرائي يمثل قدرة الفرد على الربط بين الرمز والمعنى، ولكي يتمكن الفرد من فهم المعنى لا بد له من تذكر مفهوم المقاطع التي قرأها في بداية النص ومن ثم ربطها بالمقاطع اللاحقة، وذلك ليكون مفهوماً عاماً عما قرأ، ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال قدرته على الوعي الصوتي (الوعي الفونولوجي) لأصوات الكلمات والجمل.

إن القراءة تعتبر القاسم المشترك للنجاح في المجالات الدراسية، فالذي يجد صعوبة في القراءة يواجه صعوبة في التعامل مع باقي المواد الدراسية، حيث لا يوجد مادة دراسية لا تحتاج إلى القراءة، كما أن الاضطراب في القراءة قد يؤدي إلى مُشكلات أكاديمية أخرى فعندما تنخفض قدرة الفرد على القراءة فإن تحصيله الدراسي بلا شك سينخفض، مما يولد شعوراً بالإحباط وانخفاضاً في تقدير الذات لديه، ومن ثم رغبته في الانعزال عن أقرانه في المدرسة، ويصاب بالرهاب الاجتماعي، وبالتالي قد

تسوء حالته فيميل إلى التسرب من المدرسة، فالقراءة تمثل مهارة الاستقبال التي تُمكن الفرد من الاتصال الثقافي مع تراثه وثقافته، والعسر القرائي إحدى المشكلات التي تعيق المعسر عن اكتساب المعارف والمهارات، مما قد يقود الفرد إلى الفشل الدراسي **(خالد المحرج، ٢٠١٩، ٥٥)**.

وعسر القراءة من المجالات الحديثة في عالمنا العربي على الرغم من مؤشرات انتشاره الواسعة، وتشير **نصرة جلجل (٢٠٠٣)** إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من سكان العالم يتراوح ما بين 15 % إلى 20 % مما يشكل ما نسبته 85 % منهم من ذوي عسر في القراءة.

لذا يُعد العسر القرائي من أكثر صعوبات التعلم شيوعًا لتأثيرها على التحصيل فى كل المواد الدراسية؛ فيجب الاهتمام بالتدريس المباشر للقراءة لأنه الأفضل فى علاج ذوى العسر القرائي؛ حيث يهدف إلى زيادة المعرفة بالحروف الأبجدية والوعى الصوتي، والتدريب على النطق الصحيح، وتنمية مهارات الطلاقة، وما يعنينا فى هذا البحث هو خفض العسر القرائي من الجانب الأكاديمى فقط؛ لأن التركيز على الجانب النمائى يُشعِر بالعجز أمامخفض أو علاج هذه الفئة.

ويُعرف **فتحى الزيات (١٩٩٨)** صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى بأنها مجموعة الخصائص السلوكية التى تُشير إلى ضعف مهارة القراءة والكتابة أو التهجى لدى التلميذ، وتبدو فى تضييعه لمعنى ما يقرأ، أو عدم فهمه له، أو حذف، أو إسقاط، أو قلب للكلمات، أو فقده لمواضع القراءة والكتابة، بدرجة تجعله ينحرف عن المتوسط بأكبر من انحراف معيارى واحد بالنسبة لسنه أو مستوى صفه. أو أنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها فى صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافى والاجتماعي **(فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٤٤٣)**.

أما **صالح أبو جادو (٢٠٠٤، ٣٨٢)** فيشير إلى إن صعوبات القراءة تنبع غالبًا من صعوبات فى تطور الإدراك الصوتى، وفى الأصوات، وفى طلاقة القراءة وسلاستها، وفي استراتيجيات الاستيعاب القرائي، كما يشير إلى الحاجة الماسة إلى معلمين أكفاء لتعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

ويُستخدم مصطلح صعوبات القراءة فى علم المصطلحات الفنية للإشارة إلى مشكلات القراءة، حيث يستخدم لوصف بعض أنواع من الاضطرابات مثل التأخر، أو العجز، أو الضعف، أو الصعوبة، وهناك من يستخدم من هذا المصطلح أنواعًا مشتقة من الأصل الطبى مثل عسر القراءة، وعمى الكلمة، وهذا الموقف لا يعكس فقط وجهة نظر المتخصصين، ولكن يعكس أيضًا مجادلة طويلة المدى حول طبيعة مشكلات القراءة **(Barbara , K., 1998, 3)**.

وتُعد الديسلكسيا أو العُسر القرائي من أخطر أنواع صعوبات التعلم التى تظهر لدى الأطفال والمراهقين، وقد شغلت تلك المشكلة الكثير من علماء الطب والتربية لسنوات طويلة، وإن من يعانون من تلك المشكلة يجدون صعوبة كبيرة فى تعرف الحروف والكلمات، وتفسير المعلومات المكتوبة التى تقدم لهم **(خيري عجاج، ١٩٩٨)**.

كما يشار إلى الديسلكسيا على أنها الإعاقة المختفية Hidden Handicap والأشياء الظاهرة غالبًا ما تكون صعوبات فى القراءة، والهجاء، والكتابة، والأخطاء الشائعة بالنسبة للقراءة الجهرية عادة ما تكون مثل الإقلاب، والإبدال، والحذف، والإضافة، والتكرار **(نصرة جلجل، ٢٠٠٣، ١٥٠)**.

ويوضح **عبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٣، ١١٤)** الفرق بين المصطلحين فى قوله: غالبًا ما يستخدم مصطلح عُسر القراءة أو الديسلكسيا عند مناقشة صعوبات القراءة، وهو ما يشير إلى أحد المظاهر الأساسية فى مجال مشكلات القراءة، إلا أن مصطلح عسر القراءة لا ينطبق على جميع الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة بوجه عام ، فهو أعم وأشمل من مصطلح صعوبات القراءة الذى يستبعد حالات عُسر القراءة التى ترجع إلى الإعاقة العقلية، أو الحسية، أو الاضطراب الانفعالى، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافى.

ويُعرف **عادل الأشول (١٩٨٧، ٢٩٣)** العسر القرائي بأنه ضعف القدرة على القراءة أو فقدان القدرة جزئيًا عليها، وغالبًا ما تكون مرتبطة بالاختلال الوظيفى للمخ، أو اختلال المخ البسيط، والمريض بهذه الحالة لا يفهم بوضوح ما يقرأ، كما أن مصطلح تعويق أو اضطرابات التعلم Learning Disability يشتمل على العديد من الاضطرابات ومن ضمنها عسر القراءة أو العجز عن القراءة.

كما يُعرف **حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣، ٢١٨)** العسر القرائي بأنه: تعطل فى القدرة على قراءة ما يُقرأ جهرًا أو صمتًا، أو فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب فى النطق".

أما **السيد السيد (٢٠٠٦، ١٢٧)** فيُعرفه بأنه: إعاقة تتميز بقصور فى قدرات الاتصال اللغوى تعبيرًا واستقبالاً، شفاهة أو كتابة، وهي إعاقة تظهر بوضوح فى عمليات القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الكلام، أو الاتصال بالآخرين.

ويوضح **سليمان إبراهيم (٢٠٠٧، ٦٤)** العلاقة القوية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية عند إشارته إلى أن الديسلكسيا هى العجز عن قراءة كلمة واحدة؛ فإذا عجز الطفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات فى كلمة واحدة، أى أن صعوبات التعلم النمائية المتمثلة فى ضعف توليف الأصوات هى التى تمنع الطفل من القراءة " صعوبة أكاديمية"، ولذلك توجد علاقة قوية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية .

وتؤكد **منى اللبودي (٢٠٠٤، ١٤٩)** على العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بقولها: إن القراءة تتطلب القيام بمجموعة متزامنة من المهام العقلية تشمل: تركيز الانتباه على الرموز المطبوعة، والتحكم فى حركة العين عبر الصفحة، وإدراك الأصوات المصاحبة للحروف، وفهم الكلمات وقواعد اللغة، وبناء أفكار وتصورات جديدة، ومقارنة الأفكار الجديدة بالمخزون السابق من الأفكار، وتخزين الأفكار الجديدة فى الذاكرة، وتتطلب هذه المهام العقلية شبكة عمل معقدة من الخلايا العصبية التى تصل بين مراكز المخ الخاصة بالإبصار، واللغة، والذاكرة وقد تنتج صعوبات القراءة عن وجود قصور فى أى عملية من هذه العمليات.

كما أن الطفل الذى يعانى من صعوبة القراءة يكون لديه اختلال فى واحدة أو أكثر من تلك العمليات العقلية التى يقوم بها الدماغ للوصول إلى القراءة السليمة، وقد يستطيع الطفل الذى يعاني من صعوبة القراءة قراءة المفردات التى مرت به سابقًا، ولكنه لا يستطيع قراءة حتى أبسط الكلمات الجديدة، وإذا كان التعليم المبكر للطفل يعتمد على النظر إلى الكلمات ولفظها فإنه قد يستطيع قراءة العديد من الكلمات، لكنه فى هذه الحالة يتعرف عليها من شكلها الكلي **(صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ٣٨٢)**.

معنى ذلك أن العُسر القرائي يُطلق على من يعانون من عجز جزئي فى القدرة على القراءة سواء كانت صامتة أم جهرية، مما يستوجب تقديم معالجات خاصة؛ نظرًا لانخفاض مستواهم عن أقرانهم، وعدم مشاركتهم لزملائهم داخل الصف، وهذا ما يجعل الآباء والمعلمين يصفونهم بالتخلف.

ويشير **السيد السيد (٢٠٠٦، ٢٣٢)** إلى أن العجز التام عن القراءة يطلق عليه مصطح "Alexia" ويعنى عمى الكلمة "Word Blindness"وتعنى حالة عدم الرؤية لانعدام وجود الحرف أو الشكل مع أنه موجود، فهو يدرك الحروف ويتعرف عليها فى أثناء قراءتها جهريًا، ولكن يعجز عن النطق بها، والمصاب بها يعاني من اضطراب حاد فى الإدراك البصرى، ويرجع ذلك لوجود عطب فى المخ يمنع المعلومات البصرية من أن تصل إلى قشرة النصف الأيسر من المخ.

ومما سبق تستنتج الباحثة أن صعوبات تعلم القراءة لا تقترن بأى شكل من أشكال العجز القرائي سواء كان هذا العجز جزئيًا (Dyslexia) "العسر القرائي" أم عجزًا تامًا (Alexia) "عمى الكلمة"، ولكنها تعنى ضعف فى القدرة على القراءة، خارجة عن نطاق أية إعاقة، وتظهر نتيجة لقصور بسيط فى المراكز المعنية بعملية القراءة وبالأخص فى النصف الأيسر من المخ، كما قد ترجع إلى وجود بعض العوامل النفسية، أو التربوية التى تحول دون القراءة.

٣- الرهاب الاجتماعي: Social phobia:

شهدت السنوات العشرون الأخيرة نموًا مضطردًا في عدد الدراسات المنهجية للرهاب الاجتماعي (Social Phobia) وهو ما يعرف أيضاً باضطراب القلق الاجتماعي، نتيجة لتزايد حدة المتطلبات الاجتماعية، وارتباط هذه المتطلبات بمواقف تقييم الفرد وكفاءته **(سمير رضوان، ٢٠٠١)**.

ويُعد اضطراب الرهاب الاجتماعي أحد الاضطرابات النفسية المصنفة ضمن اضطرابات القلق التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع وفي الدليل العاشر لتصنيف الأمراض النفسية والعقلية الصادر عن منظمة الصحة العالمية **(علي دباش، ٢٠١١)**.

ويعد الشعور بالقلق في المواقف الاجتماعية أمرًا شائعًا حين يكون الشخص محور الانتباه، ولكن القلق لا يكون شديدًا إلى الدرجة التي تعيق القدرة على أداء المهمة المطلوبة في ذلك الموقف، بل يعزز هذا القلق أداء الفرد بحيث يزيد اليقظة والتركيز لديه، ولكن من يعانون من اضطراب القلق

الاجتماعي يشعرون بقلق شديد عند مواجهة هذه المواقف، وقد يقومون بتجنبها؛ لأن التعرض لها قد يكون أمرًا مؤلمًا **(Stein, M., 1995)**.

ويُعرف الرهاب الاجتماعي بأنه: حالة خوف مبالغ فيه من بعض المواقف الاجتماعية، حيث يشعر الفرد بالقلق الشديد والفزع عند مقابلة الأشخاص الغرباء، أو عند الحديث إلى مجموعة من الناس، أو عند الأكل والشرب في مكان عام **(Frude, N., 1998)**.

وعرفته **منظمة الصحة العالمية (World Health Organization "WHO", 1992)** بأنه: اضطراب قلق عام غالباً ما يبدأ لدى الأفراد في مرحلة المراهقة إذ يتركز خوفهم حول إمعان الآخرين بالنظر فيهم، ويحدث أثناء تواجدهم في المجتمعات الكبيرة، مما يؤدي بالفرد إلى تجنب المواقف الاجتماعية ويكون شائعًا لدى الرجال والنساء.

وعرفه **أنتوني (Antony, M., 1997)** بأنه: اضطراب يتميز بإزدياد الخوف، وتجنب شخص آخر أو مجموعة أفراد أو أداء على وضع يتضمن الكلام في مكان عام، والالتقاء بأشخاص جدد، أو تناول الطعام أو الكتابة أمام الآخرين وحضور الحشود الاجتماعية.

ويعرفه الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-V-TR) بأنه: الخوف المستمر من مواقف اجتماعية أو مواقف الأداء، التي قد يتعرض فيها الفرد لتفحص من الآخرين، ويجعله يتصرف بطريقة تسبب شعورًا بالخزي أو الارتباك، أو يبدي أعراضًا للقلق تتسبب كذلك في معاناته من الخزي والارتباك **(American Psychiatric Association "APA", 2003, 132)**.

وترجع البدايات الأولى لتناول موضوع الخجل إلى حوالي ٤٠٠ سنة قبل الميلاد، أي منذ عهد هيبوقراط (Hippocrates)، فقد وصف هيبوقراط حالة شخص عانى من الخجل الشديد، بحيث كان يتجنب الخروج من المنزل؛ نظرًا لخوفه من أن يتعرض إلى لقاء أحد الأشخاص، معتقداً أنه سيتعرض للإهانة والإحتقار، وقد كان يضع قبعة على رأسه ويخفي عينيه بشكل دائم **(سهام الفايدي ومحمد بني يونس، ٢٠١٧، ٢٦٠)**.

وقد تمت الإشارة إلى اضطراب القلق الاجتماعي في بدايات القرن التاسع عشر، وأشير إليه بمصطلح اضطراب الرهاب من المواقف الاجتماعية على يد العالم جانيت (Janet) عام ١٩٠٣،

وقد استخدم سيلدر (Schilder) آنذاك مصطلح العصاب الاجتماعي (Social Neurosis)لوصف الأشخاص شديدي الخجل **(Furmark, T., 2000)**.

ونتيجة لتضافر الجهود التي قام بها الطبيب النفسي مايكل ليبويتز (Michael Liebowitz) والإخصائي النفسي الإكلينيكي ريتشارد هيمبرغ (Richard Heimberg) ازداد الاهتمام بالبحث حول هذا الاضطراب، وبعدها اقترح على تسميته باضطراب الرهاب الاجتماعي (Social Phobia) بدلاً من مصطلح القلق الاجتماعي (Social Anxiety Disorder) وذلك في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM–V) الذي أصدرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام ١٩٩٤ **(Liebowitz, M. & et. al., 2000)**.

وتوجد مجموعة من الأعراض التي تظهر على المصابين بالرهاب الاجتماعي عند التعرض للمواقف الاجتماعية التي تثير قلقهم، وهذه الأعراض تختلف من شخص إلى آخر، فلا يعاني جميع المصابين من نفس الأعراض الفسيولوجية أو السلوكية (**Debora, N. & Turner, R., 1998**).

وتتضمن الأعراض المعرفية أفكار الفرد وتقييماته لذاته، والوعي المفرط والاستغراق في الذات، وتوقع الظهور بشكل لبق أمام الآخرين مع توقع استهجانهم، والانزعاج من النقد والملاحظات السلبية، والانشغال المتكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة والمثيرة للقلق **(Baron, R., 1989)**، وفيما يتعلق بالأعراض السلوكية؛ فالأفراد المصابون بالرهاب الاجتماعي يتبنون سلوكيات تتميز في مجملها بتحقيق هدف مشترك، وهو محاولة التحكم في الموقف وخفض مستوى القلق، مثل الهدوء وقلة الحديث، والهروب من المواقف الصعبة وتجنبها، وتُعد السلوكيات الآمنة إحدى المكونات السلوكية للرهاب الاجتماعي، وهي أساليب متنوعة ومرتبطة بالتقييم السلبي، وتهدف إلى تجنب حدوث نتائج سلبية، مثل: تقليل التواصل البصري أثناء الموقف الاجتماعي، وإمساك الأشياء بإحكام لإخفاء ارتجاف اليدين، وارتداء ملابس خفيفة حتى لا يحدث التعرق **(Davey, G., 1999)** أما الأعراض الفسيولوجية المرتبطة بمواجهة المواقف الاجتماعية، تظهر على الفرد بعض الأعراض الجسمية ومنها: إحمرار الوجه، وارتعاش اليدين، والغثيان، وتصبب العرق، وسرعة ضربات القلب، وضيق التنفس، حيث يولي مرضى الرهاب الاجتماعي الأعراض الجسمية أهمية خاصة؛ لاعتقادهم

أن الآخرين يلاحظون هذه الأعراض، ويفسرونها كمؤشرات على فشلهم في تحقيق المعايير أو المستويات المرغوبة من الأداء الاجتماعي، ورغم أن هذه الأعراض قد تظهر لدى بعض الأفراد العاديين، إلا أن الفرق يكون في شدة هذه الأعراض التي تكون أكثر شدة لدى الأفراد ذوي الرهاب الاجتماعي **(طه حسين، ٢٠٠٩)**.

ويُعد الرهاب الاجتماعي ظاهرة شديدة الانتشار في كل المجتمعات، وإن كان تتباين نسبتها من مجتمع إلى آخر **(سهام الفايدي ومحمد بني يونس، ٢٠١٧، ٢٦٠)**.

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة أمكن صياغة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

٣- البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية فعّال في خفض العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

٦- البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية فعّال في خفض الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

منهج البحث وإجراءاته:

فيما يلي توضيح لمنهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام:

أ- **المنهج الوصفي:** وذلك في تعرّف نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية التي تم في ضوئها إعداد البرنامج التعليمي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، بالإضافة إلى استقراء البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث المستقلة والتابعة، وإعداد مواد البحث وأدواته.

ب- **المنهج التجريبي:** وذلك في تعرّف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وذلك باستخدام التصميم شبه التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

إجراءات البحث:

تم اتباع الإجراءات الآتية للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه:

أ- تحديد مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على: ما مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ تم إعداد قائمة مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** يُعد الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- **إعداد الصورة الأولية للقائمة:** تم إعداد قائمة مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في صورتها الأولية من خلال الاطلاع على عدد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، مثل دراسة **ثريا محمود (١٩٩١)**، ودراسة **حسن شحاتة (١٩٩١)**، و**نصرة جلجل (١٩٩٥)**، و**نصرة جلجل (٢٠٠٣)**، ودراسة **بدرية السعدية (٢٠١١)**، ودراسة **أمل الرحبية (٢٠١٢)**، ودراسة **فوزية الوهابية (٢٠١٣)**، ودراسة **فايزة الشيدية (٢٠١٤)**، ودراسة **ريهام سعد (٢٠١٤)**، ودراسة **عبد الله الهاشمي وآخرون (٢٠١٦)**، ودراسة **خالد العبيدي (٢٠١٦)**، ودراسة **إبراهيم الرمحي (٢٠١٧)**، ودراسة **عمرو ربيعة (٢٠١٧)**، ودراسة **حاكمة العبرية (٢٠١٧)**، ودراسة **السعيد عرب (٢٠١٧)**، ودراسة **دينا البلوشية (٢٠١٨)**، ودراسة **آمنة البريكية (٢٠١٨)**، ودراسة **محمد العجمي وناجية الحوسنية (٢٠١٨)**، ودراسة **نيفين العشري (٢٠١٨)**، ودراسة **محمد العجمي ونورة الحوسنية (٢٠١٩)**، ودراسة **خالد المحرج (٢٠١٩)**، ودراسة **أمل الزعابية وآخرون (٢٠١٩)**، ودراسة **أمل الزعابية (٢٠٢٠)**، ودراسة **محمد العجمي ودينا البلوشية (٢٠٢٠)**، ودراسة **إسماعيل مصطفى (٢٠٢٠)**، ودراسة **خالد الشبيبي وعبد الغفار الشيزاوي (٢٠٢٠)**، ودراسة **يونس الكلباني (٢٠٢٠)**، ودراسة **سعود الحراصي ومستوره بادزيس (٢٠٢٠)**، ودراسة **مريم البلوشية (٢٠٢٠)**، ودراسة **محمد العجمي وآمنة البريكية (٢٠٢٠)**، ودراسة **مريم البلوشية وآخرون (٢٠٢١)**، ودراسة **عفراء الحوسنية (٢٠٢١)**، ودراسة **بتول العجمية وفاطمة الكندية (٢٠٢١)**، ودراسة **علي الشبلي (٢٠٢٢)**، ودراسة **محمد العجمي وشيخة السعدية (٢٠٢٢)**، ودراسة **هاني شتا (٢٠٢٢)**، ودراسة **نرمين محمد وآخرون (٢٠٢٢)** ودراسة **سعود البادري (٢٠٢٢)**.

ومن خلال ما سبق تم إعداد قائمة أولية بمظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٣- **تحديد صدق القائمة:** بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي ومشرفي وموجهي اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، لإبداء آرائهم حولها.

٤- **إعداد الصورة النهائية للقائمة:** في ضوء آراء المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات المطلوبة، وبذلك أصبحت قائمة مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في صورتها النهائية **(ملحق ١)**.

وقد تمثلت مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في الصورة النهائية للقائمة في (٧) سبعة مظاهر للعسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، هي (التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين – الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة – الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة – الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا – الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا).

ب- تحديد أبعاد الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص على: ما سلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ تم إعداد قائمة بسلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** يُعد الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد سلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- **إعداد الصورة الأولية للقائمة:** تم إعداد قائمة سلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في صورتها الأولية من خلال الاطلاع على عدد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، مثل **عادل الأشول (١٩٨٧)**، و**منظمة الصحة العالمية (1992) "WHO" World Health Organization**، و**ستين Stein, M. (1995)**، ودراسة **أنتوني Antony, M. (1997)**، و**ديبورا وتيونر Debora, N. & Turner, R. (1998)**، و**فرّيد Frude, N. (1998)**، و**دافي Davey, G. (1999)**، و**فوزي جبل (٢٠٠٠)**، ودراسة **فيرمارك Furmark, T. (2000)**، ودراسة **ليبويتز وآخرون Liebowitz, M. & et. al. (2000)**، ودراسة **سمير رضوان**

(٢٠٠١)، ودراسة **جيلبرت (2001) .Gilbert, P**، و**فاطمة الكتاني (٢٠٠٢)**، و**عبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٣)**، و**آمال باظه (٢٠٠٣)**، و**هيلز ويودوفيسكي Hales, R. & Yudofsky, S. (2003)**، و**عمر نصر الله (٢٠٠٤)**، و**صالح أبو جادو (٢٠٠٤)**، و**كريستوفر (2005) .Christopher, A**، و**زينب شقير (٢٠٠٥)**، ودراسة **شاندلر (2006) .Chandler, J**، ودراسة **إندرسون (2006) .Enderson's, A**، و**سليمان إبراهيم (٢٠٠٧)**، و**أحمد حمزة (٢٠٠٨)**، ودراسة **بوجيلز وفونتشين (2008) .Bogels, S. & Voncken, M**، و**طه حسين (٢٠٠٩)**، و**محمد محمد (٢٠٠٩)**، ودراسة **علي دباش (٢٠١١)**، ودراسة **بلانكو وآخرون Blanco, C. & et. al., (2012)**، ودراسة **بيلنج وآخرون (2014) .Pilling, S. & et. al**، و**شارون كيه هول (٢٠١٦)**، ودراسة **نايف الحمد وآخرون (٢٠١٦)**، ودراسة **أحمد العتيق وآخرون (٢٠١٧)**، ودراسة **سهام الفايدي ومحمد بني يونس (٢٠١٧)**، و**أحمد عكاشة وطارق عكاشة (٢٠١٨)**، ودراسة **رفعه الغامدي (٢٠١٩)**.

ومن خلال ما سبق تم إعداد قائمة أولية بسلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٣- **تحديد صدق القائمة:** بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي ومشرفي وموجهي اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، لإبداء آرائهم حولها.

٤- **إعداد الصورة النهائية للقائمة:** في ضوء آراء المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات المطلوبة، وبذلك أصبحت قائمة سلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في صورتها النهائية **(ملحق ٢)**.

وقد تمثلت أبعاد الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في الصورة النهائية للقائمة في (٣) ثلاثة أبعاد، هي (سلوكيات التجنب – الخوف من التقييم السلبي –

التغييرات الفسيولوجية)، وتكون كل بُعد من (٨) ثمانية سلوكيات للرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

ج- إعداد البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نص على: ما البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ تم إعداد البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

١- تحديد أسس إعداد البرنامج:

تتمثل أسس إعداد البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان فيما يلي:

أ- **نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية**، والتي تفترض أنه من أجل فهم تطور الإنسان، يجب مراعاة النظام البيئي بأكمله الذي يحدث فيه النمو، ويتكون هذا النظام من خمسة أنظمة فرعية مرتّبة اجتماعيًا تدعم وتوجّه تطور الإنسان، ويعتمد كل نظام على الطبيعة السياقية لحياة الشخص ويقدم تنوعًا متزايدًا من الخيارات ومصادر النمو.

ويرى يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) أن النظام الخارجي هو مجموعة من الهياكل الاجتماعية المحددة التي لا تحتوي مباشرة على الفرد، ولكن لا يزال لها تأثير على تطور الشخص، هذه الهياكل تؤثر أو تحدد أو حتى تحدد ما يجري في النظام الدقيق للفرد النامي، حيث لا يشارك الفرد في هذه الأوضاع، لكن لها تأثير مباشر على سلوكه، على سبيل المثال قد يكون النظام الخارجي هو مكتب

الطبيب أو صالة المعلم أو منزل الجدة، هذه كلها أماكن لها تأثير غير مباشر على نمو الشخص.

ب- الأنظمة البيئية وفق نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner)، حيث شملت نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية أهم العوامل التي تلعب دوراً في نمو الأطفال وتطورهم، كما وتوضح النظرية كيفية ارتباط جميع العوامل ببعضها البعض وتأثيرها على دورة التنمية وفق ٥ أنظمة أساسية، هي: (Microsystem, Mesosystem, Exosystem, Macrosystem, Chronosystem)

- **النظام المصغر (Microsystem):** يقصد بهذا النظام البيئة التي تحيط بالتلميذ مباشرة، مثل العائلة، المدرسة، الأقران، والجيران، ويحتوي هذا النظام على علاقات ثنائية الاتجاه. مثال: علاقة التلميذ والمعلم، حيث يؤثر المعلم على التلميذ، لكن خصائص التلميذ بدورها لها تأثير على سلوك المعلم أيضًا.
- **النظام المتوسط (Mesosystem):** يتكون هذا النظام من تفاعل نظامين مصغرين. مثال: تفاعل المنزل مع مدرسة التلميذ، وهذا التفاعل له تأثير على التلميذ سواء بالإيجاب أو السلب وفق نوع العلاقة، فالعلاقة الإيجابية توفر التوازن والألفة في حياة التلميذ والعكس صحيح.
- **النظام الخارجي (Exosystem):** يتكون هذا النظام من العوامل الخارجية التي لا يشارك فيها التلميذ بشكل مباشر مثل قوانين الدولة، وسائل الإعلام، وعمل الوالدين. مثال: إذا كان أحد الوالدين على خلاف مع رئيسه في العمل، فقد يعود للمنزل بعصبية تخلق خلافات أسرية مما سيؤثر على التلميذ بشكل سلبي.
- **النظام الأكبر (Macrosystem):** يتكون هذا النظام من السياق الثقافي الذي يقيم فيه التلميذ، كما يشمل العوامل الاجتماعية والاقتصادية، وهي

عوامل لا يمكن التحكم فيها بشكل فردي ولكن لها تأثير كبير على التلميذ. مثال: التلميذ الذي يعيش في بلاد بها حروب سيتأثر تطور نموه مقارنة بتلميذ بلاده آمنة.

- **النظام الزمني (Chronosystem):** يتكون هذا النظام من الأحداث والتحولات البيئية التي تحدث طوال حياة التلميذ، كالأحداث الاجتماعية والتاريخية، مثل انفصال الوالدين، أو الانتقال من بلد لآخر، أو الأمراض. مثال: قد يؤثر الطلاق بشكل سلبي على تلميذ ذو ٨ سنوات بالصف الثالث مقارنة بمراهق يبلغ من العمر ١٧ عامًا بالصف الثاني عشر.

ج- تطور القراءة، حيث إن تطور القراءة وفق نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية يتطلب جهودًا حثيثة وتعاون مشترك بين الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، المراكز الثقافية، والمجتمع ككل، لبناء جيل مثقف يتجاوز مستوى القراءة النفعية (بدافع الواجب) إلى مستوى القراءة الطوعية التلقائية (بدافع الحب والتطور).

إن القراءة تمثل القاعدة الأساسية فى العملية التربوية بالمرحلة الابتدائية، لأن كل عملية عقلية أو وجدانية أو يدوية لابد لها من الارتكاز على القراءة، ولذا تعد القراءة فى هذه المرحلة هدفًا فى ذاتها، تهدف العملية التربوية فيها إلى أن يمتلك التلميذ المهارات الضرورية فيها، والسيطرة عليها.

ويُعد العسر القرائي من أكثر صعوبات التعلم شيوعًا، وأبعدها أثرًا فى الأداء الأكاديمى، إذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة، فى عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، ومن ثم تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم فى مختلف مجالات الدراسة.

د- الأسس النفسية: خصائص تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان الذين يعانوا من العسر القرائي: يُقصد بالأسس النفسية: العوامل والمتغيرات التى تدفع الفرد إلى القراءة أو الكتابة مثل: الحاجات والاستعدادات والاتجاهات وغيرها، وتقوم هذه الأسس على اعتبار

أن القراءة عملية يتصل التلميذ عن طريقها بالصفحة المطبوعة، كى يشبع ميوله ويلبى احتياجاته النفسية وأن الكتابة عملية استدعاء للمعانى والخبرات التى اكتسبها الفرد ووصف أحاسيسه ومشاعره، وترجمة للمثيرات النفسية التى تحفز تلك المشاعر والأحاسيس **(نيفين العشري، ٢٠١٨، ٧٣ – ٧٤)**.

وقد استند البرنامج التعليمي على الأسس النفسية الآتية:

١- تشخيص التلاميذ المتعثرين قرائيًا وتمييزهم عن التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين يعانون من ضعف فى السمع والبصر، أو الذين يعانون من اضطرابات عصبية، وذلك عن طريق المسح النيورولوجى السريع.

٢- مراعاة حاجات التلاميذ وقدراتهم العقلية، حيث لم تخرج دروس البرنامج التعليمي عن الدروس المقررة عليهم بالكتاب المدرسي، إنما تمت معالجتها بما يحقق الأهداف ويعالج مظاهر العسر القرائي.

٣- مراعاة حاجات التلاميذ المتعثرين قرائيًا وإشعارهم بأنهم كزملائهم العاديين.

٤- خلق علاقات طيبة مع التلاميذ في أثناء تدريس البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٦- العمل على خفض العسر القرائي لدى التلاميذ بطريقة فردية.

هـ- تقديم الأنشطة التعليمية المناسبة والوسائل التعليمية المتنوعة؛ لمخاطبة أكثر من حاسة لبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

و- تنوع وتعدد طرائق واستراتيجيات التدريس المرتبطة بنظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية تبعًا لتنوع الأهداف التي يسعى لتحقيقها البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

ز- التأكيد على تغير دور معلمة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من ملقنة إلى موجة ومرشدة.

ح- واقعية البرنامج من حيث متطلبات تنفيذه، حيث رُوعي عند إعداد البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان أن تكون متطلبات تنفيذه واقعية وممكنة، وذلك من حيث الزمن والإمكانات اللازمة لتنفيذه.

ط- التعزيز الذي يعد عاملاً مهمًا في إثارة انتباه تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة، وبذل أقصى الجهود في تقديم محاولات مناسبة؛ حول أي مهمة تُسند إليهم، وبخاصة ممن يعاني منهم من العسر القرائي.

ك- إن خفض أي مظهر من مظاهر العسر القرائي يتطلب أشكالاً خاصة من التدريب والتطبيق والمتابعة؛ ليتشكل السلوك الصحيح، وبالتالي يصبح هذا السلوك جزءًا من أداء التلميذ.

ل- إن خفض أي مظهر من مظاهر العسر القرائي لا يتم بمعزل عن بقية مظاهر العسر القرائي الأخرى، الأمر الذي يتطلب توفير فرص تعليمية مناسبة تركز على خفض العسر القرائي، وهذا ما تحقق في البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

م- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.

ن- الأسس الفلسفية الاجتماعية: إن القراءة فى المرحلة الابتدائية تشكل جزءًا كبيرًا من حياة المتعلم، فهو يقرأ فى كل وقت، وفى كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين، ويمكن القول بأن للقراءة أهمية بالغة لكل من الفرد والمجتمع، يمكن تلخيصها في عدد من النقاط، هى **(زكريا إسماعيل، ١٩٩٩، ١١٢):**

١- تساعد القراءة التلميذ فى النجاح فى مواد الدراسة الأخرى، فبدونها لا يتم فهم المواد العلمية المختلفة، وبالتالى لا يجتاز التلميذ المرحلة التعليمية إلى مراحل أكثر تقدمًا ما لم يحقق النجاح فيها.

٢- يطلع التلميذ من خلال القراءة على تراث الأمة بل على التراث البشري فيساعده هذا على النمو والإبداع.
٣- تساعد الفرد على الرقى فى السلم الاجتماعى، لأن الوعى بمشاكل المجتمع والعالم يتم عن طريق القراءة.
٤- تعمل القراءة على تنظيم أفكار المجتمع، كما تعمل على تقارب هذه الأفكار، بحيث تجد المجتمع الواحد يعيش أفراده مع بعضهم البعض فى انسجام وتآلف.

وإستنادا إلى ما سبق فإن البرنامج التعليمي ركز على:

- جعل القراءة عادة محببة لدى التلاميذ، وإخراجهم من الشعور باليأس والفشل الذى تعودوه حين القراءة، بأن يركز البرنامج التعليمي على خفض العسر القرائي الذي يعاني منه بعضهم، وذلك بتقديم التدريبات السهلة التى يستطيع التلميذ إنجازها، فالشعور بالنجاح يولد لدى التلميذ الرغبة فى التقدم فى القراءة.
- حرص البرنامج التعليمي على تقديم تدريبات علاجية مشوقة مستمدة من واقع التلميذ، وفى مستوى قاموسه اللغوي وهذا يرتبط بفلسفة نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.

٢- تحديد مكونات البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

تتمثل مكونات البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان فيما يلي:

- **أولاً: مقدمة البرنامج التعليمي:**

تم صياغة مقدمة البرنامج التعليمي بحيث تعكس أهمية اللغة بوجه عام وأهمية اللغة العربية على وجه الخصوص، مع توضيح مبسط عن نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية يتناسب مع تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

- **ثانيًا: أهداف البرنامج:**

قامت الباحثة بإعداد البرنامج التعليمي وفقًا لنظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية بما يتناسب مع تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، بحيث تشارك التلاميذ فيه بفعالية، وتضمن البرنامج التعليمي على أهداف عامة وأهداف خاصة:

- الأهداف العامة للبرنامج التعليمي:

١- زيادة فعالية تعليم تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان وبخاصة المتعثرين قرائيًا، وذلك بتقديم الخدمات التربوية التى يتوقع نجاحها معهم.
٢- العمل على تنمية رغبة التلاميذ فى التعليم، وزيادة دافعيتهم للعمل من أجل التعليم.
٣- تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ الذين لديهم عسر قرائي.
٤- تقديم الاستشارة التربوية المناسبة لمعلمى المواد الدراسية الأخرى، وكذلك أولياء أمور تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان وبخاصة المتعثرين قرائيًا.
٥- تنمية مهارات القراءة بشكل عام.

- الأهداف الخاصة للبرنامج التعليمي:

تتمثل الأهداف الخاصة بالبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان فى الأهداف الإجرائية التى تمثل الجانب المعرفي والوجداني والمهاري وهذه الأهداف تختص بمادة اللغة العربية للصف الثالث بما تتضمنه من أهداف تركز على خفض العسر القرائي لدى التلاميذ المتعثرين قرائيًا.

ثالثًا: المواد والأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية:

استخدمت الباحثة عدة وسائل ومواد تعليمية لتنفيذ البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، مثل: جهاز العارض فوق الرأس، وجهاز لاب توب، وعروض تقديمية Power Point، وكتب ومراجع علمية، وسبورة الفصل، وبطاقات الأعمال، الصور، والنماذج، وكتاب أحب لغتي المقرر على تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.

رابعًا: طرائق التدريس:

تنوعت طرائق التدريس التي تم استخدامها في تنفيذ البرنامج التعليمي لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان بما يرتبط وتحقيق فلسفة نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.

خامسًا: أساليب ووسائل التقويم:

يُعد التقويم عنصرًا أساسيًا من عناصر البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ويرتبط اختيار أساليب التقويم ووسائله ارتباطًا وثيقًا بأهداف البرنامج التعليمي المنبثقة عن أهداف تعليم مادة اللغة العربية للصف الثالث بسلطنة عمان، وقد رُوعي ذلك عند اختيار أساليب التقويم وأسئلته ووسائله.

سادسًا: بيئة التعلم:

تحددت بيئة التعلم التي تم توفيرها لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان فيما يلي:

١- توفير المواد والأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان على التعلم وممارسة الأنشطة.

٢- توفير الاتجاهات الإيجابية والمشاعر الإيجابية لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٣- شيوع روح النشاط والحركة والانهماك في خبرة التعلم.

٤- التعاون في نقل الخبرات، التي تؤثر بوضوح على خبرات التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٥- إشباع الحاجات النفسية لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان وبخاصة المتعثرين منهم في القراءة من خلال الشعور بالطمأنينة، وضبط النفس، والشعور بالانتماء، واحترام الذات، والحرية الشخصية، والشعور بالراحة.

٦- بيئة تلميذ الصف الثالث بسلطنة عمان وفق ما صنفتها نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية، والتي تتمثل من خمسة أنظمة مختلفة، هي: النظام المصغر أو المجهري أو الدقيق "الميكروسيستم"، والنظام الوسيط "الميزوسيستم"، والنظام الخارجي "الإكسوسيستم"، والنظام الكبير أو الكلي "الماكروسيستم"، والنظام الزمني أو

الكرونو "الكرونوسيستم". كما أن التغيرات أو الصراع في أي نظام من هذه الأنظمة سيؤثر في باقي الأنظمة، ولكي يتم دراسة تطور التلميذ ونموه العام وبخاصة القرائي، يجب أن ننظر ليس فقط إلى بيئة التلميذ الصغيرة، لكن أيضًا يجب النظر إلى البيئات الأكبر.

سابعًا: الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

تمثلت الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في أخذ بعض حصص اللغة العربية وبعض حصص التربية الإسلامية وبعض حصص الأنشطة المدرسية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.

ثامنًا: محتوى البرنامج:

تكون محتوى البرنامج التعليمي من موضوعات مادة اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني للصف الثالث بسلطنة عمان التي تم إعادة صياغتها في ضوء:

١- فلسفة نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية التي تنظر إلى نمو التلميذ على أنه نظام معقد من العلاقات يتأثر بمستويات متعددة من البيئة المحيطة به، بدءًا من الخصائص المباشرة للأسرة والمدرسة إلى القيم الثقافية والقوانين والعادات الإجتماعية، وأنه يجب آلا ننظر إلى التلميذ وبيئته المباشرة فقط في دراسة نموه بوجه عام والنمو القرائي لديه على وجه الخصوص، ولكن إلى تفاعل البيئة والمحيط الأكبر أيضًا.

٢- مظاهر العسر القرائي التي يعاني منها تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

تاسعًا: دليل المعلم:

تم إعداد دليلاً للمعلم لتدريس البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان يتضح من خلاله إجراءات التدريس التي سيشترشد بها المعلم في تدريس البرنامج التعليمي بما تتضمنه هذه الإجراءات من طرائق واستراتيجيات التدريس المتنوعة.

٣- صدق البرنامج التعليمي ودليل المعلم:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان ودليل المعلم في صورتهما الأولية، تم عرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والموجهين والمعلمين والمشرفين بوزارة التربية والتعليم، وذلك بغرض التعرف على آرائهم حول النقاط الآتية:

- ارتباط البرنامج التعليمي ودليل المعلم بنظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.
- مناسبة البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية وكذلك دليل المعلم لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.
- تركيز البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية وكذلك دليل المعلم على خفض العسر القرائي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.
- ملاءمة الهدف العام للبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية مع محتواه.
- ملاءمة الأهداف الخاصة للبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية مع محتواه.
- صحة المحتوى العلمي للبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية وكذلك دليل المعلم.
- صحة تنظيم محتوي البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية وكذلك دليل المعلم.
- تغطية محتوي البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لأهدافه.

- ملاءمة طرق وأساليب التدريس للبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.
- ملاءمة الأنشطة التعليمية للبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.
- ملاءمة الوسائل التعليمية للبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.
- ملاءمة أساليب التقويم ووسائله للحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.
- ملاءمة الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية.
- تعديل أو حذف ما يرونه غير مناسب، وإضافة ما يرونه مناسب إلى البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية وكذلك دليل المعلم.

وقد اتفق المحكمون على ارتباط البرنامج التعليمي وكذلك دليل المعلم بنظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية، وكذلك مناسبتهما لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، كما اقترح بعض المحكمين إجراء ما يلي:

- تعديل صياغة بعض مكونات البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية وكذلك دليل المعلم.
- إضافة بعض الأسئلة إلى البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية وكذلك دليل المعلم.

وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان وكذلك دليل المعلم في صورتهما النهائية **(ملحق ٣) و (ملحق ٤)**.

د- إعداد اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ تم إعداد اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

أ) **تحديد الهدف من اختبار تشخيص العسر القرائي:** تم إعداد هذا الاختبار لتشخيص مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، والتي يُعد إتقانها مؤشرًا ودليلاً على خلوهم من تلك المظاهر، وتدني الأداء فيها مؤشرًا ودليلاً على وجودها لديهم؛ بهدف تحديد فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

ب) **تحديد مظاهر العسر القرائي:** تم تحديد مظاهر العسر القرائي المتضمنة في الاختبار في ضوء قائمة مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان التي تم إعدادها في هذا البحث، وقد تمثلت هذه المظاهر في (التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين – الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة – الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة – الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا – الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا).

ج) **صياغة مفردات اختبار تشخيص العسر القرائي:** في ضوء ما تم الإطلاع عليه من اختبارات تشخيص العسر القرائي وصعوبات القراءة الواردة في عدد من البحوث والدراسات السابقة، مثل دراسة **ثريا محمود (١٩٩١)**، ودراسة **حسن شحاتة (١٩٩١)**، ودراسة **بدرية السعدية (٢٠١١)**، ودراسة **أمل الرحبية (٢٠١٢)**، ودراسة **فوزية الوهابية (٢٠١٣)**، ودراسة **فايزة الشيدية (٢٠١٤)**، ودراسة **ريهام سعد (٢٠١٤)**، ودراسة **عبد الله الهاشمي وآخرون (٢٠١٦)**، ودراسة **خالد العبيدي (٢٠١٦)**، ودراسة **إبراهيم الرمحي (٢٠١٧)**، ودراسة **عمرو ربيعة (٢٠١٧)**، ودراسة **حاكمة العبرية (٢٠١٧)**، ودراسة **السعيد عرب (٢٠١٧)**، ودراسة **دينا البلوشية (٢٠١٨)**، ودراسة **آمنة البريكية (٢٠١٨)**، ودراسة **محمد العجمي وناجية**

الحوسنية (٢٠١٨)، ودراسة **نيفين العشري (٢٠١٨)**، ودراسة **محمد العجمي ونورة الحوسنية (٢٠١٩)**، ودراسة **خالد المحرج (٢٠١٩)**، ودراسة **أمل الزعابية وآخرون (٢٠١٩)**، ودراسة **أمل الزعابية (٢٠٢٠)**، ودراسة **محمد العجمي ودينا البلوشية (٢٠٢٠)**، ودراسة **إسماعيل مصطفى (٢٠٢٠)**، ودراسة **خالد الشبيبي وعبد الغفار الشيزاوي (٢٠٢٠)**، ودراسة **يونس الكلباني (٢٠٢٠)**، ودراسة **سعود الحراصي ومستوره بادزيس (٢٠٢٠)**، ودراسة **مريم البلوشية (٢٠٢٠)**، ودراسة **محمد العجمي وآمنة البريكية (٢٠٢٠)**، ودراسة **مريم البلوشية وآخرون (٢٠٢١)**، ودراسة **عفراء الحوسنية (٢٠٢١)**، ودراسة **بتول العجمية وفاطمة الكندية (٢٠٢١)**، ودراسة **علي الشبلي (٢٠٢٢)**، ودراسة **محمد العجمي وشيخة السعدية (٢٠٢٢)**، ودراسة **هاني شتا (٢٠٢٢)**، ودراسة **نرمين محمد وآخرون (٢٠٢٢)** ودراسة **سعود البادري (٢٠٢٢)**، تم صياغة أسئلة اختبار تشخيص العسر القرائي، وذلك بوضع عدد من المفردات تقيس كل مظهر من مظاهر العسر القرائي، ومعلوم أن للاختبار التشخيصي طبيعة تختلف الاختبارات التحصيلية، من حيث عدد الأسئلة وطريقة السؤال، ولهذا تم التركيز عند صياغة السؤال على أن تكون استجابة التلميذ الصحيحة مؤشرًا ودليلاً على خلوه من تلك المظاهر، واستجابة التلميذ الخطأ مؤشرًا ودليلاً على تدني الأداء فيها.

د) **إعداد الصورة الأولية لاختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:** وتمثل ذلك في:

١- كتابة بنود اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

تم إعداد اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في صورته الأولية، بناء على تحديد نوع الأسئلة، وكيفية صياغتها، وقد تضمن الاختبار على (٧) سبعة أسئلة، كل سؤال يركز على مظهر واحد فقط من مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، واشتمل كل سؤال على (٤) أربع مفردات؛ حتى يتم التأكد من خلو التلميذ من مظهر العسر القرائي، أو من وجود المظهر لديه.

وقد تم مراعاة ارتباط الأسئلة والمفردات بمظاهر العسر القرائي موضع التشخيص، وكذلك تعدد بدائل الإجابة عن مفردات الأسئلة، ومناسبتها للمستوى اللغوي والعقلي لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- إعداد مفتاح تصحيح اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان موضح به رقم السؤال، ورقم المفردة، ورقم البديل الصحيح، على أن يتم تصحيح كل مفردة بإعطاء التلميذ درجة واحدة عندما تتطابق إجابته على المفردة مع مفتاح التصحيح، ويُعطى صفرًا عندما لا تتطابق إجابته على المفردة مع مفتاح التصحيح، وفى نهاية التصحيح تم تقدير درجة التلميذ فى كل سؤال تشخيصي يرتبط بأحد مظاهر العسر القرائي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، وفى نهاية التصحيح تم تقدير الدرجة الكلية على الاختبار لكل تلميذ، وذلك بتجميع درجات الاستجابات الصحيحة على مفردات الاختبار ككل، وقد حددت الدرجة الكلية للاختبار (٢٨) درجة.

٣- صوغ تعليمات اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

تم صوغ تعليمات الاختبار فى صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها ويهتدى بها تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في أثناء الإجابة، وقد رُوعى عند صوغ التعليمات أن تتضمن بعض النواحى النظامية التى تكفل حسن سير الأداء على الاختبار.

هـ) تقنين اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

وتضمن ذلك:

١- تحديد صدق محتوى اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

تم عرض الاختبار فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والموجهين والمعلمين والمشرفين بوزارة التربية والتعليم، وذلك بغرض التعرف على آرائهم حول:

- مدى ملاءمة الاختبار لما وضع من أجله.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وصحتها ووضوحها.
- مدى ملاءمة البدائل المقترحة لكل مفردة من مفردات الاختبار.

وبناء على مقترحات المحكمين، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض مفردات الاختبار وبعض البدائل لتتناسب مع تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- التجربة الاستطلاعية لاختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

بعد التأكد من صدق اختبار تشخيص العسر القرائي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان غير عينة البحث الأساسية، بلغ عددها (١٤) تلميذ وتلميذة، وتم تصحيح الاختبار، ورصد درجات التلاميذ؛ بغرض:

- **حساب الإتساق الداخلي لاختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:** تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار، بحساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار مع الدرجة الكلية لكل سؤال تنتمي إليها هذه المفردة، حيث يرتبط كل سؤال من أسئلة الاختبار السبعة بتشخيص أحد مظاهر العسر القرائي السبعة، وذلك على النحو الذي يوضحه جدول (١):

جدول (١)

معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية لمظهر العسر القرائي التي تنتمي إليه

التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين	رقم المفردة	١	٢	٣	٤	الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة	رقم المفردة	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠.٧٧	٠.٨٢	٠.٦٩	٠.٦٥		معامل الارتباط	٠.٨٨	٠.٦٤	٠.٧٦	٠.٨٣
الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة	رقم المفردة	٩	١٠	١١	١٢	الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا	رقم المفردة	١٣	١٤	١٥	١٦
	معامل الارتباط	٠.٦٢	٠.٧٥	٠.٨١	٠.٧٣		معامل الارتباط	٠.٦٨	٠.٨٠	٠.٧٢	٠.٨١
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا	رقم المفردة	١٧	١٨	١٩	٢٠	الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا	رقم المفردة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
	معامل الارتباط	٠.٦٣	٠.٨٣	٠.٧٩	٠.٧٠		معامل الارتباط	٠.٦٤	٠.٨٢	٠.٦٩	٠.٧١
الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا	رقم المفردة	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨						
	معامل الارتباط	٠.٨٤	٠.٦٧	٠.٧١	٠.٨٣						

يتضح من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (٠.٦٢ ، ٠.٨٨) وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠١.

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل مظهر من مظاهر العسر القرائي مع الدرجة الكلية لاختبار العسر القرائي، فكانت النتائج على النحو الذي يوضحه جدول (٢):

جدول (٢)

معاملات الارتباط لكل مظهر من مظاهر العسر القرائي مع الدرجة الكلية لاختبار العسر القرائي

م	مظاهر العسر القرائي	معامل الارتباط
١	التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين	٠.٨٤
٢	الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة	٠.٨٩
٣	الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة	٠.٩٠
٤	الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا	٠.٨٨
٥	الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا	٠.٨١
٦	الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا	٠.٨٧
٧	الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا	٠.٩٢

يتضح من خلال النتائج التى أسفرت عنها معاملات الارتباط أنها جميعًا تراوحت بين (٠.٨١، ٠.٩٢)، وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى توجه الاختبار لقياس خاصية واحدة، وهي تشخيص مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وبذلك يكون الاختبار مناسبًا للتطبيق.

- **حساب معامل ثبات اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:**

تم حساب ثبات اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد جاءت معاملات الثبات كما يوضحها جدول (٣):

جدول (٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

م	مظاهر العسر القرائي	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين	٤	٠.٩٠١
٢	الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة	٤	٠.٨٧٢
٣	الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة	٤	٠.٨٣٢

٤	الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا	٤	٠.٨٤٢
٥	الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا	٤	٠.٨٠٧
٦	الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا	٤	٠.٩٢١
٧	الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا	٤	٠.٨٠٣
الاختبار ككل		٢٨	٠.٨١٤

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات عن طريق استخدام معادلة ألفا كرونباخ، بلغت أقل قيمة لها (٠.٨٠٣) بالنسبة لمظهر العسر القرائي (الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا)، وبلغت أكبر قيمة لها (٠.٩٠١) بالنسبة لمظهر العسر القرائي (التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين) كما بلغت (٠.٨١٤) بالنسبة للاختبار ككل، وهذا يدل على معاملات ثبات مناسبة لمظاهر العسر القرائي، واختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان كاملاً.

- **حساب زمن الإجابة عن اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:**

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات أسئلة اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان عن طريق تسجيل الزمن الذى استغرقه كل تلميذ فى الإجابة عن جميع مفردات أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة على الاختبار لجميع التلاميذ، وقد بلغ متوسط زمن تطبيق الاختبار (٣٨) دقيقة.

و) إعداد الصورة النهائية لاختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

بعد إجراء التعديلات على اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان فى ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وبناء على حساب اتساقه الداخلي، وثباته، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن مفرداته، أصبح اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان فى صورته النهائية صالحًا للتطبيق **(ملحق ٥)**.

هـ- إعداد مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ تم إعداد مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان: يهدف مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان إلي قياس مستوى ممارسة تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان لسلوكيات الرهاب الاجتماعي؛ بهدف تحديد فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- تحديد أبعاد مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان: تم تحديد أبعاد الرهاب الاجتماعي والسلوكيات المرتبطة بكل بُعد لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في ضوء قائمة سلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان التي تم إعدادها في هذا البحث، وكذلك الاطلاع على عدد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، مثل: **عادل الأشول (١٩٨٧)**، و**منظمة الصحة العالمية "WHO" World Health Organization (1992)**، و**ستين Stein, M. (1995)**، ودراسة **أنتوني Antony, M. (1997)**، و**ديبورا وتيونر Debora, N. & Turner, R. (1998)**، و**فرّيد Frude, N. (1998)**، و**دافي Davey, G. (1999)**، و**فوزي جبل (٢٠٠٠)**، ودراسة **فيرمارك Furmark, T. (2000)**، ودراسة **ليبويتز وآخرون Liebowitz, M. & et. al. (2000)**، ودراسة **سمير رضوان (٢٠٠١)**، ودراسة **جيلبرت Gilbert, P. (2001)**، و**فاطمة الكتاني (٢٠٠٢)**، و**عبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٣)**، و**آمال باظه (٢٠٠٣)**، و**هيلز ويودوفيسكي Hales, R. & Yudofsky, S. (2003)**، و**عمر نصر الله (٢٠٠٤)**، و**صالح أبو جادو (٢٠٠٤)**، و**كريستوفر Christopher, A. (2005)**، و**زينب شقير (٢٠٠٥)**، ودراسة **شاندلر Chandler, J.**

(2006)، ودراسة **إندرسون (2006) .Enderson's, A**، و**سليمان إبراهيم (٢٠٠٧)**، و**أحمد حمزة (٢٠٠٨)**، ودراسة **بوجيلز وفونتشين (2008) .Bogels, S. & Voncken, M**، و**طه حسين (٢٠٠٩)**، و**محمد محمد (٢٠٠٩)**، ودراسة **علي دباش (٢٠١١)**، ودراسة **بلانكو وآخرون (2012) ,.Blanco, C. & et. al**، ودراسة **بيلنج وآخرون .Pilling, S. & et. al (2014)**، و**شارون كيه هول (٢٠١٦)**، ودراسة **نايف الحمد وآخرون (٢٠١٦)**، ودراسة **أحمد العتيق وآخرون (٢٠١٧)**، ودراسة **سهام الفايدي ومحمد بني يونس (٢٠١٧)**، و**أحمد عكاشة وطارق عكاشة (٢٠١٨)**، ودراسة **رفعه الغامدي (٢٠١٩)**، وقد تمثلت أبعاد الرهاب الاجتماعي في (سلوكيات التجنب – الخوف من التقييم السلبي – التغييرات الفسيولوجية).

٣- صياغة عبارات مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان: تمت صياغة عبارات مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان بصورة واضحة مع مراعاة تجنب العبارات الغامضة والموحية، وقد تضمن المقياس على (٢٤) عبارة مقسمة على الثلاثة أبعاد، بحيث تضمن كل بُعد على (٨) عبارات.

٤- تحديد أسلوب تسجيل البيانات: اشتمل مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان على مقياس تقدير ثلاثي بما يتناسب مع تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، والذي يتدرج من ثلاثة مستويات للرهاب الاجتماعي، وهي: دائمًا و أحيانًا و نادرًا ، بحيث يختار التلميذ أحد المستويات للتعبير عن مدى انطباق ما تشير إليه العبارة فيما يتعلق بمستوى سلوك الرهاب الاجتماعي لديه، وذلك وفق كل بُعد، كما يلي:

- دائمًا: وتعنى أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليه بنسبة أكبر من ٦٠ %.
- أحيانًا : وتعنى أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليه بنسبة ٤٠ – ٦٠ %.
- نادرًا: وتعنى أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليه بنسبة أقل من ٤٠ %.

ويرجع استخدام هذا الأسلوب في تحديد مستوى الرهاب الاجتماعي لسهولة تطبيقه، وملائمته لتلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (٧٢) درجة.

٥- إعداد الصورة الأولية لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

وتمثل ذلك في:

أ- **كتابة بنود مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:** تم إعداد مقياسًا للرهاب الاجتماعي الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان في صورته الأولية، تكون من (24) عبارة، موزعين على (٣) ثلاثة أبعاد، هي: (سلوكيات التجنب – الخوف من التقييم السلبي – التغييرات الفسيولوجية)، تضمن كل بُعد على (٨) عبارات ما بين موجبة وسالبة وترتبط به، أخذت هذه العبارات المسلسل من (١، ٢ ، ٣ ، ... ، ٢٤)، وتم توزيع العبارات الموجبة والعبارات السالبة توزيعًا عشوائيًا.

ب- **صياغة تعليمات مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:** تمت صياغة تعليمات المقياس فى صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها ويهتدى بها تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان أثناء الإجابة فى الورقة المخصصة، وقد رُوعى عند صياغة التعليمات أن يوضح بها (أبعاد المقياس – عدد عبارات كل بُعد – بعض النواحى النظامية التى تكفل حسن سير الأداء على المقياس).

ج- **طريقة الإجابة على مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وتقدير الدرجة:** يُحدد المستجيب/تلميذ الصف الثالث بسلطنة عمان درجة انطباق العبارة عليه، والتي تحدد مستوى الرهاب الاجتماعي لديه، وذلك باختيار بديل واحد من بين ثلاثة بدائل، هى (دائمًا و أحيانًا و نادرًا)، وتتراوح الدرجة بين (١ – ٣) درجات لكل عبارة، حيث يعطى البديل دائمًا (٣ درجات)، والبديل أحيانًا (درجتان)، والبديل نادرًا (درجة واحدة) وذلك إذا كانت المفردة موجبة، وبالعكس إذا كانت المفردة سالبة.

٦- **الضبط العلمي لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:**

وتمثل ذلك في:

أ- **تحديد صدق محتوى مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان (صدق المحكمين):** تم عرض المقياس فى صورته الأولية في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية

والإرشاد النفسي والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي ومشرفي وموجهي اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم؛ لإبداء آرائهم حوله، والتي في ضوئها تم تعديل بعض عبارات المقياس، وجعلها متساوية فى الطول قدر الإمكان، وبذلك أصبح مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان صالحًا للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

ب- **التجربة الاستطلاعية لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وإجراءات تطبيقها:** بعد التأكد من صدق مقياس الرهاب الاجتماعي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان غير عينة البحث الأساسية، بلغ عددها (١٤) تلميذ وتلميذة، وتم تصحيح المقياس، ورصد درجات التلاميذ؛ بغرض:

- **حساب الإتساق الداخلي لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:** تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، بحساب معامل الارتباط بين درجات عبارات كل بُعد مع الدرجة الكلية لكل بُعد، وذلك كما يوضحه جدول (٤):

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجات عبارات كل بُعد مع الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

البُعد	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
سلوكيات التجنب	معامل الارتباط	٠.٧٨	٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٢	٠.٧٩	٠.٨٠	٠.٨٤	٠.٧٥
الخوف من التقييم السلبي	رقم العبارة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
	معامل الارتباط	٠.٨٩	٠.٧٧	٠.٨١	٠.٧٦	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨٨	٠.٧٨
التغييرات الفسيولوجية	رقم العبارة	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
	معامل الارتباط	٠.٨٨	٠.٨٠	٠.٧٩	٠.٧٥	٠.٧٩	٠.٧٧	٠.٨٤	٠.٨٥

يتضح من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط أن جميعها تتراوح بين (٠.٧٥ ، ٠.٨٩) وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠١، وبالتالي فإن عبارات مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان تتجه لقياس درجة كل بُعد من أبعاد الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

ولتحديد مدى اتساق أبعاد مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، والدرجة الكلية للمقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

أبعاد الرهاب الاجتماعي	معامل الارتباط
سلوكيات التجنب	٠.٨٢
الخوف من التقييم السلبي	٠.٨٠
التغييرات الفسيولوجية	٠.٧٧

يتضح من خلال النتائج التى أسفرت عنها معاملات الارتباط أنها جميعًا تراوحت بين (٠.٧٧، ٠.٨٢)، وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى توجه مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان لقياس خاصية واحدة، وهي الرهاب الاجتماعي، وبذلك يكون المقياس مناسبًا للتطبيق.

- **حساب معامل ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:** تم حساب ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان بإستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية، وقد وجد أن معامل الثبات لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى

تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان ككل كما يحددها تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على النحو الذي يوضحه جدول (٦):

جدول (٦)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

أبعاد الرهاب الاجتماعي	عدد المفردات	معامل ثبات الفاكرونباخ
سلوكيات التجنب	٨	٠.٦٩٤
الخوف من التقييم السلبي	٨	٠.٧٠١
التغييرات الفسيولوجية	٨	٠.٦٩١
المقياس ككل	٢٤	٠.٧١٣

يتضح من جدول (٦) أن قيمة معامل الثبات كما أسفر عنها تطبيق معادلة ألفا كرونباخ تتراوح بين (٠.٦٩١ ، ٠.٧١٣)، وهما قيمتان مرتفعتان، وهذا يعد ملائمًا لأغراض البحث.

٧- إعداد الصورة النهائية لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان:

بعد إجراء التعديلات على مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان فى ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وبناء على حساب اتساقه الداخلى، وثباته، أصبح مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان فى صورته النهائية، صالحًا للتطبيق **(ملحق ٦)**.

و- تحديد عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان المتعثرين قرائيًا: (الاستطلاعية "لتقنين أدوات البحث" – الأساسية "لقياس فاعلية المعالجة التجريبية على المتغيرات التابعة"):

تم تحديد عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان المتعثرين قرائيًا، المتمثلة في (الاستطلاعية؛ لتقنين أدوات البحث) و (الأساسية؛ لقياس فاعلية المعالجة التجريبية على المتغيرات التابعة) وفق الخطوات الآتية:

١- تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان المتعثرين قرائيًا لأن في هذا الصف يكون المعلم قد تعرف تلاميذه، ويمكنه تمييز سلوكهم، مما قد يفيد الباحثة فى جمع المعلومات الكافية عن التلاميذ المتعثرين قرائيًا وكذلك سهولة تعرف مظاهر العسر القرائي كلما تقدم عمر التلميذ، فيمكن تشخيصه، وتعرف مظاهر العسر القرائي الذي يعاني منها بسهولة بالإضافة إلى قدرة تلاميذ الصف الثالث على القراءة بصورة مقبولة مما يُمكن الباحثة من تطبيق كثير من الأدوات بطريقة جماعية.

٢- تم تطبيق اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان على جميع تلاميذ فصول المدارس التي تم تحديدها بولاية الرستاق والتابعة للمديرية العامة لمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وبلغ عددهم (٢١٤)، ومن ثم تم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار تشخيص العسر القرائي، وذلك لأن اتقانهم الإجابة على الاختبار يُعد مؤشرًا ودليلاً على خلوهم من مظاهر العسر القرائي.

بينما التلاميذ الذين حصلوا على درجات متدنية في اختبار تشخيص العسر القرائي، والذي يُعد مؤشرًا ودليلاً على وجود مظاهر العسر القر ائي لديهم، تم اعتبارهم بأنهم عينة البحث سواء الاستطلاعية التي تم تطبيق أدوات البحث عليها؛ بهدف تقنين أدوات البحث أو الأساسية التي تم تطبيق أدوات البحث عليها قبليًا وبعديًا؛ بهدف قياس فاعلية المعالجة التجريبية "البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية" على المتغيرات التابعة "خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي" لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٣- تم تقسيم التلاميذ الذين تم تحديدهم بأن لديهم عسر قرائي إلى عينتين، إحداهما عينة البحث الاستطلاعية والأخرى عينة البحث الأساسية بحيث تكون كل مجموعة مستقلة تمامًا وموجهة لتحقيق هدف معين في البحث، وأن عينة البحث الاستطلاعية غير عينة البحث الأساسية.

٤- تم تحديد عينة البحث الأساسية من تلاميذ الصف الثالث "الذين يعانون من العسر القرائي" بولاية الرستاق، محافظة جنوب الباطنة، سلطنة عمان الموجودون في (فصل ٣ / ١ ،

وفصل ٣ / ٢ بمدرسة حي النهضة للتعليم الأساسي كمجموعة تجريبية، وبلغ عددهم "١٣" تلميذ وتلميذة – فصل ٣ / ١ ، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي كمجموعة ضابطة، وبلغ عددهم "١٤" تلميذ وتلميذة).

٥- تطبيق اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨) **(ملحق ٧)** على جميع تلاميذ فصول المدارس التي تم تحديدها بولاية الرستاق والتابعة للمديرية العامة لمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وبلغ عددهم (٢١٤) بما فيهم عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية.

ويهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى التلاميذ من سن الثامنة إلى السابعة عشر، وذلك من خلال قياس القدرة على إدراك التشابه أو الاختلاف بين الموضوعات والأشياء، وتم اختيار هذا الاختبار فى هذا البحث لتقدير نسبة ذكاء تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان من ذوي التعسر القرائي، كما أنه لا يعتمد على قياس الجوانب اللفظية للتلاميذ، وبذلك فإن نتائجه لا تتأثر بضعف قدراتهم اللغوية وبخاصة القرائية.

ويتكون الاختبار من (٦٠) ستين فقرة، وكل فقرة مكونة من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة فى صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين، والمطلوب من التلميذ وضع علامة (√) أمام الشكل المخالف. وزمن الإجابة على الاختبار (١٠) عشرة دقائق، ولا تحسب إلا بعد انتهاء الفاحص من شرح تعليمات الاختبار للتلاميذ.

وقام أحمد زكي صالح (١٩٧٨، ٦) بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك الخارجي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة من التلاميذ قدرها (٣٠٠) تلميذًا على الاختبار، ودرجاتهم على اختبارات أخرى (معانى الكلمات، إدراك الكلمات، التفكير، العد، القدرة العقلية العامة)، وجاءت معاملات الارتباط كما يأتي (٠.٣٠ ، ٠.٤٧ ، ٠.٢٤ ، ٠.٢٧ ، ٠.٣٤)، وهى قيم دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

كما قام أحمد زكي صالح (١٩٧٨) بحساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين (٠.٧٥ ، ٠.٨٥)، ومن ثم يمكن الوثوق فى هذا الاختبار فى قياس القدرة العقلية للتلاميذ، لأنه يتميز بتوافر درجة مقبولة من الصدق والثبات التى تكفى لاستخدامها فى قياس ذكاء ذوى العسر القرائي (عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية) في البحث الحالي.

وتم تطبيق الاختبار على جميع تلاميذ فصول المدارس التي تم تحديدها بولاية الرستاق والتابعة للمديرية العامة لمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وبلغ عددهم (٢١٤) بما فيهم عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية، وبعد تصحيح الاختبار من خلال مفتاح التصحيح **(ملحق ٨)**، تم حساب نسبة ذكاء عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية "التجريبية والضابطة" من خلال مبيان المعايير **(ملحق ٩)** الذى يحدد النسبة بمقارنة الدرجة بالعمر الزمنى للتلميذ، وتم حصر التلاميذ الذين حصلوا على درجات الذكاء المتوسطة وفوق المتوسطة أى من (٩٠) درجة مئوية وما فوقها، وقد بلغ عددهم (٤١) تلميذًا وتلميذة تم توزيعهم على النحو الآتي:

- عينة البحث الاستطلاعية، وعددها (١٤) تلميذ وتلميذة.
- عينة البحث الأساسية، وعددها (٢٧) تلميذ وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية، وبلغ عددها (١٣) تلميذ وتلميذة، والأخرى ضابطة، وبلغ عددها (١٤) تلميذ وتلميذة.

٦- تم التأكد من عدم وجود فروق بين عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية "المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة"، حيث تم استبعاد التلاميذ الذين رسبوا فى الصف الثالث، واقتصر البحث على التلاميذ الجدد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٨) ثمان سنوات ونصف و (٩) تسع سنوات. ويوضح جدول (٧) قيمة "ت" للفرق بين متوسطات درجات ذكاء تلاميذ عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية "المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة":

جدول (٧)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطات درجات ذكاء تلاميذ عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية "المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة"

اختبار الذكاء المصور	العينة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة
درجات الذكاء	الاستطلاعية		١٤	١٠١	١٣.٥٧٣	٠.٥٠٣-	٣٨	غير دالة
	الأساسية	التجريبية	١٣	١٠٠	١١.٣٢٤			
		الضابطة	١٤	٩٩	١٠.٨٢٩			

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ذكاء تلاميذ عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية "المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة"، حيث جاءت قيمة "ت" غير دالة إحصائيًا.

٧- تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع (Quick Neurological Screaning Test)، الذي أعدته متي وسترلينج وسبادينج (Mutti, Sterling & Spanding, 1978)، وأعده للبيئة العربية عبد الوهاب كامل عام (١٩٨٩) **(ملحق ١٠)**.

ويهدف الاختبار إلى تحديد عينة من السلوكيات للمفحوص، منها: النمو الحركى للطفل، والتحكم فى العضلات الصغيرة والكبيرة، والمخططات العضلية والتتابع الحركي، والإحساس بالمعدل والإيقاع، والتنظيم الفراغي، والمهارات الإدراكية السمعية والبصرية، واضطرابات الانتباه.

ويتكون الاختبار من خمسة عشر اختبارًا فرعيًا، هي: مهارة اليد، والتعرف على الشكل وتكوينه، والتعرف على الشكل براحة اليد، وتتبع العين لمسار حركة الأشياء، ونماذج الصوت، والتصويب بالإصبع، ودائرة الأصابع والإبهام، والإثارة المتزامنة (التلقائية) المزدوجة لليد والخد، والعكس السريع لحركات اليد المتكررة، ومد الذراع والأرجل، والمشى بالترادف، والوقوف على رجل واحدة، والوثب، وتمييز اليمين واليسار، والملاحظات السلوكية غير المنتظمة (الشاذة).

ويجيب الاختبار عن سؤال رئيس ينحصر فى: هل هناك عيب أو خلل عصبي يؤدي إلى اضطرابات المخرجات التربوية لدى التلميذ؟ ويتم الحصول على الدرجة الكلية من جدول الدرجات موزعة على الاختبارات الفرعية الخمسة عشرة، بحيث:

- الدرجة المرتفعة: (درجة كلية تزيد عن ٥٠): توضح ارتفاع احتمال معاناة التلميذ من مشاكل التعلم فى ظروف الفصل الدراسى النظامي.
- درجة الاشتباه: (درجة كلية تزيد عن ٢٥): وعادة يتم الحصول على تلك الدرجة من عدة أعراض قد تكون نمائية، أو نيورولوجية طبقًا لعمر التلميذ، وشدة ظهور العرض، ونادرًا ما يحدث عرض شديد بمفرده، فالعبرة بتزامن الأعراض وتجمعها، بحيث تشكل نمطًا يتضمن اشتراك عدة عيوب وتفاعلها، وتظهر معًا في مجالات: الادراك البصري، والسمعي، والتحكم في العضلات والإحساس باللمس، والزمان والمكان، والاتزان والاتجاه.
- الدرجة العادية: (درجة كلية من ٢٥ وأقل): وهي درجة تشير إلى السواء، أي خلو التلميذ من أي عيب أو خلل عصبي قد يؤدي إلى اضطرابات المخرجات التربوية لديه.

وقد تم التأكد من خلو تلاميذ عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية "المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة" من أي عيب أو خلل عصبي قد يؤدي إلى اضطرابات المخرجات التربوية لديهم.

ز- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث، المتمثلة في:

١- اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٣- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨).

٤- اختبار المسح النيورولوجي السريع (Quick Neurological Screaning Test)، الذي أعدته متي وسترلينج وسبادينج (Mutti, Sterling & Spanding, 1978)، وأعده للبيئة العربية عبد الوهاب كامل عام (١٩٨٩).

وذلك على جميع تلاميذ فصول المدارس التي تم تحديدها بولاية الرستاق والتابعة للمديرية العامة لمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وبلغ عددهم (٢١٤)، ومن ثم تم تحديد تلاميذ عينة البحث الاستطلاعية وعينة البحث الأساسية "المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة"، بالآلية التي تم توضيحها في **و- تحديد عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان المتعثرين قرائيًا: (الاستطلاعية "لتقنين أدوات البحث" – الأساسية "لقياس فاعلية المعالجة التجريبية على المتغيرات التابعة").**

مع العلم بأن تطبيق أدوات البحث على عينة البحث الاستطلاعية تم في مرحلة إعداد الأدوات وتقنينها والوصول بها إلى صورتها النهائية، وبعد ذلك تم تطبيق الأدوات على عينة البحث الأساسية "المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة"، ومن ثم تم تصحيح إجابات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، ورصد الدرجات.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في أدوات البحث المتمثلة في: اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، واختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)، واختبار المسح النيورولوجي السريع (Quick Neurological Screaning Test)، الذي أعدته متي وسترلينج وسبادينج (Mutti, Sterling & Spanding, 1978)، وأعده للبيئة العربية عبد الوهاب كامل عام (١٩٨٩)، فقد سبق الإشارة في و- تحديد عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان المتعثرين قرائيًا: (الاستطلاعية "لتقنين أدوات البحث" – الأساسية "لقياس فاعلية المعالجة التجريبية على المتغيرات التابعة") فإنه تم التأكد من تحقق التكافؤ بين مجموعات البحث في كل من اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)، واختبار المسح النيورولوجي السريع (Quick Neurological Screaning Test)، الذي أعدته متي وسترلينج وسبادينج

(Mutti, Sterling & Spanding, 1978)، وأعده للبيئة العربية عبد الوهاب كامل عام (١٩٨٩).

أما للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في كل من اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، فقد تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية، والضابطة على الأداتين، ويوضح جدول (٨)، (٩) الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك على اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان قبليًا:

جدول (٨)

قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

مظاهر العسر القرائي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين	التجريبية	١٣	٨.٨٠	٨٨.٠٠	٢٨.٠٠٠	٠,٧٢١
	الضابطة	١٤	٩.٤٥	٩٤.٥٠		
الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة	التجريبية	١٣	٩.٧٥	٩٧.٥٠	٣١.٥٠٠	٠,٦٣٤
	الضابطة	١٤	٩.٩٠	٩٩.٠٠		
الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة	التجريبية	١٣	٨.٧٠	٨٧.٠٠	٢٧.٥٠٠	٠,٤٥٤
	الضابطة	١٤	٩.١٠	٩١.٠٠		
الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا	التجريبية	١٣	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٣٦.٠٠٠	٠,٦٧٢
	الضابطة	١٤	٩.٨٠	٩٨.٠٠		
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا	التجريبية	١٣	٨.٣٥	٨٣.٥٠	٢٩.٠٠٠	٠,٤٩٨
	الضابطة	١٤	٨.١٥	٨١.٥٠		
الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا	التجريبية	١٣	٩.٣٠	٩٣.٠٠	٣٣.٥٠٠	٠,٦٠٩
	الضابطة	١٤	٩.٦٥	٩٦.٥٠		
الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا	التجريبية	١٣	٩.٨٠	٩٨.٠٠	٤١.٥٠٠	٠,٧٢٠
	الضابطة	١٤	٩.٩٥	٩٩.٥٠		
اختبار العسر القرائي ككل	التجريبية	١٣	١١.٦٥	١١٦.٥٠	٣٩.٠٠٠	٠,٧٨٣
	الضابطة	١٤	١١.٨٠	١١٨.٠٠		

جدول (٩)

قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

أبعاد الرهاب الاجتماعي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
سلوكيات التجنب	التجريبية	١٣	٨.٥٠	٨٥.٠٠	٣٣.٠٠٠	٠,٦٩٨
	الضابطة	١٤	٨.٩٠	٨٩.٠٠		
الخوف من التقييم السلبي	التجريبية	١٣	٩.٤٥	٩٤.٥٠	٣٩.٥٠٠	٠,٤٥٦
	الضابطة	١٤	٩.٢٥	٩٢.٥٠		
التغييرات الفسيولوجية	التجريبية	١٣	٨.٨٠	٨٨.٠٠	٤٠.٠٠٠	٠,٥٤٠
	الضابطة	١٤	٩.١٥	٩١.٥٠		
مقياس الرهاب الاجتماعي ككل	التجريبية	١٣	٩.٣٥	٩٣.٥٠	٤٤.٥٠٠	٠,٦١٢
	الضابطة	١٤	٩.٠٥	٩٠.٥٠		

يتضح من جدول (٨) وجدول (٩) أن قيم "U" غير دالة إحصائيًا، وهذا يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك فى اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان قبل إجراء تجربة البحث، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين فى مظاهر العسر القرائي وسلوكيات الرهاب الاجتماعي، كمتغيرات تابعة للبحث الحالى.

ح- تنفيذ تجربة البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث قبليًا على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، قامت الباحثة بتدريس البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان من خلال أخذ بعض حصص اللغة العربية وبعض حصص التربية الإسلامية وبعض حصص الأنشطة المدرسية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م، وذلك لفصل ٣ / ١ ، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة حي النهضة للتعليم الأساسي، بينما تم تدريس نفس منهج اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني بالطريقة المعتادة لفصل ٣ / ١ ، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي بواسطة معلمة مادة اللغة العربية بالمدرسة.

مع العلم بأنه تم التدريس لجميع تلاميذ فصل ٣ / ١ ، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة حي النهضة للتعليم الأساسي، وكذلك تلاميذ فصل ٣ / ١ ، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي؛ وذلك لمراعاة الحاجات النفسية للتلاميذ المتعثرين قرائيًا، وإشعارهم بأنهم كزملائهم العاديين، بالإضافة إلى خلق علاقات طيبة مع التلاميذ وفيما بينهم في أثناء تدريس البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية، كما تم العمل على خفض العسر القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بطريقة فردية.

ط- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث، تم التطبيق البعدي لأداتي البحث، المتمثلة في اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وذلك على جميع تلاميذ فصل ٣ / ١ ، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة حي النهضة للتعليم الأساسي، وكذلك تلاميذ فصل ٣ / ١ ، وفصل ٣ / ٢ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي، بعد ذلك تم استبعاد أوراق إجابات التلاميذ الذين تم تحديدهم على أنهم ليسوا متعثرين قرائيًا، ومن ثم تم تصحيح إجابات تلاميذ عينة البحث التجريبية والضابطة، ورصد الدرجات وتفريغ النتائج.

ي- تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات:

تم استخدام برنامج حزم التحليل الإحصائى للعلوم الاجتماعية **SPSS/PC**، حيث تم استخدام الأساليب الآتية:

١- معادلة ألفا كرونباخ لحساب قيمة ثبات اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٢- اختبار مان ويتني Mann-Whitney لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

٣- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لتعرف دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعات المرتبطة، وكذلك بحث دلالة الفروق بدلالة كل من قيمة W وقيمة Z لتلاميذ المجموعة التجريبية.

٤- معامل الارتباط الثنائي للازواج المرتبطة (Rprb) لقياس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض:

- العسر القرائي.
- الرهاب الاجتماعي.

نتائج البحث "مناقشتها وتفسيرها":

فيما يلي عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها؛ وذلك للإجابة عن أسئلة البحث بالإضافة إلى تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بكل سؤال، وفيما يلى عرض تحليلى لتلك النتائج:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على: ما مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ فقد تمت الإجابة عليه من خلال الإجراءات التي تم اتباعها وتوضيحها سابقًا في هذا البحث لإعداد قائمة مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص على: ما سلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ فقد تمت الإجابة عليه من خلال الإجراءات التي تم اتباعها وتوضيحها سابقًا في هذا البحث لإعداد قائمة سلوكيات الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

ثالثًا: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نص على: ما البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ فقد تمت الإجابة عليه من خلال الإجراءات التي تم اتباعها وتوضيحها سابقًا في هذا البحث لإعداد البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان.

رابعًا: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ تم إعداد اختبار العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومن ثم تم تطبيقه على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

وذلك من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان ككل وفي كل بُعد من أبعاده، ويوضح جدول (١٠) ذلك:

جدول (١٠)

قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

مظاهر العسر القرائي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين	التجريبية	١٣	١٢.٣٠	١٢٣.٠٠	٣.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠		
الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة	التجريبية	١٣	١١.٠٠	١١٠.٠٠	٧.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	١٠.٨٠	١٠٠.٨٠		
الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة	التجريبية	١٣	١١.٤٩	١١٤.٩٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	١٠.٣٠	١٠٣.٠٠		
الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا	التجريبية	١٣	١٠.٧٥	١٠٧.٥٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	١٠.١٠	١٠١.٠٠		
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا	التجريبية	١٣	٩.٩٥	٩٩.٥٠	٥.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	٨.٧٥	٨٧.٥٠		
الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا	التجريبية	١٣	١٠.٢٣	١٠٢.٣٠	٣.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	٩.٧٥	٩٧.٥٠		
الخلط بين الكلمات المتجانسة	التجريبية	١٣	١١.٩٠	١١٩.٠٠	٦.٥٠٠	٠,٠١

مظاهر العسر القرائي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
تجانسًا ناقصًا	الضابطة	١٤	١٠.٠٥	١٠٢.٥٠		
اختبار العسر القرائي ككل	التجريبية	١٣	١٣.٤٥	١٤٤.٥٠	٧.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	١٢.٠٠	١٢٠.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في كل بُعد (مظهر) من مظاهر العسر القرائي، واختبار العسر القرائي ككل؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٣,٠٠٠ ، ٧,٥٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

ولتحديد فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وكذلك اختبار صحة الفرض الثاني والفرض الثالث من فروض البحث الذين نصا على:

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

٣- البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية فعّال في خفض العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

فقد تم حساب قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcoxon Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مع

حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (R_{prb}) في مظاهر العسر القرائي، ويوضح جدول (١١) النتائج:

جدول (١١)

القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن W_{obs}، والقيمة المعيارية المطلقة Z_{obs} للفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده، والدلالة الإحصائية مع حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لبيان فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner)

للنظم البيئية في خفض العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده

أبعاد/مظاهر العسر القرائي	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين	الموجبة	١٣	٨.٥٠	٥٠.٠٠	٢.٥٠١-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة	الموجبة	١٣	٨.٥٠	٥٠.٠٠	٣.٥٢٩-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة	الموجبة	١٣	٨.٥٠	٥٠.٠٠	٢.٣٩٠-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا	الموجبة	١٣	٨.٥٠	٥٠.٠٠	٢.٣٤٨-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا	الموجبة	١٣	٨.٥٠	٥٠.٠٠	٣.٣٢١-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا	الموجبة	١٣	٨.٥٠	٥٠.٠٠	٣.٣٢٤-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا	الموجبة	١٣	٨.٥٠	٥٠.٠٠	٢.٧٥٦-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
اختبار العسر القرائي ككل	الموجبة	١٣	٨.٥٠	٥٠.٠٠	٣.٥٧٠-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						

يتضح من جدول (١١) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع مظاهر/أبعاد العسر القرائي والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (-٢.٣٤٨ ، -٣.٥٧٠).

ومن ثم نستنتج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي.

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث، الذي نص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح من جدول (١١) أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لمظاهر/أبعاد العسر القرائي والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ %، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية على تلاميذ المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث، الذي نص على: البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية فعّال في خفض العسر القرائي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **ثريا محمود (١٩٩١)**، ودراسة **حسن شحاتة (١٩٩١)**، ودراسة **بدرية السعدية (٢٠١١)**، ودراسة **أمل الرحبية (٢٠١٢)**، ودراسة **فوزية الوهابية (٢٠١٣)**، ودراسة **فايزة الشيدية (٢٠١٤)**، ودراسة **ريهام سعد (٢٠١٤)**، ودراسة **عبد الله الهاشمي وآخرون (٢٠١٦)**، ودراسة **خالد العبيدي (٢٠١٦)**، ودراسة **إبراهيم الرمحي (٢٠١٧)**، ودراسة **عمرو ربيعة (٢٠١٧)**، ودراسة **حاكمة العبرية (٢٠١٧)**، ودراسة **السعيد عرب (٢٠١٧)**،

ودراسة **دينا البلوشية (٢٠١٨)**، ودراسة **آمنة البريكية (٢٠١٨)**، ودراسة **محمد العجمي وناجية الحوسنية (٢٠١٨)**، ودراسة **نيفين العشري (٢٠١٨)**، ودراسة **محمد العجمي ونورة الحوسنية (٢٠١٩)**، ودراسة **خالد المحرج (٢٠١٩)**، ودراسة **أمل الزعابية وآخرون (٢٠١٩)**، ودراسة **أمل الزعابية (٢٠٢٠)**، ودراسة **محمد العجمي ودينا البلوشية (٢٠٢٠)**، ودراسة **إسماعيل مصطفى (٢٠٢٠)**، ودراسة **خالد الشبيبي وعبد الغفار الشيزاوي (٢٠٢٠)**، ودراسة **يونس الكلباني (٢٠٢٠)**، ودراسة **سعود الحراصي ومستوره بادزيس (٢٠٢٠)**، ودراسة **مريم البلوشية (٢٠٢٠)**، ودراسة **محمد العجمي وآمنة البريكية (٢٠٢٠)**، ودراسة **مريم البلوشية وآخرون (٢٠٢١)**، ودراسة **عفراء الحوسنية (٢٠٢١)**، ودراسة **بتول العجمية وفاطمة الكندية (٢٠٢١)**، ودراسة **علي الشبلي (٢٠٢٢)**، ودراسة **محمد العجمي وشيخة السعدية (٢٠٢٢)**، ودراسة **هاني شتا (٢٠٢٢)**، ودراسة **نرمين محمد وآخرون (٢٠٢٢)** ودراسة **سعود البادري (٢٠٢٢)**، في تعدد المداخل والاستراتيجيات والبرامج التي يمكن من خلالها علاج الضعف والعسر القرائي وصعوبات القراءة لدى المتعلمين.

وقد يرجع فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض العسر القرائي ككل وفي كل مظهر من مظاهره لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلي أن:

١- ساعد البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ المتعثرين قرائيًا في الصف الثالث بسلطنة عمان، وحسن تعلمهم لمادة اللغة العربية بوجه عام والقراءة على وجه الخصوص إذا ما قورن بالطريقة المعتادة في التعليم والتدريس.

٢- اكسب البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية عددًا من السمات والمهارات الشخصية لدى التلاميذ المتعثرين قرائيًا في الصف الثالث بسلطنة عمان، ومكنهم من الأداء القرائي بشكل صحيح؛ مما ساهم في خفض مظاهر العسر القرائي لديهم.

٣- كون خبرة تعليمية فردية وتعاونية بين التلاميذ؛ مما ساهم في خفض مظاهر العسر القرائي لدى التلاميذ المتعثرين قرائيًا.

٤- أتاح للتلاميذ المتعثرين قرائيًا في الصف الثالث بسلطنة عمان الفرصة للتأمل في عملية التعلم، وتقصي تأثير أفعالهم المرتبطة بأدائهم القرائي؛ مما ساهم في خفض مظاهر العسر القرائي لديهم.

خامسًا: للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان؟ تم إعداد مقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، ومن ثم تم تطبيقه على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث، الذي نص على:

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

وذلك من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بعد من أبعاده، ويوضح جدول (١٢) ذلك:

جدول (١٢)

قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

أبعاد الرهاب الاجتماعي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
سلوكيات التجنب	التجريبية	١٣	١١.٤٥	١١٤.٥٠	٢.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	١٠.١٥	١٠١.٥٠		
الخوف من التقييم السلبي	التجريبية	١٣	٩.٧٥	٩٧.٥٠	٣.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	٩.١٠	٩١.٠٠		
التغييرات الفسيولوجية	التجريبية	١٣	١٠.٧٥	١٠٧.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	٩.٩٠	٩٩.٠٠		
مقياس الرهاب الاجتماعي ككل	التجريبية	١٣	١٢.٣٠	١٢٣.٠٠	٥.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٤	١٠.٣٠	١٠٣.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في كل بعد من أبعاد العزم الأكاديمي، ومقياس العزم الأكاديمي ككل؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٢,٥٠٠ ، ٥,٠٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الرابع من فروض البحث، الذي نص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

ولتحديد فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان، وكذلك اختبار صحة الفرض الخامس والفرض السادس من فروض البحث الذين نصا على:

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

٦- البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية فعّال في خفض الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

فقد تم حساب قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcoxon Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (R_{prb}) في أبعاد الرهاب الاجتماعي، ويوضح جدول (١٣) النتائج:

جدول (١٣)

القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن W_{obs}، والقيمة المعيارية المطلقة Z_{obs} للفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بعد من أبعاده، والدلالة الإحصائية مع حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لبيان فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان

أبعاد الرهاب الاجتماعي	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
سلوكيات التجنب	الموجبة	١٣	٦.٠٠	٤٥.٠٠	٣.٢٩٠-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الخوف من التقييم السلبي	الموجبة	١٣	٦.٠٠	٤٥.٠٠	٢.١٠٤-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التغييرات الفسيولوجية	الموجبة	١٣	٦.٠٠	٤٥.٠٠	٢.٢٦٤-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
مقياس الرهاب الاجتماعي ككل	الموجبة	١٣	٦.٠٠	٤٥.٠٠	٣.٧٢٨-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						

يتضح من جدول (١٣) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع أبعاد الرهاب الاجتماعي والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (-٢.١٠٤ ، -٣.٧٢٨).

ومن ثم نستنتج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي.

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الخامس من فروض البحث، الذي نص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح من جدول (١٣) أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لأبعاد الرهاب الاجتماعي والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ %، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) على تلاميذ المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض السادس من فروض البحث، الذي نص على: البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية فعّال في خفض الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **أنتوني (1997) .Antony, M.**، ودراسة **فيرمارك (2000) .Furmark, T.**، ودراسة **ليبويتز وآخرون (2000) .Liebowitz, M. & et. al.**، ودراسة **سمير رضوان (٢٠٠١)**، ودراسة **جيلبرت (2001) .Gilbert, P.**، ودراسة **شاندلر (2006) .Chandler, J.**، ودراسة **إندرسون (2006) .Enderson's, A.**، ودراسة **بوجيلز وفونتشين (2008) .Bogels, S. & Voncken, M.**، ودراسة **علي دباش (٢٠١١)**، ودراسة **بلانكو وآخرون (2012) .Blanco, C. & et. al.**، ودراسة **بيلنج وآخرون (2014) .Pilling, S. & et. al.**، ودراسة **نايف الحمد وآخرون (٢٠١٦)**، ودراسة **أحمد العتيق وآخرون (٢٠١٧)**، ودراسة **سهام الفايدي ومحمد بني يونس (٢٠١٧)**، ودراسة **رفعه الغامدي (٢٠١٩)**، في تعدد المداخل والاستراتيجيات والبرامج التي يمكن من خلالها خفض أو علاج الرهاب الاجتماعي لدى المتعلمين.

وقد يرجع فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض الرهاب الاجتماعي ككل وفي كل بُعد من أبعاده لدى

تلاميذ المجموعة التجريبية إلي أن البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية:

١- ساعد تلاميذ الصف الثالث المتعثرين قرائيًا على مواجهة ضعف الأداء القرائي الناجم عن وجود مظاهر العسر القرائي لديهم، وانخفاض مستوى تحصيلهم في اللغة العربية والقصور في الدافعية والمثابرة والاهتمام لديهم، وضعف المشاركة في العملية التعليمية والانخراط فيها، وذلك بسبب انخفاض القدرة على التعامل مع الضغوط البيئية ذات الصلة بالجوانب الأكاديمية؛ مما ساهم في خفض سلوكيات الرهاب الاجتماعي لديهم.

٢- دفع تلاميذ الصف الثالث المتعثرين قرائيًا إلى الشغف، والسعي الدائم لتحقيق أهداف معينة من تعلم مادة اللغة العربية؛ مما ساهم في خفض سلوكيات الرهاب الاجتماعي لديهم.

٣- زاد من دافعية تلاميذ الصف الثالث المتعثرين قرائيًا وجهودهم في التغلب على العقبات أو التحديات التي تواجههم في أثناء تعلم مادة اللغة العربية بوجه عام والقراءة على وجه الخصوص؛ مما ساهم في خفض سلوكيات الرهاب الاجتماعي لديهم.

٤- كون لدى تلاميذ الصف الثالث المتعثرين قرائيًا المثابرة، والصلابة، والصمود، والطموح، والحاجة إلى الإنجاز أثناء تعلم مادة اللغة العربية بوجه عام والقراءة على وجه الخصوص؛ مما ساهم في خفض سلوكيات الرهاب الاجتماعي لديهم.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم استعراضه من أدبيات وبحوث ودراسات سابقة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أولاً: توصيات في مجال الإشراف التربوي:

١- تكثيف المتابعات الميدانية وذلك بزيادة زيارات المتابعة للمعلمين وتوجيههم وتحفيزهم نحو بذل جهد أكبر في عمليات التدريس.

٢- تعزيز التواصل بين المختصين في الإشراف التربوي والمناهج والتقويم التربوي لدعم وتحسين المتابعات الميدانية للمعلمين، وضمان التنفيذ الجيد للمناهج الدراسية.

٣- اقتراح برامج تدريبية تعمل على تجويد العمل لدى المعلمين وتعزز الاتجاهات الإيجابية لديهم وتزيد من ثقتهم بأنفسهم عند أداءهم لعملهم.

٤- الاهتمام بفئة التلاميذ المتعثرين قرائيًا، وإعداد برامج تعليمية تتناسب واحتياجاتهم التعليمية.

ثانيًا: توصيات في منهج اللغة العربية للصف الثالث بسلطنة عمان:

١- إضافة بعض أهداف التعلم إلى منهج الصف السابع ذات صلة بتنمية مهارات القراءة بشكل صريح وكذلك تنمية الممارسات التي تعزز من خفض أو علاج الرهاب الاجتماعي لدى التلاميذ وبخاصة أنهم في مقتبل حياتهم التعليمية وبلا شك تواجههم عدد من التحديات والعقبات التي قد تُكون لديهم بعض من سلوكيات الرهاب الاجتماعي.

٢- الاهتمام بفئة التلاميذ المتعثرين قرائيًا، ومراعاة التنويع في استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتناسب معهم ومع احتياجاتهم التعليمية.

٣- ضرورة الاهتمام بالمصادر والمواد التعليمية والوسائل والتقنيات الحديثة لإثراء منهج اللغة العربية للصف الثالث بسلطنة عمان، والتأكيد على المعلمين باستخدامها في التدريس بالطرق الصحيحة.

٤- الاهتمام بخفض وعلاج مظاهر العسر القرائي الآتية (التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين – الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة – الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة – الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا – الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا) عند التخطيط وتطوير مناهج اللغة العربية، وبخاصة أن عدد ونسبة ليست قليلة من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان وفي كل فصل تعاني من هذه المظاهر.

ثالثًا: توصيات خاصة بمعلمي اللغة العربية بسلطنة عمان:

١- بذل المزيد من الجهود في العملية التعليمية وذلك من خلال العمل على تحسين الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو تعلم اللغة العربية بوجه عام وتعلم القراءة ومهاراتها على وجه الخصوص.

٢- توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم التي تُرغب التلاميذ وتحفزهم في التعلم والتي تنمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية، وبخاصة التلاميذ المتعثرين قرائيًا.

٣- إدخال أجهزة الحاسوب في الأنشطة التدريسية.

٤- الاجتماع بولي أمر التلميذ والتحدث معه بصورة فردية لمناقشة التقدم الذي يحققه ابنه في تعلم اللغة العربية بوجه عام والقراءة على وجه الخصوص، وبخاصة أولياء أمور التلاميذ المتعثرين قرائيًا.

٥- الاهتمام بخفض وعلاج مظاهر العسر القرائي الآتية (التباس النون فى آخر الكلمة بالتنوين – الخلط فى تعرف الكلمة التى تدل عليها الصورة – الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة – الخلط بين الحروف المتشابهة كتابيًا – الخلط بين الحروف المتشابهة نطقًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا تامًا – الخلط بين الكلمات المتجانسة تجانسًا ناقصًا) عند تدريس مناهج اللغة العربية، وبخاصة أن عدد ونسبة ليست قليلة من تلاميذ الصف الثالث بسلطنة عمان وفي كل فصل تعاني من هذه المظاهر.

بحوث ودراسات مقترحة:

يُقدم البحث الحالي مجموعة من المقترحات لبحوث أخرى يمكن القيام بها، منها:

١- دراسة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في تنمية أهداف تعليمية أخرى غير خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي.

٢- دراسة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في خفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى المتعلمين في صفوف دراسية أخرى غير الصف الثالث.

٣- دراسة فاعلية برامج تدريبية قائمة على نظرية يوري برونفينبرينر (Urie Bronfenbrenner) للنظم البيئية في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية لخفض كل من العسر القرائي والرهاب الاجتماعي لدى طلابهم.

مراجع البحث:

إبراهيم محمد عبد الله الرمحي (٢٠١٧): فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٥(١)، ٥٧ – ٨٦.

أحمد حمزة (٢٠٠٨): **سيكولوجية عسر القراءة**، عمان، دار الثقافة.

أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣): تنمية مهارات التعبير الشفوى والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٦): برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أحمد عكاشة وطارق عكاشة (٢٠١٨): **الطب النفسي المعاصر**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد مصطفى العتيق، محمود عبد الحميد حسن، أحمد فخري هاني وإيهاب ماجد بديع (٢٠١٧): الجوانب النفسية المرتبطة بثورة ٥٢ يناير لدى عينة من أطفال وسط مدينة القاهرة: دراسة مقارنة على الأطفال من عمر ١٠ إلى عمر ١٢ سنة، **مجلة العلوم البيئية**، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، المجلد ٣٩، ج ٢، ديسمبر، ١٠٥ – ١٢٧.

إسماعيل عبدال حسو مصطفى (٢٠٢٠): أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تخفيف صعوبات العسر القرائي لدى تلاميذ التربية الخاصة، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، ٢٨(٩)، ٢٧ – ٥٢.

السعيد السعيد علي علي عرب (٢٠١٧): فعالية برنامج متعدد الذكاءات في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦): **فى صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا: رؤية نفسية عصبية**، القاهرة، دار الفكر العربى للطباعة والنشر.

المديرية العامة للتقويم التربوي، برنامج الدراسات الدولية (٢٠١١): **التقرير الوطني للدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة PIRLS 2011**، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

المديرية العامة للتقويم التربوي، برنامج الدراسات الدولية (٢٠٢١): **التقرير الوطني للدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة PIRLS 2021**، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

آمال باظه (٢٠٠٣): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط ٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أمل أحمد ناصر الرحبية (٢٠١٢): مدى شيوع صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ التعليم الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

أمل خميس الزعابية، عبد الحميد سعيد حسن وراشد سيف المحرزي (٢٠١٩): معايرة اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (PIRLS) بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، ١٣(٣).

أمل خميس الزعابية (٢٠٢٠): معادلة كتيبات اختبار الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة بيرلز بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة المفردة، **مجلة العلوم التربوية**، (١٥)، ٦٨ – ٩٣.

آمنة سلمان البريكية (٢٠١٨): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة صحار، سلطنة عمان.

بتول محمد صالح العجمية وفاطمة عبد السلام سالم الكندية (٢٠٢١): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بالمدارس الخاصة في سلطنة عمان، **المجلة الدولية للبحوث التربوية والإنسانية**، أسطنبول، تركيا، ديسمبر، ٣(٦)، ٣٩٣ – ٤٠٢.

بدرية ناصر سيف السعدية (٢٠١١): فاعلية استخدام مدخل الألعاب اللغوية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

جاد البحيري (٢٠٠6): كيف يمكن للمدرس المساعدة في إستراتيجيات لتدريس المعسرين قرائيًا، ورشة عمل: وقائع المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، **الأمانة العامة للتربية الخاصة**، وزارة التعليم.

جون ريان (٢٠٠١): نظرية النظم البيئية لبرونفنبنير، ترجمة: عبد العزيز إبراهيم سليم، المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

Available on Web site: < www.gulfkids.com >

حاكمة خالد علي العبرية (٢٠١٧): علاقة الطالب بالمعلم والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

حسن سيد شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

خالد خاطر العبيدي (٢٠١٦): فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، **مجلة العلوم التربوية**، (٦)، ١٨٠ – ٢٢٤.

خالد محمد المحرج (٢٠١٩): فعالية طريقة أورتون–جلنجهام Orton–Gillingham في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية، مجلة الطفولة العربية، (٨٢)، ٥٣ – ٧٧.

خالد محمد سعيد الشبيبي وعبد الغفار محمد الشيزاوي (٢٠٢٠): تحليل الأنشطة التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مستويات التفكير العليا، **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية.**

Available on Web site: < https://www.mecsj.com/ar/ >

خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٨): **صعوبات القراءة والفهم القرائي "التشخيص والعلاج"**، المنصورة، دار الوفاء للطباعة.

دينا حمد البلوشية (٢٠١٨): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة كما تراها معلمات المجال الأول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة صحار، سلطنة عمان.

راندا العكاشة (٢٠٢١): **النظرية البيئية للتنمية في علم النفس التنموي.**

Available on Web site:

< https://e3arabi.com/%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A%D8%A9/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%8A%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3-%D8%A7 >

رفعه سعيد محمد الغامدي (٢٠١٩): فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة، **المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(١٢)، ديسمبر، ٥٠٣ – ٥٣١.

ريهام هاشم عبد المقصود سعد (٢٠١٤): فاعلية استراتيجية مقترحة لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

زكريا إسماعيل (١٩٩٩): **طرق تدريس اللغة العربية**، السويس، دار المعرفة الجامعية.

زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٦): العوامل المساهمة فى صعوبات تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، الرياض، (٦).

زينب محمود شقير (٢٠٠٥): **الشخصية السوية والمضطربة**، ط ٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

سعود حارث الحراصي ومستوره بادزيس (٢٠٢٠): برنامج صعوبات التعلم: معوقاته ومقترحات تطويره من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان (دراسة تقويمية)، **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات**، شهر ١١، (٣٠).

سعود مبارك البادري (٢٠٢٢): دراسة استطلاعية حول مدى مصداقية تقارير المنظمات والهيئات الدولية حول التعليم في سلطنة عمان، **مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية**، ٥(٢)، ٦٤٦ – ٦٧١.

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠٠٧): **المخ وصعوبات التعلم، رؤية فى إطار علم النفس العصبى المعرفي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

سمير جميل رضوان (٢٠٠١): القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية، **مجلة مركز البحوث التربوية**، دمشق، ١٩(٢)، ٤٧ – ٧٧.

سناء عورتاني طيبي، وعبد العزيز السرطاوي، عماد محمد الغزو وناظم منصور (٢٠٠٩): **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، الأردن، عمان، دار وائل.

سهام الفايدي ومحمد بني يونس (٢٠١٧): الرهاب الاجتماعي لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك وعلاقته ببعض المتغيرات، **دراسات، العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة، الجامعة الأردنية، المجلد ٤٤، ٧(٤)، ٢٥٩ – ٢٦٩.

شارون كيه هول (٢٠١٦): **تنشئة الأطفال في القرن الحادي والعشرين: علم الصحة النفسية للأطفال**، ترجمة: أحمد الشيهي، مراجعة: مروة عبد الفتاح شحاتة، القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

صالح محمد على أبو جادو (٢٠٠٤): **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.

طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٩): **استراتيجيات ادارة الخجل والقلق الاجتماعي**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧): **موسوعة التربية الخاصة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله سامي (١٩٨٣): **رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه**، حولية كلية التربية، (٣)، ١٢٣ – ١٣٤.

عبد الله مسلم الهاشمي، فاطمة يوسف البوسعيدية، على مهدي كاظم، علي شرف الموسوي وسالم خلفان الخائفي (٢٠١٦): مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ديسمبر، ١٧(٤)، ٤٧٣ – ٤٩٦.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣): **الصعوبات الخاصة فى التعليم "الأسس النظرية والتشخيصية"**، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عفراء الحوسنية (٢٠٢١): درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (٥ – ١٠) في سلطنة عمان، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٧(٢)، ٢٧١ – ٢٨٣.

علي سعيد عامر الشبلي (٢٠٢٢): أثر استخدام وسائط متعددة تفاعلية في تحسين القدرة على القراءة لدى التلاميذ المتعسرين قرائيًا بمدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، **المجلة الالكترونية الدولية المتقدمة في العلوم الاجتماعية**، ٧(٢٢).

Available on Web site: < http://ijasos.ocerintjournals.org/tr/ >

علي موسى علي دباش (٢٠١١): فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠٤): **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه**، عمان، دار وائل للنشر.

عمرو سعد إبراهيم ربيعة (٢٠١٧): تفاعل الانقرائية مع استراتيجية الانطباع العصبي في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

فاطمة الشريف الكتاني (٢٠٠٢): **القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال**، لبنان، دار وحي القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

فايزة الشيدية (٢٠١٤): فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، القاهرة، دار النشر للجامعات.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢): المتفوقون عقليًا ذوى صعوبات التعلم، القاهرة، دار النشر للجامعات.

فوزي محمد جبل (٢٠٠٠): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، الاسكندرية، المكتبة الجامعة.

فوزية الوهابية (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

محمد إبراهيم الخطيب (٢٠٠٣): صعوبات تعلم القراءة والمطالعة فى مراحل التعليم العام، **مجلة العلوم التربوية والدارسات الإسلامية**، جامعة الملك سعود، ١٦(١).

محمد جاسم محمد (٢٠٠٩): **مشكلات الصحة النفسية: أمراضها وعلاجها**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد خلفان الصقري (٢٠٠٨): علاقة الضعف القرائي بطريقة التدريس (رؤية نظرية)، **مجلة رسالة التربية**، عمان، (٢٠).

محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣): **الاتجاهات التربوية المعاصرة فى تدريس اللغة العربية**، ط ٢، القاهرة، عالم الكتب.

محمد صالح محمد العجمي وناجية راشد الحوسنية (٢٠١٨): أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص، **المؤتمر الدولي السابع للغة العربية**، دبي، أبريل، ١٧ – ٢١.

محمد صالح محمد العجمي ونورة راشد الحوسنية (٢٠١٩): مستوى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر في مدارس ولاية السويق لمهارات القراءة الناقدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣(٣٥)، ٢٥٧ – ٢٨١.

محمد صالح محمد العجمي وآمنة سلمان البريكية (٢٠٢٠): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية، **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية بالشارقة**، يناير.

محمد صالح محمد العجمي ودينا حمد البلوشية (٢٠٢٠): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة كما تراها معلمات المجال الأول، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٩(٣)، ٨٢ – ٩٦.

محمد صالح محمد العجمي وشيخة مسعود سالم السعدية (٢٠٢٢): مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** AJSRP، ٦(١٧)، ٦١ – ٨٨.

محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨): تعليم القراءة بين المدرسة والبيت، عمان، دار الفكر العربى للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد مرسي محمد مرسي (١٩٩٨): صعوبات التعلم عند الأطفال، **مجلة التربية بقطر**، (١٢٧)، ديسمبر.

محمود أحمد أبو كته الدراويش (٢٠٠٦): مظاهر ضعف المرحلة الأساسية فى اللغة العربية: الأسباب وطرق العلاج، **مجلة التربية بقطر**، (١٥٨)، السنة ٣٥، سبتمبر.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٦): دور التدريب على الوعى الصوتى فى علاج بعض صعوبات القراءة، **المؤتمر العلمى السادس: من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا، مجلة القراءة والمعرفة**، عين شمس، (١٢ – ١٣) يوليو.

مريم حسن البلوشية (٢٠٢٠): فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تطوير ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر

الأساسي بسلطنة عمان واتجاهات المعلمين نحو التدريس البنائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

مريم حسن البلوشية وريا سالم المنذرية وعلي مهدي كاظم (٢٠٢١): فاعلية برنامج تدريبي في تطوير ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٤٥(٢)، يوليو، ١٦٥ – ١٩٩.

منصة أبوان (٢٤ يوليو ٢٠٢٢): **ماذا تقول نظرية النظم البيئية عن حياة أطفالنا؟**، منصّة عربية ثقافية تربوية متخصصة في مجال الطفولة.

Available on Web site:

< https://abawan.com/?p=124 >

منصور أحمد الحاج مهنا (٢٠٠٧): أهمية تعلم القراءة للأطفال فى ضوء فلسفة تربوية واضحة والتعرف على تطور مهاراتها وكيفية إكسابها لهم فى سن مبكرة: دراسة نظرية تحليلية، **المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة**، (٢) يوليو، المجلد (٢٥ – ٢٦).

منى إبراهيم اللبودي (٢٠٠٤): تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٩٨).

نايف فدعوس الحمد، خالد بن ناصر العوهلي ومحمود أحمد حميدات (٢٠١٦): مستوى الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة السعوديين في الجامعات الأردنية، **دراسات، العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٣(٥)، ١٨٧١ – ١٨٨٦.

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

نجم عبد الله الموسوي (٢٠٠٧): أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مادة القراءة من وجهة نظر معلمى ومعلمات المادة، **مجلة النبأ**، كلية التربية بميسان، العراق، (٨٥).

نرمين عصمت محمد، ولاء كامل حسن ورحاب عبد العال (٢٠٢٢): فاعلية برنامج اللعب الدرامي في علاج العسر القرائي لطفل الروضة، **مجلة بحوث ودراسات الطفولة**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٤(٧)، ج(٢)، يونيو، ١٢٤٢ – ١٢٧١.

نصرة محمد ججلجل (١٩٩٥): **العسر القرائي (الديسلكسيا): دراسة تشخيصية علاجية**، ط ٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

نصرة محمد ججلجل (٢٠٠٣): **الديسلكسيا: الإعاقة المختفية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

نصرة محمد ججلجل وخيري المغازي بدير عجاج (٢٠٠٦): المسح المبكر للعسر القرائي لدى الأطفال فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **المؤتمر السنوي الخامس: دور كليات التربية فى التطوير والتنمية، كلية التربية، جامعة طنطا**، (١٥ – ١٧) أبريل.

نيفين حسنين السعيد العشري (٢٠١٨): فاعلية برنامج مقترح قائم على الملامح الحرفية المتحركة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

هاني زينهم شبانة شتا (٢٠٢٢): فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ٣(١٩٤)، ٤٤١ – ٤٨٤.

يونس بن حمدان بن عبد الله الكلباني (٢٠٢٠): أسباب تدني التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس، **مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة**، ١(٣)، ٤٧٧ – ٥٠١.

American Psychiatric Association (2003). D.S.M;**Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Text Revision Washington DC.

Antony, M. (1997). Assessment and treatment of social phobia, **Journal of psychiatry**, 42 (3), 826-834.

Barbara , K. (1998) Dyslexia & Reading Difficulty , Reassessing The Evidence For A developmental Model , **Educational Research** , Vol.(40) , No.(1).

Baron, R. (1989). **Psychology, The essential science**, London, Allyn and Bacon.

Blanco, C., Bragdon, L., Schneier, F. & Liebowitz, M. (2012).”The evidence-based pharmacotherapy of social anxiety disorder”. The International Journal of Neuropsychopharmacology, 16 (1), 235–249.

Bogels, S. & Voncken, M. (2008). Social Skills Training Versus Cognitive Therapy for Social Anxiety Disorder Characterized by Fear of Blushing,Trembling, or Sweating. International Journal of Cognitive Therapy,1(2).

Chandler, J. (2006). Social Anxiety Disorder In Children and Adolescents. National center for Health and wellness.71- handler.National center for Health and wellness.

Christopher, A. (2005). Social Anxiety and Social Phobia in Youth: Characteristics, Assessment, and Psychological Treatment.

Davey, G. (1999). Phobias: A handbook of theory, research and treatment. (3rt Ed.). Washington: Wiley.

Debora, N. & Turner, R. (1998). Shy children phobic adults: Nature and treatment of social phobia. Washingon. DC: American Psychiatric Association .

Enderson's, A. (2006). “Shyness social anxiety, How does treatment for shyness / social anxiety work”.Gronoweski clinic. Psychotherapy Assessments Research.

Frude, N. (1998). Understanding abnormal psychology: Treatment of social phobia. Oxford: Blackwell.

Furmark, T. (2000). Social phobia: From epidemiology to brain function acta universities upsaliensis comprehensive summaries of uppsala dissertations from the Faculty of social sciences. New York: Cambridge University Press.

Gilbert, P. (2001).“Evolution and social anxiety. The role of attraction, social competition, and social hierarchies". Psychiatric. Clin. North Am, 24 (4),723–51.

Hales, R. & Yudofsky, S. (2003). **Social phobia. In Textbook of Clinical Psychiatry**, 4th ed,Washington, American Psychiatric Publishing.

Liebowitz, M., Heimberg, R., Fresco, J., Traves, M. & Stein, J. (2000). Social phobia or social anxiety disorder: What is the name?. Archives of General Psychiatry, 57, 191-192.

Pilling, S., Mayo-Wilson, E., Mavranezouli, I., Kew, K., Taylor, C. & Clark, D. (2014). Guideline Development, Group, Recognition, assessment and treatment of social anxiety disorder: summary of NICE guidance. Cite uses deprecated parameters.

Stein, M. (1995). **Social phobia: Clinical and research perspectives**, Washington, DC: American Psychiatric Press.

World Health Organization. (1992). The international classification of mental and behavioral disorders. Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines (ICD-10). Geneva, Switzerland.