جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج مقترح قائم على العمليات المعرفية لتنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية

إعـداد

أسماء محمد السلاوي منيع
مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

إشراف

أ.د./ إبراهيم محمد أحمد علي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية- جامعة المنصورة

أ.د./ المهدي علي البدري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية- جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٥ – يناير ٢٠٢٤

برنامج مقترح قائم على العمليات المعرفية لتنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية

أسماء محمد السلاوي منيع

مقدمة البحث:

يعد مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات الذي يتزايد الاهتمام به في الآونة الأخيرة؛ وذلك من أجل تقديم البرامج العلاجية للتلاميذ الذين يتعرضون لأشكال مختلفة من صعوبات التعلم التي تحول دون تحصيلهم الأكاديمي، وتؤدي إلى الإخفاق في العملية التعليمية.

وبالرغم من صعوبة تحديد هذه العينة من التلاميذ، إلا أن هناك قدرًا من الاتفاق بين معظم التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم؛ فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يظهرون تباعدًا ملحوظًا بين تحصيلهم المتوقع في بعض المواد الدراسية، والأداء الفعلي، ولا يظهرون تدنيًا دراسيًا في كل المواد الدراسية، ويستبعد منهم الفئة التي تعاني من إعاقة عقلية أو حسية(سمعية أو بصرية)، أو اضطرابات انفعالية، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، كما أنهم يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، كما أن مشكلات القراءة والكتابة تعد من أهم المشكلات الرئيسية لدى هؤلاء التلاميذ. (فتحي الزيات، ٢٠١٧، ١٩٠)(*)

إن صعوبات التعلم التي يعاني منها التلميذ تستنفد جزءًا عظيمًا من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية، وتترك بصماتها على معظم شخصيته، فيكون أكثر ميلاً إلى الانطواء، أو الانسحاب، وتكوين صورة سلبية عن نفسه، وتنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية، وصعوبات أكاديمية، ومن الصعوبات الأكاديمية ما يتعلق بالقراءة والكتابة. (Boder,1973,665)

وتعد القراءة والكتابة من المهارات الأساسية والمهمة التي ينبغي على التلميذ أن يكون ملمًا بها خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، فهما يعدان وسيلة أساسية لتعلم اللغة وفروع المعرفة الأخرى.

وعلى الرغم من ذلك، تعد صعوبات الكتابة أكثر الصعوبات شيوعاً لدى هؤلاء التلاميذ، وأبعدها أثراً في أداء المتعلم الأكاديمي، إذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة في عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثًا وكتابةً، ومن ثم تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة، فكيف للتلميذ أن يُحصِّل دروسه في أية مادة دراسية وهو عاجز عن فك رموز اللغة التي كتبت بها، أو فهم مضمونها، وكيف لتلميذ يعانى صعوبات في الكتابة أن يجيب عن أسئلة الاختبارات التحريرية، أو أن يؤدى ما يطلب منه من تكليفات دراسية يقوم أداؤه من خلالها ؟! . (منى اللبودى ، ٢٠٠٥، ٥)

(*) تم التوثيق في هذا البحث وفق قواعد جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السابع APA Format (7th Edition)، وذلك بذكر (اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة) في المراجع الأجنبية، و(الاسم الأول والأخير، والسنة، ورقم الصفحة) في المراجع العربية؛ مراعاة للثقافة العربية وسلامة الصياغة والأسلوب.

فهناك علاقة وثيقة بين القراءة والكتابة، فقد ثبت بالبحث أن هناك ارتباطًا قويا بين ما يحدث في عمليتي القراءة والكتابة لدى كل من التلميذ والكتاب وأن تعليم القراءة من خلال كتابات الطلاب الخاصة يؤدى إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة بشكل ملحوظ، وأن تعليم الكتابة يؤثر على تنمية مهارات القراءة، وأن وجود صعوبة تعليم في إحداهما يؤثر سلبيًا على الأخرى . (محمد سالم، ٢٠٠٦ ، ٢)

وقد انتهت كثير من البحوث إلى أن صعوبات التعلم في أي مجال أكاديمي تكون مصحوبة في معظم الحالات بصعوبات تعلم القراءة والكتابة، وخاصة في المرحلة الابتدائية، حتى إن البعض رادف بين مصطلحي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة والكتابة، وبالتالي فإن دراسة صعوبات القراءة والكتابة هي المدخل الصحيح لفهم صعوبات التعلم، مع العلم أن صعوبات الكتابة تنعكس على الأداء التحريري للمتعلمين، وتؤثر في إنجازهم الأكاديمي والحياتي.

وتشير معظم الأبحاث والدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجانب المتعلق بتعلم القراءة والكتابة إلى أنهم يعانون من صعوبات في تعليم القراءة والكتابة، وهذه الصعوبات تقف عائقاً دون تقدمهم في التعليم، وربما أدت إلى تسربهم من النظام كله، ومن هذه الدراسات دراسة كاتزمو (Katzmau,2001).

كذلك تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، إلى أن قابلية هذه الفئة لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي، تتضاءل باطراد مع تأخر الكشف عنهم، كما تؤكد هذه الدراسات أن الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم.(Keogh&Becker, 1973, 5)

وتجدر الإشارة إلى أن المعلم يحمل عبء تعليم القراءة والكتابة في المراحل الأولى، ولذلك ينبغي أن يكون ملمًا بما يمكن أن يتعرض له التلاميذ أمامه من صعوبات تؤثر في أدائهم كتابيًا، وما لديهم من صعوبات الكتابة.

إن المعلم هو أكثر الأشخاص وعيًا بالمظاهر السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم، وأكثر العناصر فعالية في الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات، ووضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم، من خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل المدرسة، كما أن المعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فعالية البرامج والأنشطة، والممارسات التربوية، والتقدم الذي يحرزه التلميذ من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة، بسبب الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية، ودرايته، وخبراته بالأنشطة والمقررات الأكاديمية- التي قد يخفق ذوو صعوبات التعلم في الوصول فيها إلى مستويات الأداء المطلوبة- من ناحية أخرى، مما يمكنه تقويم مدى التباعد بين الأداء الفعلي، والأداء المتوقع لديهم. (فتحي الزيات، ٢٠١٧، ٢٣٧)

وتؤكد نتائج الكثير من الدراسات والأبحاث أن للمعلم دوراً كبيراً في علاج صعوبات التعلم بشكل عام، وصعوبات القراءة والكتابة بشكل خاص، ولعل من أبرز هذه الدراسات : دراسة بدوي الطيب (٢٠٠١)، ودراسة آيات الخولي(٢٠٠٦)، ودراسة محمد سالم(٢٠٠٦)، ودراسة جمال الفقعاوي(٢٠٠٩)، ودراسة سليمان العبداللطيف(٢٠١٠).

ومن ثم، فالمعلم هو عنصر مهم في العملية التعليمية والتربوية، وهو الذي ترتبط به النواتج التعليمية المراد تحقيقها؛ فمن الضروري أن يقوم المعلم بالأدوار التي تسهم في تحسين ممارساته التدريسية لتنعكس إيجابياً على ما يكتسبه تلاميذه من معارف، ومهارات، واتجاهات، وقيم متنوعة، ولا يستطيع المعلم أن يقوم بتلك المهام والأدوار إلاّ من خلال تدريبه، وإكسابه المهارات التدريسية اللازمة التي يمارسها داخل الصف وتؤهله للقيام بواجبه على أكمل وجه ؛ ولذلك أصبحت عملية

التدريب تشغل بال الكثيرين من التربويين والقائمين على العملية التعليمية.(علاء الدين متولي، ٢٠٠٤، ٩٠)

فمن يستطيع التعامل، والاهتمام بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم هو معلم يمتلك المهارات التدريسية اللازمة التي تمكنه علاج هذه الصعوبات، وهو الذي يعرف جيدًا كيف يتعلم التلاميذ ذوو احتياجات التعلم المتنوعة، وبالتالي فإن تعليمًا ذا معنى لا يمكن أن يحققه سوى معلمين مؤهلين وذوي كفاءة عالية. (عبد الوهاب كويران، ٢٠٠٨، ٦٤)

ولقد شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم مهارات التدريس مكانًا بارزًا من اهتمامات التربويين، والباحثين، والمؤسسات البحثية، حيث يعد المعلم من أهم العوامل في إتقان التلاميذ للأهداف المنشودة، التي يرسمها ويخطط لها المسئولون عن التربية والتعليم، لمواجهة تحديات التنمية الشاملة في ظل المتغيرات العلمية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والاقتصادية للمجتمعات المعاصرة، فنحن نسعى دائمًا إلى معلم أكاديمي تربوي، متقن وممارس لمهارات التدريس، وقادر على إيجاد بيئة تعلم نشطة يتفاعل فيها المتعلم بكل قدراته وإمكاناته. (محمد الحيلة، ٢٠١٤، ٦)

ولعل تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين يسعى للوصول بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة، وصعوبات القراءة والكتابة خاصة إلى مستوى أقرانهم العاديين، بحيث تقل عندهم نسبة هذه الصعوبات إلى أقل درجة ممكنة. (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ١٦٥)

بناء على ما سبق، فإن الأداء التدريسي للمعلم يعد من أهم المدخلات التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة؛ وذلك لعلاقته المباشرة بالتلاميذ، فعن طريقه ينفذ المعلم العملية التدريسية التي ينقل فيها المعرفة والمعلومات والخبرات لتحسين مستوى التلاميذ، وإحداث التغير الإيجابي لديهم؛ لذا ينبغي الاهتمام بتطوير أداء المعلمين؛ كي يستطيعوا مواكبة متطلبات التقدم العلمي والتقني في هذا العصر. (عبد الرحمن البابطين، ٢٠١٨، ١٨)

ولقد اهتمت المنظمات التربوية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث بإعداد المعلم وتدريبه، وبتحديد العوامل التي تتحكم في أدائه التدريسي، والتأكيد على مراعاتها، ومن هذه العوامل: العوامل الشخصية (كالعمر والحالة الاجتماعية)، والعوامل التحصيلية (كالمعدل التراكمي والفصلي)، والعوامل النفسية (كمفهوم الذات، والاتجاه نحو مهنة التدريس، هذا بالإضافة إلى التحديد الدقيق للمهارات التدريسية اللازمة للمعلم للقيام بأدواره ومهامه، وتنوعها بتنوع طلابه ومستوياتهم المختلفة واحتياجاتهم المتنوعة.(Matar& Barbak,2013, 99)

ولقد أورد عدد من الباحثين مجالات للأداء التدريسي للمعلم منها: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتعامل مع التلاميذ، والوسائل التعليمية والتجارب، وإدارة الفصل، وعرض المادة العلمية وتنظيمها، والبيئة الصفية، والمسؤوليات المهنية، وإدارة الموقف التعليمي، ومراعاة خصائص المتعلمين واحتياجاتهم عامة، وذوي صعوبات التعلم خاصة، وعملياتهم العقلية على وجه الخصوص (AI-ani, AI-mogi& Ismail, 2017; Millet&Nettles, 2006)

وقد كشفت الدراسات أن ٩٥% ممن يعانون مشكلات في تعلم القراءة والكتابة، يمكنهم من خلال الحصول على برامج مركزة في تعليم القراءة والكتابة، أن يصلوا إلى المعدل المقبول في القدرة على القراءة والكتابة.(منى اللبودي، ٢٠٠٣، ٢١٥)

وإن وصول المعلمين بهؤلاء التلاميذ إلى المعدلات المقبولة يتطلب منهم معرفة ما يقوم به التلاميذ من عمليات معرفية، وما يمارسونه من أنشطة عقلية معرفية، ومن ثم يمكن اختيار ما يناسبه من الأنشطة والمحتويات التي تمكنهم من التغلب على ما لديهم من صعوبات.

ويعد مفهوم العمليات المعرفية من المفاهيم الحديثة نسبيًا، والمختلف عليها لأسباب متنوعة:ففي الوقت الذي ينظر فيه إلى النشاط العقلي المعرفي على أنه عمليات معرفية، فإن البعض الآخر يرى

أنه عمليات عقلية ، بينما يرى فريق ثالث على أنه عمليات عقلية معرفية. كما يستخدم البعض كلمة سيرورة بدلًا من كلمة عملية، ويستخدم آخرون كلمة مستويات بدلًا عنها، بينما يستخدم البعض الآخر كلمة قدرات أو مهارات أو نشاطات...هذا من جهة المصطلحات. أما من جهة طبيعة النشاط العقلي المعرفي في حد ذاته، فالبعض يرى أنه عبارة عن معالجة للمعلومات، والبعض الآخر يرى أنه معالجة عقلية للرموز، بينما يرى فريق ثالث أنه تفكير أو القدرة على حل المشكلات، وقد كشف التراث النظري أنه قد استخدم مصطلح العمليات المعرفية للدلالة على النشاط العقلي والذكاء، ومن بين الذين استخدموا هذا المصطلح بياجيه، وبرونر. (عبدالله قلي، ٢٠١٠، ١١٨)

وتعتقد بريسيسين (Presseissen, 1995, 44) أن التفكير بشكل عام هو سلسلة من العمليات العقلية المعرفية يعمل العقل البشري بواسطتها على اختزان وتذكر المعرفة المكتسبة ومعالجتها. وتظهر هذه المعالجة من خلال العمليات المعرفية المتمثلة في الذاكرة، والانتباه، والفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم والاستدلال، والإبداع، وحل المشكلات..

وقد تناول فتحي الزيات (٢٠١٧، ٧٩) النشاط العقلي المعرفي بوصفه سلسلة من العمليات المعرفية المتمثلة في عمليات الاستقبال والتعرف والانتباه والتذكر والتفكير والحكم والاستدلال والتعلم وحل المشكلات.

ولقد عرف سولسو روبرت (١٩٩٦، ٦٥) الذكاء بأنه القدرة على الاكتساب والتعلم والاستدعاء واستخدام المعلومات لفهم المفاهيم والعلاقات بين الأشياء واستخدام المعرفة أو المعلومات بطريقة لها هدف ومعنى واضح. ويتضمن هذا التعريف العديد من العمليات المعرفية البسيطة والمعقدة، ويتضمن أيضًا المدلولات الواضحة لمصطلح المعرفة من حيث تمثيلها للأنشطة العقلية الداخلية التي تقوم بالتمثيل والاستيعاب والتركيز والتعلم والمعالجة كعمليات معرفية أساسية

كذلك يرى فتحي الزيات (١٩٩٥، ٣٠) أن الاستراتيجية المعرفية هي المهارات التي يتعلم الفرد من خلالها كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات، هذا يعني أن لكل فرد استراتيجياته المعرفية، أي مهاراته في توظيف عملياته المعرفية العقلية في التعلم، والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات.

وفي سياق مقاربة العمليات المعرفية ومحاولة تعريفها يتضح مدى التداخل بين العمليات المعرفية وأنماط التفكير والذكاء والاستراتيجيات المعرفية من ناحية، وتعدد المسميات التي تطلق على العمليات المعرفية من ناحية أخرى.

ونظرًا لأهمية العمليات المعرفية، فقد تناولتها دراسات عديدة، إلا أنه لم تجر دراسة- في حدود علم الباحثة-استخدمت برنامجًا مقترحًا يقوم على العمليات المعرفية بهدف تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية، وإدخال تلك الأداءات ضمن برنامج إعدادهم في أثناء ممارستهم للتدريب الميداني، وهذا ما دفع الباحثة إلى إعداد برنامج يرتكز على العمليات المعرفية، وتعرف أثره في تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية، وانعكاس ذلك على قدراتهم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الإحساس بالمشكلة:

يعد تمكين الطلاب المعلمين بصفة خاصة من مهارات الأداء التدريسي، وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة أمرًا ضروريًا، حيث تعد هذه المهارات من أهم احتياجاتهم الدراسية؛ لأنها تساعدهم على التقدم في المجال الأكاديمي، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات، إلا أن هناك ضعفًا لدى الطلاب المعلمين في امتلاكهم لهذه المهارات.

وقد أحست الباحثة بالمشكلة من خلال عدة مصادر:

١- **الخبرة الشخصية،** فقد لفت انتباه الباحثة في أثناء ملاحظتها وإشرافها على الطلاب المعلمين عند قيامهم بالتطبيق العملي (التدريب الميداني) ضعف امتلاك الطلاب المعلمين لمهارات التدريس والتي تساعدهم على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ.

٢- **الدراسات والبحوث السابقة،** حيث أكدت نتائج كثير من الدراسات والبحوث السابقة أن امتلاك المعلم لمهارات التدريس مطلبًا مهمًا، كما أكدت أن للمعلم دورًا مهمًا في تشخيص وعلاج صعوبات القراءة والكتابة، ومن هذه الدراسات: دراسة خلف الرشيدي(٢٠٠٧)، التي هدفت إلى تحديد درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلابهم، ودراسة حافظ الغامدي(٢٠٠٨)، التي هدفت إلى تنمية مهارات التدريس لمعلمي اللغة العربية، ودراسة عبد العزيز البدر (٢٠١٠)، التي هدفت إلى تحديد المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة حامد الحميدي، محمد الظفيري(٢٠١٢)، التي هدفت إلى تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، ودراسة محمد عبد الناصر(٢٠١٢)، التي هدفت إلى التدريس العلاجي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة أميرة سليمان(٢٠١٤)، التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ودراسة أحمد رديعات (٢٠١٩)، التي هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية من وجهة نظر المعلمين.

٣- **عدم وجود مقررات دراسية كافية تدرس للطلاب المعلمين،** تؤهلهم للتدريس لذوي صعوبات القراءة والكتابة، وتمكنهم من امتلاك مهارات التدريس، وذلك بعد أن قامت الباحثة بمراجعة توصيف المقررات لدى طلاب اللغة العربية بالسنوات المختلفة.

٤- **الدراسة الاستطلاعية،** لتأكيد ما سبق، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على(١٥) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية؛ لمعرفة مدى تمكنهم من مهارات التدريس، ومعرفة مدى قدرتهم على تشخيص صعوبات في القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية. وطبقت الباحثة أداة في شكل بطاقة ملاحظة تضم بعض مهارات التدريس، والمهارات اللازمة للمعلم لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة،

وقد اتضح للباحثة أن هناك تدنيًا لدى الطلاب المعلمين في امتلاكهم لمهارات التدريس وللمعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، حيث تراوحت النسب المئوية لمن توافرت فيهم مهارات التدريس والمعايير ما بين (١٠% إلى ٣٠%) وهي نسبة ضعيفة تثبت وتدعم الحاجة إلى إجراء هذا البحث، حيث يهدف إلى تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين، وتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

تحديد المشكلة:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف امتلاك الطلاب معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس، وللمعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، مما يؤكد الاستفادة من البرامج التدريبية التي تستجيب لخصائص المتعلمين وحاجاتهم، والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات التدريس، والمعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة،لذا تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

"كيف يمكن استخدام برنامج قائم على العمليات المعرفية لتنمية الأداء التدريسي التي تساعد الطلاب المعلمين بكلية التربية تخصص لغة عربية تعليم أساسي على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية؟"

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما مهارات الأداء التدريسي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين تخصص لغة عربية تعليم أساسي بكلية التربية ؟

٢-ما مدى توافر هذه المهارات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية؟

٣-ما المعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة؟

٤-ما مدى توافر هذه المعايير لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية؟

٥-ما البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية لتنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية تخصص لغة عربية تعليم أساسي وتشخيص تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية ؟

٦-ما فعالية البرنامج المقترح القائم على العمليات العرفية لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية تخصص لغة عربية تعليم أساسي وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية ؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- كلية التربية جامعة المنصورة؛ حيث تعمل الباحثة.

٢- الفرقة الرابعة تعليم أساسي (تخصص اللغة العربية)، لأنهم في مقتبل التخرج من المرحلة الجامعية، ولأنهم الأقدر على التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وحل مشكلاتهم.

٣- العمليات المعرفية(الانتباه- التذكر- الإدراك- التفكير).

مصطلحات البحث:

١- البرنامج:

يعرف إجرائيًا بأنه: " مجموعة الخبرات والأنشطة المقدمة في شكل دروس تتناول مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية؛ بهدف تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب، وتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة".

٢- العمليات المعرفية:

تعرف إجرائيًا بأنها: "مجموعة من العمليات كالانتباه والتفكير والإدراك، والتي يمكن توظيفها لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، والتي تساعدهم في تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية".

٣- الأداء التدريسي:

يعرف إجرائيًا بأنه: "مجموعة السلوكيات التي يقوم بها الطالب المعلم تخصص لغة عربية تعليم أساسي في أثناء عملية التدريس، معتمدًا في ذلك على العمليات المعرفية، سعيًا وراء تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

٤- صعوبات القراءة:

تعرف صعوبات القراءة إجرائيًا بأنها: " عدم قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على تعرف الكلمات، ونطقها، وفهم دلالتها للكلمات، بالرغم من وجود قدر من الذكاء، والظروف الاجتماعية والثقافية.

٥- صعوبات الكتابة:

وتعرف صعوبات الكتابة إجرائيًا بأنها: " عسر أو شدة يواجهها التلميذ عند تحويل المنطوق إلى مكتوب بشكل صحيح في التعبير عما يريد، وتظهر الصعوبة في عدم القدرة على رسم الحروف، والكلمات، والجمل صحيحة خطًا، وإملاءً، وتعبيرًا".

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية تخصص لغة عربية تعليم أساسي وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية، ويتطلب ذلك:

١-تحديد مهارات الأداء التدريسي المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية.

٢-تحديد المعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

٣- إعداد البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية لتنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية.

٤-تحديد مدى فعالية البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية في تنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

يُتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث كلاً من:

١- **واضعي المناهج ومطوريها**: وذلك في بناء وتخطيط مناهج اللغة العربية أو تطويرها بما يؤكد تنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ، ووضع الخطط والبرامج لتنمية المهارات التدريسية لديهم.

٢- **معلمي اللغة العربية في مرحلة الإعداد والممارسة الفعلية**: من خلال تزويدهم ببرامج جديدة لتنمية مهارات الأداء التدريسي التي تساعدهم على تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

٣- **تلاميذ المرحلة الابتدائية**: سوف يساعد هذا البحث تلاميذ المرحلة الابتدائية في تشخيص علاج صعوبات القراءة والكتابة لديهم.

٤- **الباحثين**: حيث يفتح المجال أمام دراسات أخرى في اللغة العربية بفروعها المختلفة، وخاصة مجال التربية الخاصة في كيفية الاستفادة من البرنامج المقترح لتنمية الأداء التدريسي، وتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

أدوات البحث، ومواده التعليمية:

١-قائمة مهارات الأداء التدريسي اللازم توافرها لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية تخصص لغة عربية تعليم أساسي.

٢-بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب المعلمين عينة البحث، ومدى توافر مهارات الأداء التدريسي لديهم، وتطبق قبليًا وبعديًا على المجموعة التجريبية عينة البحث.

٣-اختبار مهارات الأداء التدريسي ، ويطبق قبليًا وبعديًا على المجموعة التجريبية عينة البحث.

٤-قائمة بالمعايير اللازمة للطلاب المعلمين لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

٥-استبيان لمعرفة مدى توافر المعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لدى الطالب المعلم.

٦-اختبار للجانب المعرفي للمعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، ويطبق قبليًا وبعديًا على المجموعة التجريبية عينة البحث.

٧-برنامج قائم على العمليات المعرفية لتنمية مهارات الأداء التدريسي لطلاب المعلمين بكلية التربية، وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة.

٨-دليل منفذ البرنامج القائم على العمليات المعرفية لتنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين عينة البحث بكلية التربية، وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة كلا من:

١- **المنهج الوصفي**: لاستقراء البحوث والدراسات السابقة، وإعداد أدوات البحث، وتحديد مهارات الأداء التدريسي المناسبة لعينة البحث، والتي تساعدهم في تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية.

٢- **المنهج التجريبي**: لقياس مدى فعالية البرنامج القائم على العمليات المعرفية في تنمية مهارات الأداء التدريسي المحددة للطلاب المعلمين بكلية التربية، وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية، باستخدام التصميم شبه التجريبي.

فروض البحث:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية (مجموعة البحث) في اختبار مهارات الأداء التدريسي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية (مجموعة البحث) في بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .

٢-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية (مجموعة البحث) في اختبار الجانب المعرفي للمعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .

٣-يحقق البرنامج القائم على العمليات المعرفية قدرًا مناسبًا من الفعالية في تنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية، وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: الأداء التدريسي للطلاب المعلمين:

أولًا- تعريف مفهوم الأداء التدريسي للطالب المعلم:

تعددت تعريفات الأداء التدريسي، ومن هذه التعريفات:

- مجموعة السلوكيات التي يقوم بها المعلم بدقة، وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، والتي تختص بتخطيط الدروس، وتنفيذها وتقويمها بشكل يجعل الطالب مكتشفًا للمعلومات، مع تقديم التوجيه له إذا لزم الأمر، وتظهر هذه السلوكيات في أداء المعلم (حسن شحاتة وزينب النجار،٢٠٠٣، ٩٦)
- سلسلة الإجراءات، والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية وفي أثنائها، وتشمل : التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والإدارة الصفية، والسلوك الشخصي للمتعلم، والعلاقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه داخل غرفة الصف.(غازي رواقة، ٢٠٠٥، ١٣٩)
- سلوكيات المعلم في أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه، والتي تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ. (إيمان الريس، ٢٠١٢، ١٧٢)
- وسيلة التعبير عن امتلاك المعلم للمهارات التدريسية تعبيرًا سلوكيًا"(Matar& Barbak, 2013, 205)

ويمكن تعريف الأداء التدريسي إجرائيًا في هذا البحث بأنه : "مجموعة السلوكيات التي يقوم بها الطالب المعلم في أثناء عملية التدريس، معتمدًا في ذلك على العمليات المعرفية؛ سعيًا وراء تشخيص وعلاج صعوبات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

ثانيًا- أهمية الأداء التدريسي، وخصائصه:

تنبع أهمية الأداء التدريسي من خلال حجم التأثير الذي يحدثه التدريس في أداء المهارات لدى كل من مكونات الموقف التدريسي؛ حيث إن الموقف التعليمي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية بينهم تفاعل متبادل في صورة تأثير وتأثر، وهذه العناصر هي (الطالب المعلم- المقرر أو المحتوى التدريسي- الطالب المتلقي)، وكلما ارتقى أداء الطالب المعلم ارتقى مستوى تفاعل الطالب المتلقي بشكل يجعله مكتشفًا للمعلومات مع تقديم التشجيع والتوجيه له إذا لزم الأمر.(ولاء عبد الحميد، ٢٠١٤، ٥٢)

ومن خلال ما سبق، ترى الباحثة أن مهمة التدريس الأساسية هي مساعدة الطلاب على التعليم والتعلم، لتحقيق أهداف معينة أهمها تدريب الطلاب على ممارسة التفكير ليصبح أكثر قدرة على معالجة القضايا الصفية والحياتية، إذ ليس الهدف من التدريس تلقين المعرفة. كما أن النشاط التدريسي يمكن تحليله إلى عدد من المكونات الجزئية القابلة للملاحظة، ومن ثم الحكم على جودته بالاستعانة بأدوات ومقاييس وصولًا إلى التقويم.

وللأداء التدريسي عدة خصائص، من أهمها ما يلي:

١- **التدريس نشاط مهني متخصص هادف يحترفه أشخاص مكلفون رسميًا:**

- المعلمون بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة؛ مما يتطلب:
- أن يكون لدى هؤلاء المعلمين الكفايات التدريسية، وهي مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة للمعلم الناجح في أداء مهنة التدريس منها: "إتقان مادة التخصص- المعرفة بالخصائص النفسية للطلاب – المعرفة بطرائق التدريس- إتقان مهارات التدريس".
- أن يتم إعداد المعلمين للممارسة المهنية من خلال عملية التأهيل المهني قبل الخدمة بكليات التربية، والاستمرار في هذا التأهيل في أثناء الخدمة، والمعروف باسم التربية المستمرة أو المستدامة.

٢- **للتدريس عمليات أساسية مترابطة بين التخطيط والتنفيذ والتقويم:**

- **عملية التخطيط:**

وتسمى عملية الإعداد أيضًا، وهي خطوة أساسية لنجاح المعلم، ويخطئ بعض المعلمين حين يستهينون بهذه الخطوة ويستصغرون شأنها، معتمدين على غزارة مادتهم وخبرتهم بمهنة التدريس، فإهمال الإعداد اليومي للدروس يعرض المعلم لمواقف غير مرضية، وتحد من تحقيق أهداف النظام التعليمي.

- **عملية التنفيذ** :

وهي عملية قيام المعلم بتطبيق خطة التدريس فعليًا في غرفة الدراسة من خلال تفاعله مع طلابه، وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية، لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال التدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة.

- **عملية التقويم** :

تعتمد هذه العملية على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن ثم إعادة النظر في خطة التدريس، وفي طريقة تنفيذ الدرس إذا لزم الأمر، وهي عملية لازمة لتعرف مدى تحقيق الأهداف في أداء التلاميذ، ومدى نجاح المعلم في

أدائه، ومدى فعالية ما استخدمه من وسائل، واستراتيجيات تدريسية، وما أنجزه في إدارة الصف وضبط النظام. (حسن زيتون، ٢٠٠٧، ٧٦)

ثالثًا- مجالات الأداء التدريسي:

إن العملية التدريسية التي يقوم بها المعلم يمكن تحليلها إلى مجموعة من الأداءات، فإذا أمكن استخلاص هذه الأداءات وتدريب المعلمين عليها في مواقف تعليمية متتالية مرتبطة ببعضها البعض، تستخدم فيها الطرائق والأساليب الفنية التي تزود المعلم المتدرب بالتغذية الراجعة في أثناء عملية تدربه، فإن ذلك يضمن إعداد معلمين على مستوى عال من الكفاءة والإتقان في الأداء.

ويرى صلاح الدين علام(٢٠٠٤، ١٨) أن الأداء التدريسي يتكون من ثلاثة مكونات أو مجالات هي:

١- **المكون المعرفي**: ويتمثل في المحتوى المعرفي، الذي يشمل مواصفات الأداءات التدريسية، وكيفية أدائها، وأسسها التربوية والنفسية، ومدى مناسبتها للتلاميذ، ولأهداف المادة التدريسية ومحتواها، إلى جانب مواضع استخدامها، وأهم الأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، ثم أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في أثناء تنفيذه لتلك الأداءات التدريسية، وأساليب التغلب عليها.

٢- **المكون النفسي**: وتمثل في رغبة المعلم في تعلم الأداء التدريسي المطلوب وإحساسه بأهميته، وإقناعه بدوره في سلوكه، وفي أدائه كمعلم.

٣- **المكون المهاري**: ويتمثل في أسلوب المعلم في أداء التدريس، وتنفيذ الأساليب المناسبة له خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها، بما يسهم في تحقيق تلك الأهداف، ومساعدة التلميذ على التعلم.

وترى الباحثة أن الجانب المهاري يعد من أهم الجوانب الثلاثة في تقويم أداء المعلم، والتي ينبغي أن يكون قادرًا على أدائها، حتى يتمكن من أداء عمله، مع اعتبار أهمية الجانبين الآخرين في بناء المهارة معرفيًا، والانفعال بها وجدانيًا، فأي مهارة لها مكون معرفي، وانفعالي. هذا بالإضافة إلى أن المكون المعرفي يمثل جانبًا رئيسيًا في بناء محتوى برنامج البحث، وبناء أداة البحث الأولى (الاختبار)، وكذلك المكون النفسي الانفعالي يدخل ضمن محتوى البرنامج، وأداة البحث الثانية (بطاقة ملاحظة الأداء).

رابعًا- مقومات الأداء التدريسي الجيد:

تتعدد المقومات التي تجعل التدريس فاعلاً، ومن هذه المقومات ما ذكره عماد أمين(٢٠٠٨، ٥٢):

١- التنوع:

ويكون فيما يستخدمه المعلم من استراتيجيات وطرق وأساليب تدريسية، وكذلك في الوسائل التعليمية، وأساليب وأدوات التقويم بحيث يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وينمي لديهم التفكير والإبداع.

٢- الوضوح:

وهو الذي يتحقق من خلال عناية المعلم بتنشيط المعرفة لدى طلابه، وربطها بالمعرفة الجديدة حتى يسهل عليهم استيعابها، وهذا يعني أن الوضوح يكون في بدء التدريس، وفي أثنائه، وفي ختامه عند تقويم الدرس.

٣- تحديد المهام:

يؤكد هذا المعيار على أهمية حسن تنظيم المعلم لعنصر الوقت وتوزيعه على مهام الدرس مع تحديد الوقت المناسب لكل مهمة، كذلك تنظيم البيئة الصفية، ويجب على المعلم أن يراعي

التركيز على عمليات البحث والتصميم الجيد، وهذا يكشف عن مهارات المعلم في إدارة الصف، وإدارة الوقت.

٤ـ التفاعل في عملية التعلم:

يرتبط هذا المعيار بمقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب انشغالاً وتفاعلاً مع مهام عملية التعلم، ولتحقيق هذا الهدف يجب مراعاة الآتي:

- توزيع اهتمام المعلم على جميع التلاميذ.
- تفاعل التلاميذ مع أنفسهم.
- تفاعل المعلم مع التلاميذ من خلال النقاش الحوار.
- إرساء قواعد النظام في أثناء الدرس.

وهذا يعكس مدى امتلاك المعلم مهارات التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي مع مهارة لضبط الصفي، وحفظ النظام.

٥ـ استخدام أفكار الطلاب في الدرس:

وذلك عن طريق تشجيع الطلاب على توضيح أفكارهم، أو إعادة ما يذكرون من إجابات أو الاستفادة من أفكار بعضهم بعضًا ؛ لأن كل طالب مبدع ومبتكر بدرجة معينة؛ وذلك كما أشارت (نظرية الذكاءات المتعددة). ويستطيع المعلم أن يؤكد على هذا المعيار من خلال التدريس باستراتيجية العصف الذهني التي تؤكد على البناء على أفكار الآخرين، والإفادة منها، وعدم حذفها أو إهمالها.

٦ـ نجاح الطلاب في إنجاز المهمة:

ويؤكد هذا المعيار على أهمية العمل نحو زيادة حماس الطلاب، ويجب على المعلم أن يكون ميسرًا وموجهًا وليس ملقنًا، وأن يساعد طلابه على التركيز على كل مهارة مطلوبة بمفردها، وأن يتعامل المعلم مع كل مهارة فرعية على أساس أنها مهارة رئيسية، وأن يبدأ من العام إلى الخاص حتى يصل إلى المهارات التي تؤدي إلى الإبداع والابتكار.

٧ـ العلاقات الودية:

تتضاعف أهمية هذا المعيار بالنسبة للمعلم الذي يهدف إلى تنمية الإبداع والابتكار، فالمعلم الذي لا يخلق جوًا من الود بين التلاميذ، يكون من الصعب عليه أن يعمل على تنمية الإبداع والابتكار لديهم.

٨ـ الأسئلة:

يؤكد هذا المعيار على ضرورة استخدام المعلم لكافة أنواع الأسئلة المباشرة وغير المباشرة وأسئلة العمليات العقلية المختلفة (تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا).

خامسًا- أنواع الأداء التدريسي:

أ- أداءات التخطيط:

- تحديد موضوع الدرس.
- تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة.
- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.
- تحديد أهداف الدرس.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة للدرس

ب- أداءات التنفيذ:

- التهيئة المحفزة.
- إدارة الصف.
- إتقان المادة العلمية، وعرضها بشكل مترابط.
- طرح الأسئلة الصفية.
- مراعاة الفروق الفردية.
- استخدام الوسائل التعليمية.

ت- أداءات التقويم:

- التقويم التشخيصي، والتقويم البنائي، والتقويم الختامي.

المحور الثاني: تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة:

أولًا: صعوبات القراءة":

١. تعريف مفهوم صعوبات القراءة

وقد عرفت صعوبات القراءة تعريفات كثيرة، نذكر منها:

- ما ذكره راموس (Ramus, 2003, 841) بأن صعوبات القراءة مصطلح يشير إلى القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة، بحيث يحول بطء تقدم التلميذ في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخوله ووصوله إلى منطقة فهم المعنى.
- أما فتحي الزيات (٢٠١١، ٤٤٣) فيعرفها بأنها: " صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات التي تقدم للفرد في صيغة مطبوعة، أو اضطراب أو قصور نمائي يعبر عن نفسه في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي ".
- ويعرف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بأنهم أولئك التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من أية إعاقة، ويمكن تحديدهم خلال التباعد بين الأداء الفعلي (الاختيار التشخيصي)، والأداء المتوقع ، ومقياس صعوبات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أنها تظهر خلال وجود صعوبات في النطق، والطلاقة، والأداء المعبر، ويتمثل ذلك في ارتكاب أخطاء ثابتة في القراءة الجهرية كالحذف، والإضافة، والإبدال، والتكرار ، والقراءة كلمة كلمة، وعدم مراعاة علامات الترقيم، وعدم استخدام الإشارات وتعبيرات الوجه، وعدم تنويع الصوت وفقا للمواقف المختلفة.

٢. أسباب صعوبات القراءة :

وهي العوامل التي تعوق قدرة التلميذ على القراءة ضمن التعليم المنظم، ويرى محمد صابر (٢٠٠٨، ١٠٧)، وحمزة السعيد (٢٠١٠ ، ٢٤٩) أن الصعوبة القرائية يكمن وراءها عدد من الأسباب عضوية وأخرى غير عضوية يمكن حصرها على النحو التالي:

أ- أسباب عضوية:

ومن أهم هذه الأسباب الضعف البصري والسمعي، وعيوب النطق والصحة العامة.

ب- أسباب غير عضوية، وأهمها :

- أسباب نفسية ونمائية، مثل:

اهتزاز الثقة بالنفس، وعدم الإحساس بالأمن والاطمئنان والخجل والخوف فإن ذلك يؤدي إلى اضطرابات في النطق كالتلجلج والتهتهة وعدم فهم المقروءة.

- أسباب أسرية واجتماعية، مثل: المستوى الأسرة الفكري والثقافي والاقتصادي المتدني للأسرة.
- أسباب تعود إلى المدرسة: وما فيها من أنشطة صفية ولا صفية، وتعليمية وثقافية، وتأثيرها إيجابًا وسلبًا

٣.مظاهر صعوبات القراءة:

تعددت الكتابات التي تعرضت لصعوبات القراءة، واعتبرتها من أكثر المواضيع انتشارًا بين التلاميذ ذوي الصعوبات الأكاديمية، ويمكن تلخيص ما ورد عند كل من(مصطفى فهيم، ٢٠٠١، ٤٥؛ ويوسف صالح، ٢٠٠٤، ٤٠؛ وراتب عاشور ومحمد المقدادي، ٢٠٠٥، ٤٦؛ وسعيد العزة،

٢٠٠٦، ٥٦؛ وبطـرس حـافظ، ٢٠٠٩، ٥٦؛ وحمـزة الـسعيد، ٢٠١٠، ٢٤٨؛ وفتحـي الزيـات، ٢٠١١، ٢٠٠) من صعوبات القراءة فيما يلي:

١. إبدال كلمات بأخرى فيقرأ المعلمين بدلاً من الأساتذة .
٢. إضافة بعض الأحرف غير الموجودة إلى الكلمة، فكلمة ذاع يقرأها أذاع.
٣. حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فيقرأ فستان فتان.
٤. تكرار الكلمات أكثر من مرة في الجملة الواحدة، مثل ذهبت للسوق.ذهبت للسوق.
٥. قلب إبدال الأحرف فكلمة فيل يقرأها ليف.
٦. ضعف في تمييز الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل(ج،ح).
٧. ضعف في تمييز الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما مثل (ق، ك).
٨. عدم قدرته على تتبع السطور في أثناء القراءة.
٩. قراءة الجملة بسرعة وعدم وضوح.

٤. تصنيف صعوبات القراءة:

ويمكن تصنيف صعوبات القراءة إلى ما يلي:

١. **صعوبات التعرف:** كصعوبة تعرف الحروف الهجائية، وأصوات الحروف، وصعوبة التمييز السمعي بين الحروف، والكلمات المتشابهة في النطق، وصعوبة في تعرف التنوين والمد بأنواعه، والتضعيف أو التشديد.
٢. **صعوبات الفهم القرائي:** كصعوبة فهم معني الكلمات المفردة، وصعوبة تنظيم الكلمات والجمل والفقرات في الموضوع، وعدم إدراك العلاقات بين المعاني
٣. **صعوبات النطق**: كعدم القدرة على القراءة في جمل تامة، وعدم القدرة على نطق الكلمات التي تشتمل على تنوين، وعدم التمييز بين الحروف التي تنطق والتي لا تنطق.

٥. تشخيص صعوبات القراءة:

يتوقف قدر كبير من نجاح أي برنامج علاجي لصعوبات القراءة على مستوى دقة التشخيص، وهذا يعني أنه لا يمكن التوصل إلى أسلوب علاجي ناجح لصعوبات القراءة إلا من خلال التشخيص الصحيح (السيد علي وإيهاب الببلاوي،٢٠١١، ١٥٩).

- محكات التشخيص:

توجد مجموعة من محكات التشخيص التي يتفق عليها عدد من الباحثين، وهي مفاتيح للتعرف على صعوبات القراءة وتحديدها، وهي (ضياء الدين طه، ٢٠٠٦، ٣٨؛ أحمد الزغبي، ٢٠٠٧، ١١٥؛ ثناء رجب،،٢٠٠٧، ١٧٦-١٧٧؛ رحاب إبراهيم ، ٢٠١٠، ٧٠٣):

١. **محك التباعد**: ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة القراءة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته.
٢. **محك الاستبعاد:** حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات القراءة الحالات الآتية: التخلف العقلي - الإعاقات الحسية - المكفوفين - ضعاف البصر والسمع - الصم - ذوى الاضطرابات الانفعالية الشديدة.
٣. **محك التربية الخاصة:** وهو يرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي الصعوبات السابقة لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، وإنما يتعين لهم شكل من أشكال من التربية الخاصة
٤. **محك دراسة الحالة:** أحد محكات التشخيص الفردي، وهو أقل استخدامًا نظرًا لما يتطلبه من جهد ووقت.

٥. **محك الملاحظة**: التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة تظهر عليه بعض المظاهر السلوكية منها كثرة الشغب في حصة القراءة، واهتمامه بأشياء أخرى أثناء الحصة، ونسيانه المتكرر لكتاب القراءة، والمعلم هو أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات القراءة، وأكثر إسهاما في الكشف المبكر عنهم.
٦. **محك الاختبار التشخيصي**: يهدف إلى التحقق من اكتساب التلاميذ مهارات أساسية تعبر عن نواتج تعليمية محددة، وتشخيص الصعوبات التي تصادفه في أثناء تعلمه أو تدربه.
٧. **محك الدراسات والبحوث العلمية:** حيث تمدنا بمعلومات وبيانات إحصائية عن أنواع الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

ثانيًا: صعوبات الكتابة:

١. **مفهوم صعوبات الكتابة:**

ظهرت تعريفات كثيرة لصعوبات الكتابة، نذكر منها:

- وعرفها عبد العزيز الشخص ومحمود الطنطاوي (٢٠١١، ٩٣) بأن صعوبات الكتابة " حالة تتضمن انخفاض مستوى تحصيل الطفل في كل من الكتابة اليدوية والتهجئة عن المستوى الصفي المكافئ لعمره الزمني، على الرغم من توفر البيئة التعليمية المناسبة، ومدى من الذكاء يتراوح بين المتوسط إلى المرتفع، وغالبا ما ترجع هذه الصعوبة إلى أساس عصبي مرتبط بالقصور في مهارات الأداء الصوتي والأداء البصري، وتتبدى هذه الصعوبة في الحط الرديء والكتابة غير المنتظمة للكلمات والتهجي الخطأ لها.
- ويمكن تعريف صعوبات الكتابة إجرائيًا بأنها انخفاض مستوى التلميذ في كل من الكتابة اليدوية والتهجئة عن المستوى الصفي المكافئ لعمره الزمني على الرغم من توفر البيئة التعليمية المناسبة، والذكاء الذي يتراوح بين المتوسط إلى المرتفع، وغالبا ما تظهر هذه الصعوبات في الخط الردئ، والكتابة غير المنتظمة للكلمات والتهجي الخطأ لها وعكس الحروف ولا تشمل صعوبات الكتابة أولئك الذين يعانون من إعاقات أو صعوبات عصبية أخرى أو يعانون من إعاقة إدراكية حركية.

٢. **مظاهر صعوبات الكتابة:**

تصنف مظاهر صعوبات الكتابة إلى:

أ- **مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي ومنها**: كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب، وعدم تنظيم الكتابة، وعدم تصحيح التلاميذ لأخطائهم الكتابية، وعدم استخدام التلاميذ لعلامات الترقيم وتشابك الحروف، وعدم اتساق الأداء الكتابي للتلاميذ (نسخ - رقعة) وكتابة التلاميذ الحروف غير مكتملة.

ب- **مظاهر مرتبطة بالسلوك الكتابي ذاته ومنها**: الإمساك بالقلم بطريقة غير صحيحة، والتحدث إلى النفس في أثناء الكتابة، والضغط على القلم بشدة أثناء الكتابة، وعدم الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة وتحريك القلم في أثناء الكتابة بطريقة غير صحيحة.

ت- **مظاهر نفسية ومنها**: الشعور بالإحباط تجاه الأعمال المكتبية، والميل للكسل والإهمال، والميل للتعبير الشفهي عن الأفكار، والتهرب من ممارسة الواجبات، والشعور بالإجهاد.

٣. **أسباب صعوبات الكتابة:**

إن العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة متعددة، وهي على تعددها يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات أساسية هي: العوامل المرتبطة بالمتعلم، والعوامل المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته، والعوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة (قحطان الظاهر، ٢٠٠٨، ٢٦٢ ؛ السيد علي وإيهاب الببلاوي، ٢٠١١ ، ٢٥٥-٢٥٨؛ سلوى عزازي، ٢٠١٢).

أ-العوامل المرتبطة بالمتعلم:

المراد بها مستوى ذكاء المتعلم، وقدرته العقلية، وبنيته المعرفية، وفاعلية عملياته الأساسية(الانتباه -الإدراك - الذاكرة- التفكير) وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه.

ب- العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة:

صعوبات التعلم في الكتابة ظاهرة متعددة الأبعاد وذات آثار تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية، تترك بصماتها على شخصية التلميذ من جميع جوانبها، لذا فمن الخطأ تناول صعوبات التعلم بعيدا عن المؤثرات الأسرية والدينية والتي تتمثل في:

- عدم متابعة المنزل لكتابة التلميذ وتدريبه عليها.
- التقديرات السالبة للمتعلم من (الآباء – المدرسين - الأقران).

٤. تشخيص صعوبات الكتابة:

مرحلة التشخيص من أهم المراحل التي ينبني عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية العلاجية؛ وبذلك يمكن التخفيف من حدتها وتأثيرها على هؤلاء التلاميذ، والتشخيص عادة ما يقوم بها فريق عمل متكامل ومتعدد التخصصات كمعلم التربية الخاصة، والمدير، والأخصائي الاجتماعي.

ويبدأ المدرسون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون أن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني، وهناك بعض المقاييس التي يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها (السيد علي وإيهاب البيلاوي، ٢٠١١، ٢٦١).

كما يمكن استخدام المحكات الآتية في تشخيص صعوبات الكتابة (محمود سالم وآخرون. ٢٠٠٣،١٧٣ ؛ وقحطان الظاهر ،٢٠٠٨،٢٥٠)

١. **المحك الطبي:** قد تكون الأسباب التي أدت إلى صعوبات الكتابة عضوية وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الحسي الحركي، والتي تتطلب فحصا دقيقا من قبل أخصائي الأعصاب؛ لمعرفة السبب الحقيقي وراء الاضطرابات الحركية، فضلا عن فحص المخ لمعرفة المناطق المسئولة عن الجانب الحسن حركي.

ويتم الفحص الطبي بدراسة حالة جسم الطفل، وخلوه من الأمراض والإعاقات الحسية أو الحركية، أو وجود تلف في وظائف المخ والأعصاب المسئولة عن الحركة الحسية، التي تسبب اضطرابا واضحا في عملية الكتابة.

٢. **البحث الاجتماعي:** وهو دراسة الحالة الاجتماعية للطفل وأسرته من حيث المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمساحية، وأساليب التربية، وعلاقة الآباء بالأبناء ووضع الطفل الصحي وعلاقته بأخواته وأقرانه، وتاريخه الصحي وغيرها من المتغيرات.

٣. **المحك النفسي:** وذلك من خلال تطبيق اختبارات الذكاء لمعرفة مستوى القدرات العقلية للطفل، لأن صعوبات الكتابة قد ترجع إلى ضعف القدرات العقلية، حيث يمكن من خلال الاختبارات النفسية معرفة قدرات الطفل الإدراكية، والذاكرة وخاصة البصرية، والقدرة اللغوية، ومدى الانتباه والتوافق النفسي.

المحور الثالث: العمليات المعرفية:

أولاً- مفهوم العمليات المعرفية:

إن من أهم العمليات التي تتعرض لها المدخلات الحسية عملية الإدراك، والانتباه، والتذكر، والاستدعاء، وحل المشكلات، والتفكير... وبالتالي فإن المعرفة تدخل في أغلب ما يمارسه الإنسان ويعقله، بحيث تصبح كل ظاهرة نفسية ظاهرة معرفية.

كذلك يشير مصطلح العملية (Operation) إلى العمليات أو الوظائف التي تحلل وتغير الأحداث العقلية، وهي تتصف بالنشاط؛ لأنها تتعارض مع البناء الساكن، ويطلق عليها في بعض الأحيان مصطلح سيرورة(process) العمليات أو الوظائف، للدلالة على نسق من العمليات أو الوظائف، وترتبط العملية بالبناء بحيث يعملان معًا في معالجة المعلومات.(عبد الله قلي ، ٢٠١٠، ١٢٠ نقلًا عن سولسو، ١٩٩٦، ١١٢)

ويعرض فتحي الزيات (٢٠١٧، ٧٩) النشاط العقلي المعرفي بوصفه سلسلة من العمليات المعرفية المتمثلة في عمليات الاستقبال، والتعرف، والانتباه، والتذكر، والتفكير، والحكم، والاستدلال، والتعلم، وحل المشكلات. ويعتقد أن هذا المنظور ربما كان محاولة لإحداث قدر من التكامل بين صيغ النشاط العقلي المعرفي أو صوره؛ وذلك لصعوبة الفصل أو التمييز بين هذه العمليات.

ويمكن تعريف العمليات المعرفية إجرائيًا بأنها: "مجموعة من العمليات الدالة على النشاط العقلي المعرفي مثل:الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، تلك التي لها علاقة بحدوث صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،ومن ثم يمكن توظيفها في برنامج لتنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية؛ لتمكينهم من تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة تمهيدًا للسير في إجراءات معالجة تلك الصعوبات.

ثانيًا- الانتباه؛ مفهومه، وظائفه، وأنواعه، والعوامل المؤثرة فيه:

أ- مفهوم الانتباه:

وتوجد تعريفات كثيرة للانتباه، منها:

- تهيئة الحواس لاستقبال المثيرات، أو تهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية. (بطرس حافظ، ٢٠١٧، ١٤٢).
- عملية وظيفية في الحياة العقلية تقوم بتوجيه الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديدًا على الفرد، أو توجيه شعور الفرد نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا كان المجال مألوفًا للفرد. (عادل العدل، ٢٠١٨، ١٤)

ب- وظائف الانتباه:

الانتباه عملية معرفية تؤدي وظائف محددة، كما أنه يعد عملية شعورية تتمثل في تركيز الوعي، أو الشعور في مثير أو حدث معين، وهذه العملية تترك أثرها على البيئة المحيطة بالفرد، كما تترك أثرها على عمليات التعلم، والإدراك، والتذكر، والتعرف، ويمكن إجمال بعض وظائف الانتباه في:

أ- التركيز في مثير، أو حدث معين في بيئة الفرد.

ب- تعزيز الإدراك الحسي في البيئة المحيطة بالفرد.

ت- توجيه عمليات التعلم، والتذكر، والإدراك من خلال التركيز على المثيرات التي تساهم في هذه العمليات.

ث- يستخدم الانتباه في جميع أنشطتنا اليومية، حيث إن نظام التنبيه مسئول بشكل رئيس عن الإثارة والانتباه المستمر..

ج- اختيار المثير الذي يرغب فيه الفرد، وإهمال المثيرات اللاهدفية الأخرى بالنسبة له وللموقف.(عبد الهادي عبده، ٢٠٢١، ٦٧)

ت- أنواع الانتباه :

أ- الانتباه الحسي (داخلي):

هو توجيه الذهن إلى أحد المدركات الحسية كالمرئيات والمسموعات، فإذا انتبه الشخص إلى أحد المحسوسات كان انتباهه حسيًا، كالانتباه إلى الصور المختلفة، أو إلى الروائح سواء كانت مستحسنة أو كريهة، أو إلى غير ذلك من المدركات الحسية.

وترى الباحثة أن هذا النوع من الانتباه ضروري عند تنفيذ دروس البرنامج التي تساعد في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، وذلك باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة

ب- الانتباه الحركي (خارجي) :

ويعني تنظيم حركة الشخص وترتيبها بحيث تكون موافقة للمثيرات الخارجية.

ت- الانتباه العقلي (داخلي) :

وهو توجيه الذهن إلى أحد العمليات العقلية (كالتفكير والتذكر والتخيل وغيرها، مثل الانتباه إلى حل مسائل رياضية، أو غيرها من المهام العقلية المعرفية، وقد يسبق الانتباه العقلي في كثير من الأحيان الانتباه الحسي. (عبد الفتاح غزال، ٢٠١١، ٩٨)

ث- العوامل المؤثرة في الانتباه:

يتأثر الانتباه بعدة عوامل منها:

أ- عوامل الانتباه الخارجية: (محمد حسين، ٢٠٠٩، ١١٠-١١١؛ عبد الفتاح غزال، ٢٠١١، ٩٢-٩٣؛ بطرس حافظ، ٢٠١٦، ١٤٤-١٤٥؛ عبد الهادي عبده، ٢٠٢١، ٦٩- ٧٠):

- **شدة المنبه:**

فالأضواء الزاهية والأصوات العالية من حيث الشدة، والروائح النفاذة أكثر جذبًا للانتباه من الأضواء الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح العادية، غير أن المنبه قد يكون شديدًا لا يجذب الانتباه؛ وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزنًا في جذب الانتباه من الشدة، كأن يكزن الفرد مستغرقًا في عمل يهمه.

- **تكرار المنبه:**

إن تكرار عرض المنبه لعدد من المرات مع التغيير في شدته ودرجته والإطار المعروض فيه كي لا يصيب الناس بالملل مع كثرة تكراره، كل ذلك يؤدي إلى زيادة الانتباه، ولذلك على المعلم عند تقديم الدرس أن يكرر المفاهيم الأساسية مع التغيير في تكرارها من حيث الشكل والمضمون؛ كي لا يصاب التلاميذ بالرتابة والملل، وهذا يبدو بوضوح في تشخيص صعوبة ما قرائية أو كتابية، وظهورها بسبب طريقة المعلم وما يستخدمه من منبهات متكررة.

- **تغيير المنبه:**

إن تغيير المنبه من حيث الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع، بل من حيث التوقف والانقطاع له أثره في جذب الانتباه، فقد لا ينتبه الشخص إلى دقات الساعة في الحجرة، ولكنها إذا توقفت عن الدق فجأة يتجه إليها انتباهه، كذلك الحال في أثناء قيادة السيارة، فأي تغير في صوت الماكينة يلفت نظر السائق، وكلما كان التغير فجائيًا كلما كان أكثر جذبًا للانتباه.

- **موضع المنبه:**

وجد أن القارئ العادي أميل إلى الانتباه إلى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرؤها منه إلى الانتباه إلى النصف الأسفل، وكذلك إلى النصف الأيسر أكثر منه إلى النصف الأيمن (في الجريدة الأجنبية)، وإلى النصف الأيمن أكثر منه إلى النصف الأيسر (في الجريدة العربية)، كذلك فإن الصفحتين الأولى والأخيرة أكثر جذبًا للانتباه من الصفحات الداخلية، وكذلك فإن أكثر موضع إثارة للانتباه هو الموجود في مستوى البصر أكثر من الجانبين أو أعلى أو أسفل.

▪ **حركة المنبه:**

الحركة نوع من التغير، فمن المعروف أن الإعلانات الكهربائية المتحركة أكثر جذبًا للانتباه من الإعلانات الثابتة، ولذلك فإن الإعلانات التي تحتوي على أجزاء حركية، وحركتها مفاجئة ومتغيرة وسريعة تلفت الانتباه، وقد ينظر الإنسان إلى كائن حي ثابت ولا يشعر به أو يعتقد أنه مجسم حتى إذا تحرك شعر به، ولذلك تلجأ بعض الحيوانات إلى الثبات أو ادعاء السكون لتضليل الخصم.

▪ **طبيعة المنبه:**

ويقصد به نوعه وكيفيته، فيقصد النوع هل هو بصري أم سمعي أم غير ذلك، ويقصد بالكيفية في حالة المثير البصري هل هو صورة إنسان أو حيوان أو غير ذلك، وفي حالة المثير السمعي هل هو شعر أم قصة أم نثر.... وهكذا، وأوضحت الدراسات في هذا الميدان أن الصورة أكثر إثارة للانتباه من الكلمة، وأن الشعر الموزون والمقفى أكثر إثارة للانتباه من الشعر العامي أو النثر.

ب- عوامل الانتباه الداخلية:

توجد عوامل داخلية مختلفة، مؤقتة ودائمة أو تهيئ الفرد للانتباه إلى الموضوعات الخاصة دون غيرها :(عبد الفتاح غزال، ٢٠١١، ٩٤-٩٥؛ بطرس حافظ، ٢٠١٧، ١٤٥-١٤٦؛ عادل العدل، ٢٠١٨، ٤٣-٤٨) ومن العوامل المؤقتة ما يلي:

أ- الحاجات العضوية:

وهي من الحاجات الأساسية بالنسبة للفرد فهي لا غنى عنها لبقاء الإنسان، ولذلك فإن هذه الحاجات عند تولدها لدى الفرد فإنها تثير انتباهه لما يشبع هذه الحاجات، فالشخص الجائع يثير انتباهه الأطعمة وروائحها بوجه خاص. وعلى الطالب المعلم استغلال هذه الحاجة في تدريسه عندما يربط الصعوبة (قرائية أو كتابية) بتدريب علاج الصعوبة بذكر اسم الحجة وما تثيره في ذهن التلميذ ذي الصعوبة، فيساعده ذلك في علاج الصعوبة قراءة وكتابة.

ب- الوجهة الذهنية:

يمكن تعريف الوجهة الذهنية بأنها اتجاه ييسر على الفرد الإدراك أو الاستجابة بطريقة محددة، فإذا كان الشخص يريد شراء سلعة ما فنجد أنها الشيء الوحيد الذي حاول توجيه ذهنه إليه أو يلفت انتباهه عند دخول المتجر الذي يحتويها، كما نجد عالم النبات يلفت انتباهه النباتات.... وهكذا.

ت- الراحة والتعب:

يرتبط الانتباه بالراحة وعدد ساعات النوم الكافي والتغذية السليمة والتركيز، وذلك بالبعد عن العادات الصحية غير السليمة وعدم التدخين وتعاطي العقاقير المنبهة أو المهدئة أو غيرها مما يرهق الجهاز العصبي للشخص ويقلل انتباهه، وعلى جانب آخر يؤدي التعب وإرهاق الجسم وإنهاك الحواس واحتراق النفس بسبب الضغوط النفسية ذات المردود العضوي فإنها تقلل كثيرًا من انتباه الفرد.

ثانيًا- الإدراك؛ مفهومه، ومراحله، وطرق إدراك المثير:

أ- مفهوم الإدراك:

تعددت تعريفات الإدراك، نذكر منها أنه:

▪ العملية التي يتم من خلالها تفسير البيانات التي تنتقل إلينا من البيئة المحيطة بحيث نستطيع الإحساس بها". (Tony, 1994, 35)

- عملية معرفية بنائية نشطة وإيجابية، وهي شيء مختلف عما تسجله الحواس، حيث تتوسط هذه العملية بين المثيرات التي تستقبلها الحواس وناتج عملية الإدراك. (فتحي الزيات، ٢٠١٨، ٣٦٢)

٢- مراحل عملية الإدراك:

إن الإدراك هو همزة الوصل بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها، وهو أكثر بكثير من الإحساس، فالإدراك عملية تلقي المحفزات، واختبارها، وتنظيمها، وتفسيرها، وفحصها، والتفاعل معها، وعلى الرغم من أن الإدراك عملية إجمالية، إلا أنها تتم في سلسلة من الخطوات هي: (محمد حسين، ٢٠٠٩، ١١٧-١١٩، ، عبد الفتاح غزال، ٢٠١١، ٩٩-١٠١؛ عبد الهادي عبده، ٢٠٢١، ١١٣- ١١٦)

أ- التحفيز:

المرحلة الأهم هي استقبال المنبهات، حيث يتم تلقي المثيرات من مصادر مختلفة، من خلال الأعضاء الخمسة للحواس، وقد تكون المحفزات خارجية مثل: الموجات الصوتية، أو داخلية مثل: توليد الطاقة عن طريق العضلات. وأنواع المثيرات والمحفزات التي يتعرض لها الفرد في هذه المرحلة

ب- التنظيم:

وهو الجزء الثاني من عملية الإدراك، حيث يقوم الفرد بفرز وتصنيف المعلومات التي يدركها بناء على الأنماط المعرفية الفطرية والمتعلمة، وهناك ثلاث طرق لفرز الأشياء إلى أنماط عن طريق استخدام القرب، والتشابه، والاختلاف.

فمن من حيث القرب فيمكن الاعتقاد بأن الأشياء المتقاربة تسير معًا، ونظرًا لأن المعلومات الإدراكية تنظم على أساس القرب، فقد يدرك الشخص أن شخصين متماثلين بمجرد أنهما يقفان معًا في طابور، أما من حيث التشابه، فيتم تجميع الأشياء معًا على أساس التشابه، فيمكن الاعتقاد بأن الأشياء المتشابهة تنمي معًا، ومن حيث الاختلاف فيتم تنظيم معلوماتنا التي نأخذها بناء على الاختلاف، في هذه الحالة يفترض أن العنصر الذي يظهر بشكل مختلف عن الباقي لا ينتمي إلى المجموعة.

ت- الذاكرة:

بعد أن يمر الفرد بمرحلة التحفيز، والتنظيم، والتفسير يصل إلى مرحلة أخرى تسمى الذاكرة، أي تخزين لكل ما تم إدراكه وتنظيمه وتفسيره، وفي هذا الإطار يمكن تمييز نوعين من العمليات الإدراكية، الأول يبدأ بالمعلومات التي تستقبلها المستقبلات، والثاني يشمل ما هو مخزن بالذاكرة من معلومات. فعندما يقوم الفرد بتخزين الأحداث في الدماغ، فإنها تصبح جزءًا من ذاكرته، ولا يخزن الفرد المثيرات المجددة التي مر بها فحسب، بل يخزن أيضًا مشاعره تجاه ما يحيط به ويتفاعل معه.

ث- الاستدعاء أو الاستجابة:

بعد مرور الوقت، تريد الذاكرة المخزنة تذكر معلومات معينة، حيث يقوم الفرد بإعادة بناء ما سمعه بطريقة ذات مغزى، وفي هذه المرحلة يمكن تحديد الاستجابة المناسبة في ضوء المثيرات والمعلومات، وربطها بخبرات الفرد السابقة؛ لتتحول إلى استجابة معرفية ظاهرة، أو ضمنية.

٣- طرق إدراك المثير:

يوجد عدد من الطرق التي يتعرف بها الفرد على المثيرات أو المنبهات التي تعرض عليه في البيئة من حوله، ومن هذه الطرق:(عبد الفتاح غزال، ٢٠١١، ١٠٣-١٠٥، زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، ٢٠١٢، ١٤٩-١٥٠)

أ- المقارنة بالنظير أو القوالب أو الأنماط:

وهي إحدى الطرق التي يتعرف عن طريقها المخ على الأشكال والأنماط والموضوعات، وهي تشير إلى تكوين داخلي يؤدي إلى التعرف على شيء حين تتم مقارنته بالمنبهات الحسية، وتذهب هذه الطريقة في تعرف الأنماط إلى أن عددًا كبيرًا من النظائر قد تتكون لدينا خلال خبراتنا في الحياة، ويرتبط كل نظير بمعنى.

ومن ثم فإن تعرُّف شكل بصري مثلاً، يتم بسقوط الضوء عليه، ثم يتحول إلى طاقة عصبية تنتقل إلى المخ، ويتم البحث بين النظائر الموجودة، فإذا تم العثور على نمط يماثل النمط العصبي فإن الفرد يتعرف عليه، وبعد أن تتم المماثلة بين الشيء ونظيره، قد يحدث مزيد من المعالجة والتفسير للشيء.

ب- تحليل المقومات:

توجد طريقة أخرى لاستخلاص معلومات من المنبهات المعقدة، وهي تحليل المقومات أو المعالم، وتركز هذه الطريقة على إدراك النمط، وهو معالجة للمعلومات من الدرجة العليا، يسبقها خطوة يتم فيها تعرُّف المنبهات المعقدة المشاركة تبعًا للملامح التي تحتويها.

ثالثًا- الذاكرة:مفهومها، ومراحلها، وأنواعها،:

١- مفهوم الذاكرة:

- عرفها استينبرغ (Sternberg, 2003, 118)على أنها: " العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر".
- وكذلك عرفها محمد عبدالله (٢٠٠٣، ١٢٥) بأنها: " القدرة على الانتقاء التلقائي للمعلومات التي تميز خبرة الفرد، والاحتفاظ بالمعلومات بطريقة منظمة من أجل إعادة استرجاعها في المستقبل".

٢- مراحل الذاكرة الإنسانية:

ارتبطت دراسة الذاكرة مع نظام معالجة المعلومات، وبذلك اعتبر العلماء أن هناك ثلاث مراحل في الذاكرة الإنسانية، وهي كالآتي:

أ- مرحلة الترميز: حيث يتم إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع، والتكرار، والتلخيص وغيرها.

ب- مرحلة التخزين (الاحتفاظ): وقد تحدث العلماء عن نظام للتخزين المؤقت في الذاكرة القصيرة، وآخر دائم في الذاكرة الطويلة، والتي تجعل المعلومات جاهزة ومنظمة الاستخدام وقت الحاجة.

ت- مرحلة الاسترجاع (التذكر): وتتمثل في استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم تخزينها في الذاكرة الدائمة. (عدنان العتوم، ٢٠٠٤، ١١٧)

٣- أنواع الذاكرة، وخصائصها:

ذكر كل من عدنان العتوم (٢٠٠٤، ١٢٢-١٣٦) ورافع الزغول، وعماد الزغول(٢٠٠٧، ٥٢-٦١)، وفتحي الزيات (٢٠١٧، ٤٠٠-٤١٢) ثلاثة أنواع للذاكرة، وهي كالآتي:

١- الذاكرة الحسية:

هي ذاكرة موجزة للغاية، تسمح للناس بالاحتفاظ بانطباعات من الذاكرة التي تنطوي على تسجيل كمية هائلة من المعلومات حول البيئة، ولكن فقط لفترة وجيزة جدا، فالغرض من الذاكرة الحسية هو الاحتفاظ بالمعلومات لفترة موجزة بحيث يمكن التعرف عليها.

٢- الذاكرة قصيرة المدى:

تحتل الذاكرة القصيرة مكانه متوسطة بين أنماط الذاكرة الحسية والطويلة، حيث تستقبل معلوماتها إما من الذاكرة الحسية في طريقها عبر فلاتر الانتباه إلى الذاكرة القصيرة أو من خلال الذاكرة الطويلة عندما تحتاج الذاكرة القصيرة إلى المعلومات الإضافية والخبرات السابقة لممارسة عمليات الترميز والتحليل للمعلومات الجديدة .

٣- الذاكرة طويلة المدى:

هي عبارة عن خزان يضم كمًا هائلاً من المعلومات والخبرات التي اكتسبها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة. ففيها ما يتعلق بالمعارف، والحقائق، والمشاعر، والصور، والأصوات، والاتجاهات، والقصص، والأحداث، والتواريخ، والأسماء، وغيرها، وهي ذات سعة غير محددة لكم معين من المعلومات، حيث لا يعقل أن يصل الفرد إلى مرحلة ما في حياته تصبح الذاكرة الطويلة ممتلئة ولا تستطيع استقبال المزيد. والذاكرة الطويلة غير محددة بزمن معين في التخزين.

رابعًا- التفكير: مفهومه، وخصائصه، وأنواعه:

١- مفهوم التفكير:

عرفته نايفة قطامي (٢٠٠١، ١٢٧) بأنه:" عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات ، بهدف تطوير الأبنية المعرفية، والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة

وترى الباحثة أن التفكير هو عملية أو مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد عقليًا للتعامل مع محيطه، ويتضمن إدراك العلاقات (التحليل)، وتنظيم الخبرات بطريقة جديدة (التركيب)، وما يتطلبه هذا التنظيم من موازنات وأحكام (التقويم).

٢- خصائص التفكير:

أ- التفكير سلوك تطوري يتغير كمًا ونوعًا تبعًا لنمو الفرد وتراكم خبراته.

ب- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا أهداف، وإنما يحدث في مواقف معينة.

ت- التفكير مفهوم نسبي، فلا يعقل لفرد ما أن يصل لدرجة الكمال في التفكير، أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير.

ث- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.

ج- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير)، والموقف أو الخبرة.

ح- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية)، لكل منها خصوصية.(فتحي جروان، ٢٠٠٢، ١٦٧)

٣- أنواع التفكير:

أ- **تفكير ملموس أو عياني**: يدور هذا النوع من التفكير حول أشياء ملموسة نراها أو نسمعها أو نحس بها، كما يظهر في مجال الإدراك الحسي للمثيرات البيئية.

ب- **تفكير مجرد:** وهو تفكير في الأشياء غير المحسوسة التي لا نستطيع رؤيتها أو سماعها، أي أنه يدور حول مفاهيم مجردة.

ت- **تفكير موضوعي علمي:** يدور حول الحقائق الموجودة في عالمنا، أو الأشياء ذات الوجود الفعلي الموضوعي ، ويقوم على الفهم والتنبؤ والتحكم.

ث- **التفكير القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة:** يقوم على القدرة على التنظيم والتصنيف لما يحتويه العالم الخارجي من مكونات بغرض إدخال نوع من النظام يساعدنا في التفاعل معه.

ج- **التفكير القائم على التمييز:** يقوم على إظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء التي تنتمي إلى نوع معين.(عبد الله قلي، ٢٠١٠، ١٢٧- ١٢٨)

إجراءات البحث:

أولًا- إعداد قائمة بمهارات الأداء التدريسي:

اعتمدت الباحثة في بناء القائمة على المصادر الآتية:

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار للعينة المستهدفة.
- مدى مناسبة التعليمات المقدمة في الاختبار للطلاب المعلمين، وكفايتها، ومدى ملاءمتها.
- مدى صحة الصوغ اللغوي لأسئلة الاختبار.
- عرض أية ملحوظات أخرى من إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا.

وتم رصد آراء السادة المحكمين على مفردات الاختبار، وقد تمت الموافقة على اقتراحاتهم، والوصول به إلى الصورة النهائية

أ- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء التدريسي على (٣٠) طالبًا معلمًا من خارج عينة الدراسة؛ بهدف حساب ثبات الاختبار، والاتساق الداخلي له، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه.

- **حساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ:**

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها بعضًا، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل } (\alpha) = \left(\frac{\text{مج } ع_{ق}^{2}}{ع_{ك}^{2}} - 1 \right) \frac{ن}{ن - 1}$$

- **حساب الاتساق الداخلي لاختبار الأداء التدريسي:**

تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليه، وجاءت معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات اختبار مهارات الأداء التدريسي بالدرجة الكلية للمهارات التي تنتمي إليها، كما تم حساب معامل ارتباط درجة مهارات الاختبار بالدرجة الكلية لاختبار مهارات الأداء التدريسي، وجاءت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الأداء التدريسي.

- **تحديد زمن الاختبار**:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ زمن تطبيق الاختبار (٣٠) دقيقة.

ثالثًا:بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي:

سار إعداد بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد مصادر إعداد البطاقة:

لصياغة مفردات البطاقة تم الرجوع إلى عدة مصادر هي:

- المراجع والكتابات النظرية التي تناولت الأداء التدريسي ومهاراته، مثل: (سهيلة محسن، ٢٠٠٣)، (رشدي طعيمة، ٢٠٠٦)، (حسن زيتون، ٢٠٠٧)، (إدريس صالح، ٢٠٠٨)، (أحلام الشربيني، ٢٠١٤).
- البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في الأداء التدريسي في المراحل التعليمية بصفة عامة، ومرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة، كدراسة كل من: (عماد أمين، ٢٠٠٨)، (علي مدكور وآخرون، ٢٠١٦)، (فراس محمد، ٢٠١٨)، (عبد الله الشقاقي، ٢٠٢١).

ب- وصف البطاقة في صورتها الأولية:

اشتملت بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي في صورتها الأولية على ثلاث مهارات رئيسة يتفرع منه اثنان وعشرون مهارة فرعية جاءت في شكل عبارات تقريرية على لسان الطلاب المعلمين تعبر عن امتلاكهم لمهارات الأداء التدريسي، وتمثلت الاستجابة عن هذه المهارات الفرعية بعبارتين (أدى المهارة- لم يؤد).

ت-صلاحية الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:(الصدق الظاهري للبطاقة):

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، حيث طلب من السادة المحكمين الإطلاع على العبارات الواردة بالبطاقة، وإبداء آرائهم فيما يأتي:

- مدى مناسبة مفردات البطاقة للمهارات الرئيسة.
- مدى مناسبة مفرداته لقياس مدى امتلاك الطلاب معلمي اللغة العربية لمهارات الأداء التدريسي.
- مدى صحة الصياغة اللغوية.
- إجراء ما يرونه مناسبًا من تعديلات بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبة مفردات البطاقة لقياس مدى امتلاك الطلاب معلمي اللغة العربية لمهارات الأداء التدريسي، ووضوح صياغة التعليمات، فضلاً عن صحة الصوغ اللغوي لعبارات البطاقة، وبعد إجراء التعديلات المقترحة تم التوصل لبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي في صورتها النهائية.

ث- التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على (٣٠) طالبًا معلمًا من خارج عينة الدراسة، بهدف حساب ثبات البطاقة.

- **حساب ثبات بطاقة الملاحظة:**

تم حساب معامل ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء الفرد الواحد، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة كوبر **"Cooper"**.

نسبة الاتفاق= (عدد مرات الاتفاق/(عدد مرات الاتفاق+عدد مرات الاختلاف))×١٠٠

وقد اتضح أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة الطلاب الثلاثة يساوى (٩٠,٤٨%)، وهذا يعنى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس.

رابعًا:إعداد قائمة بمعايير تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة اللازم توافرها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية.

تم إعداد قائمة بمعايير تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة اللازم توافرها لدى الطل بمعلمي اللغة العربية بكلية التربية، وقد مر إعداد القائمة بالخطوات الآتية:

وفيما يأتي تفصيل الخطوات السابقة:

أ- تحديد الهدف من القائمة الأولية:

استطلاع آراء المحكمين والمتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها حول مدى مناسبة معايير تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة المحددة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة -تعليم أساسي- بكلية التربية جمعة المنصورة، ومدى أهميتها بالنسبة إليهم؛ بغرض الوصول إلى القائمة في صورتها النهائية.

ب- تحديد مصادر بناء القائمة الأولية:

اعتمدت الباحثة في بناء القائمة على المصادر الآتية:

- المراجع والكتابات النظرية التي صعوبات القراءة والكتابة، مثل: (راتب عاشور ومحمد مقدادي، ٢٠٠٥)، (سعيد العزة، ٢٠٠٦)، (رحاب إبراهيم، ٢٠١٠)، (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، ٢٠١٢)، (السيد علي وإيهاب الببلاوي، ٢٠١٣)، (بطرس حافظ، ٢٠١٦).
- البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في صعوبات القراءة والكتابة، وما جاء بها من قوائم لتلك المعايير، كدراسة كل من: (أحمد الزغبي، ٢٠٠٧)، (أحمد عبد الظاهر، ٢٠١١)، (بدوي أحمد، ٢٠١٢)، (جمال عطية وآخرون، ٢٠١٣)، (سهام بكري، ٢٠١٤)، (سعيد عطية، ٢٠١٨)، (أميرة السعيد، ٢٠١٩).

ت- إعداد محتوى القائمة في صورته الأولية في استبانة لعرضها على المحكمين:

بعد الرجوع إلى البحوث السابقة والمراجع التي تناولت صعوبات القراءة والكتابة، تم إعادة صياغة هذه المعايير بما يناسب الهدف من البحث، ويتفق مع خصائص الطلاب المعلمين مجموعة البحث، وفي ضوء ما سبق تم وضع القائمة في صورتها الأولية، حيث اشتملت معايير تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة في صورتها الأولية على معيارين رئيسيين يتفرع منهما ثلاثون مؤشرًا فرعيًا.

ث- ضبط القائمة:

تم وضع القائمة في صورة استبانة، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ لإبداء آرائهم فيما تتضمنه من حيث:

- مدى أهمية هذه المؤشرات للطلاب المعلمين عينة البحث.
- مدى انتماء المؤشرات للمعيار الذي يندرج تحته.
- مدى صحة الصياغة اللغوية لهذه المؤشرات.
- تخصيص مكان لملحوظاتهم (إضافة أو حذف أو تعديل).

ب-عرض نتائج التحكيم:

بعد تجميع الاستبانات من السادة المحكمين، تم رصد استجاباتهم وآرائهم وملحوظاتهم فيما يتعلق بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

كما تم حساب نسب الموافقة على مؤشرات، والإبقاء على المؤشرات التي زادت نسبة تكرارها عن (٨٠%) فأكثر باعتبارها نسبة عالية يعتد بها ويعول عليها.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة استقرت القائمة في شكلها النهائي على معيارين رئيسيين يتفرع منهما ثلاثون مهارة فرعية.

خامسًا:إعداد اختبار مهارات الأداء التدريسي:

سار إعداد اختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة وفق الخطوات الآتية:

أ- وصف محتوى الاختبار:

اشتمل الاختبار على مقدمة توضح للطلاب المعلمين الهدف من الاختبار، ومكوناته، والتعليمات التي يجب الالتزام بها للإجابة عنه، كما اشتمل الاختبار على خمسة وعشرين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وقد روعي في هذا الاختبار ما يلي:

-صحة الصوغ اللغوي.

-وضوح الأسئلة وبعدها عن الغموض.

-ارتباطها بالمهارات المقيسة، ووضع أكثر من سؤال للمهارة الواحدة، تجنبًا لعامل الصدفة في الإجابة عن الأسئلة.

-مناسبتها لمستوى الطلاب المعلمين (عينة البحث).

ب-صلاحية الصورة الأولية للاختبار (الصدق الظاهري للاختبار) :

تم عرض اختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار للمهارات المقيسة.
- مدى مناسبة أسئلة الاختبار للعينة المستهدفة.
- مدى مناسبة التعليمات المقدمة في الاختبار للطلاب المعلمين، وكفايتها، ومدى ملاءمتها.
- مدى صحة الصوغ اللغوي لأسئلة الاختبار.
- عرض أية ملحوظات أخرى من إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا.

وتم رصد آراء السادة المحكمين على مفردات الاختبار، وقد تمت الموافقة على اقتراحاتهم والوصول بها إلى الصورة النهائية.

ت-التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء التدريسي على (٣٠) طالبًا معلمًا من خارج عينة الدراسة؛ بهدف حساب ثبات الاختبار، والاتساق الداخلي له، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه كما يلي:

- **حساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ:**

تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليه، وقد اتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات اختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة بالدرجة الكلية للمهارات التي تنتمي إليها، كما تم حساب معامل ارتباط درجة مهارات الاختبار بالدرجة الكلية لاختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، وقد اتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

- **تحديد زمن الاختبار:**

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ زمن تطبيق الاختبار (٣٠) دقيقة.

سادسًا: استبيان عن مدى توافر المعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة:

أ- تحديد مصادر إعداد الاستبيان:

لصياغة مفردات الاستبيان تم الرجوع إلى عدة مصادر هي:

-المراجع والكتابات النظرية التي تناولت صعوبات القراءة والكتابة، مثل: (راتب عاشور ومحمد مقدادي، ٢٠٠٥)، (سعيد العزة، ٢٠٠٦)، (رحاب إبراهيم، ٢٠١٠)، (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، ٢٠١٢)، (السيد علي وإيهاب الببلاوي، ٢٠١٣)، (بطرس حافظ، ٢٠١٦).

-البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في صعوبات القراءة والكتابة، وما جاء بها من قوائم لتلك المعايير، كدراسة كل من: (أحمد الزغبي، ٢٠٠٧)، (أحمد عبد الظاهر، ٢٠١١)، (بدوي أحمد، ٢٠١٢)، (جمال عطية وآخرون، ٢٠١٣)، (سهام بكري، ٢٠١٤)، (سعيد عطية، ٢٠١٨)، (أميرة السعيد، ٢٠١٩).

ج- وصف الاستبيان في صورته الأولية:

اشتمل استبيان المعاير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة في صورته الأولية على معيارين رئيسيين يتفرع منهما ثلاثون مؤشرًا فرعيًا جاءت في شكل عبارات تقريرية على لسان الطلاب المعلمين تعبر عن مدى توافر المعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لديهم، وتمثلت الاستجابة عن هذه المؤشرات الفرعية بثلاث عبارات (دائمًا- أحيانًا- نادرًا).

ح- صلاحية الصورة الأولية لاستبيان:(الصدق الظاهري للاستبيان):

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، حيث طلب من السادة المحكمين الإطلاع على العبارات الواردة بالاستبيان، وإبداء آرائهم فيما يأتي:

- مدى مناسبة مؤشرات الاستبيان للمعايير الرئيسة.
- مدى مناسبة مفرداته لقياس مدى امتلاك الطلاب معلمي اللغة العربية لمعايير تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
- مدى صحة الصياغة اللغوية.
- إجراء ما يرونه مناسبًا من تعديلات بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

وبعد تجميع الاستبيان من السادة المحكمين، تم رصد استجاباتهم وملحوظاتهم فيما يتعلق بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبة مؤشرات الاستبيان لقياس مدى امتلاك الطلاب معلمي اللغة العربية لمعايير تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، ووضوح صياغة التعليمات، فضلاً عن صحة الصوغ اللغوي لعبارات الاستبيان، وبعد إجراء التعديلات المقترحة تم التوصل لاستبيان المعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة في صورته النهائية.

خ- التجربة الاستطلاعية للاستبيان:

تم تطبيق الاستبيان على (٣٠) طالبًا معلمًا من خارج عينة الدراسة، بهدف حساب ثبات الاستبيان، والاتساق الداخلي له.

-حساب ثبات الاستبيان بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاستبيان، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاستبيان ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاستبيان، وقد اتضح أن معامل ثبات ألفا للاستبيان ككل = ٠,٨٩، مما يدل على ملائمة الاستبيان لأغراض البحث.

-حساب الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمعيار التي تنتمي إليه، وقد اتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات استبيان المعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة بالدرجة الكلية للمعيار التي تنتمي إليها.

كما تم حساب معامل ارتباط درجة معايير الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان، وقد اتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

مواد البحث:

١- إعداد البرنامج القائم على العمليات المعرفية:

يستند البرنامج الحالي في تدريس موضوعاته على مجموعة من المراحل، تدعم النظرية المعرفية، هي: (التمهيد- العرض- المناقشة والتدريب- التقويم)، وتتضمن كل مرحلة عددًا من الخطوات والإجراءات.

-مكونات البرنامج

يشتمل البرنامج المقترح على المكونات الآتية:.

أ- الأهداف العامة للبرنامج.
ب- الأهداف الخاصة للبرنامج
ت- الأهداف الإجرائية للبرنامج.
ث- محتوى البرنامج، وخطة تنفيذه.
ج- مراحل تدريس محتوى البرنامج
ح- طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج المقترح.
خ- الوسائط التعليمية المعينة المستخدمة في تنفيذ البرنامج المقترح.
د- أساليب التقويم وأدواته المستخدمة في البرنامج المقترح.

-محتوى البرنامج، وخطة تنفيذه:

يقصد بالمحتوى في هذا البرنامج مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المقدمة للطالب معلم اللغة العربية في صورة وحدات تعليمية متتالية، ويتضمن البرنامج الحالي ثلاث وحدات، وتحتوي كل وحدة على عدد من الدروس.

٢- إعداد دليل تنفيذ البرنامج القائم على العمليات المعرفية:

هدف هذا الدليل إلى إرشاد مطبق البرنامج إلى إجراءات التعامل مع البرنامج، وخطوات السير في تدريس موضوعاته، والاستخدام الأمثل للوسائط التعليمية المعينة، وتوظيف استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الحديثة بما يضمن تنمية مهارات الأداء التدريسي، والمعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية

إجراءات تجربة البحث:

١- اختيار مجموعة البحث من الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بالفرقة الرابعة، وتحديد التصميم التجريبي المناسب:

تم اختيار مجموعة البحث من الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بالفرقة الرابعة، وتحديد التصميم التجريبي المناسب تعليم أساسي- بكلية التربية جامعة المنصورة، وبلغ عدده (٦٠) طالبًا معلمًا، وتحدد التصميم التجريبي في التصميم القبلي/ بعدي للمجموعة الواحدة، والمشار إليه في

الشكل رقم (١)، ولم يتم اختيار مجموعة ضابطة بسبب صعوبة الفصل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولكي لاتنتقل آثار المعالجة التجريبية إلى المجموعة الضابطة، لذا تم الاعتماد على التصميم القبلي/ بعدي للمجموعة الواحدة.

٢- تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا:

تم تطبيق أدوات البحث والمتمثلة في اختبار مهارات الأداء التدريسي، وبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي، واختبار الجانب المعرفي لمهارات تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، واستبيان المعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، وبيان ذلك فيما يأتي:

أ- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء التدريسي:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء التدريسي تطبيقًا قبليًا على مجموعة البحث، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ١٧/ ١٠/ ٢٠٢٣م.

ب- التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي:

تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي تطبيقًا قبليًا على مجموعة البحث، وذلك في يوم الاثنين الموافق ١٦/ ١٠/ ٢٠٢٣م.

ت- التطبيق القبلي لاختبار لجانب المعرفي لمعايير تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء التدريسي تطبيقًا قبليًا على مجموعة البحث، وذلك في يوم الأربعاء الموافق ١٨/ ١٠/ ٢٠٢٣م.

ث- التطبيق القبلي لاستبيان المعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء التدريسي تطبيقًا قبليًا على مجموعة البحث، وذلك في يوم الخميس الموافق ١٩/ ١٠/ ٢٠٢٣م.

٣- تطبيق البرنامج على مجموعة البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث قبليًا على مجموعة البحث، قامت الباحثة بتطبيق البرنامج يوم الخميس الموافق ٢/ ١١/ ٢٠٢٣ م؛ وذلك لفهم الباحثة لأدوات بحثها، ومواده، وتمكنها منهم، وبالتالي عدم الوقوع في أخطاء تجريبية من الممكن أن يكون لها تأثير دخيل في نتائج البحث، وقد انتهت الباحثة من تطبيق البرنامج يوم الاثنين الموافق ٢٣/ ١١/ ٢٠٢٣م

٤- تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء التدريسي يوم الأربعاء الموافق ٢٩/ ١١/ ٢٠٢٣م، وكذلك تطبيق بطاقة الملاحظة يوم الاثنين الموافق ٢٧/ ١١/ ٢٠٢٣م، كما تم تطبيق اختبر الجانب المعرفي لمهارات تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة وذلك يوم الخميس الموافق ٣٠/ ١١/ ٢٠٢٣م.

نتائج البحث، مناقشتها وتفسيرها:

١- اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الأداء التدريسي، وقد اتضح أن قيم "ت" تساوي (٣٥,٣٤- ٤٢,٩٥- ٣٨,٣٨- ٨٩,٤٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة ٠,٠١، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=٨,٤٢- ٦,٦- ٨,٤٥- ٢٣,٤٧).كما جاء حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية لتنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين كبير، حيث جاءت قيمة حجم التأثير أكبر من ٠,١٤.

في ضوء تلك النتائج، تم قبول الفرض الأول الذي نصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥)بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي".

٢- اختبار صحة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي، وقد اتضح أن قيم "ت" تساوي (٧٤,٤٨- ٩٣,٣٥- ٧٩,١٦- ١٤٠,٠٨) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة ٠,٠١، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي **(المتوسط الأكبر= ٢٢,٩٣- ٢١,٠٧- ١٠,٨٧- ٥٤,٨٧)**. كما جاء حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية لتنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين كبير، حيث جاءت قيمة حجم التأثير أكبر من ٠,١٤.

في ضوء النتائج، تم قبول الفرض الثاني الذي نصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥)بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي".

٣- اختبار صحة الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة،

وقد اتضح أن قيم "ت" تساوي (٤٤,٣٧-٤٥,٤١- ١١٥,١٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة ٠,٠١، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر=١٠,٨٣- ١٠,٦٨- ٢١,٥٢). كما جاء حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية لتنمية المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة كبير، حيث جاءت قيمة حجم التأثير أكبر من ٠,١٤.

ومن ثم نقبل الفرض الثالث الذي نصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥)بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي".

٤- النتائج الخاصة باستبيان المعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة:

سيتم عرض مدي توافر المعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، من خلال عرض المتوسطات والانحرافات المعيارية للمؤشرات

وقد اتضح أن المتوسطات الحسابية لمدي توافر المعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات القراءة، جاءت متدنية (ما بين ١,٣٣ إلي ١,٥٧)، بنسبة توافر ما بين (٤٤,٣٣% إلي٥٥,٦٧%)، وهذا يشير إلي تدني توافر المعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات القراءة.

كما اتضح أن المتوسطات الحسابية لمدي توافر المعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات الكتابة، جاءت متدنية (ما بين ١,٤٧ إلي ١,٧٣)، بنسبة توافر ما بين (٤٩% إلي٥٧,٦٧%)، وهذا يشير إلي تدني توافر المعايير اللازمة للطالب المعلم لتشخيص ذوي صعوبات الكتابة.

٥- النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج القائم على العمليات المعرفية في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، وتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية.

لاختبار صحة الفرض (أ)، تم تحديد فاعلية البرنامج القائم على العمليات المعرفية في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية باستخدام معادلة " ماك جويجان "وذلك من خلال بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي، واختبار مهارات الأداء التدريسي، وقد اتضح أن فعالية البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية في تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين كبيرة حيث جاءت قيم الفعالية لماك جويجان أكبر من ٠,٦، وقيم الفعالية لمهارات التدريس في المدى (٠,٧٩٢- ٠,٨٨٢)، وبالنسبة للبطاقة ككل= ٠,٨٢٣

كذلك اتضح أن فعالية البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية في تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين كبيرة حيث جاءت قيم الفعالية لماك جويجان أكبر من ٠,٦، وقيم الفعالية لمهارات التدريس في المدى (٠,٨٩٥- ٠,٩١١)، وبالنسبة للاختبار ككل= ٠,٩

لاختبار صحة الفرض (ب)، تم تحديد فاعلية البرنامج القائم على العمليات المعرية في تنمية المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، وقد اتضح أن فعالية البرنامج المقترح القائم على العمليات المعرفية في تنمية المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية كبيرة حيث جاءت قيم الفعالية لماك جويجان أكبر من ٠,٦، وقيم الفعالية للمهارات في المدى (٠,٨٣٩- ٠,٨٦)، وبالنسبة للاختبار ككل= ٠,٨٤٨

سادسًا- مناقشة النتائج وتفسيرها:

تشير النتائج السابقة إلى البرنامج القائم على العمليات المعرفية كان له تأثير كبير في تحسين مهارات الأداء التدريسي، والمهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلاب المعلمين مجموعة البحث، وترجع الباحثة هذا الأثر لأسباب تتعلق بمراحل تدريس محتوى موضوعات البرنامج، وتستمد هذه المراحل خطواتها وإجراءاتها من النظرية المعرفية، التي تركز على المتعلم، وتؤكد على دوره في بناء المعرفة، وحاجته إلى بيئات تعلم مثيرة تدفعه إلى إن يصبح فردًا إيجابيًا في عملية التعلم، يبحث عن المعرفة ويقوم ببنائها من خلال التفاعل والتشارك مع أقرانه.

ويمكن تفسير تفوق الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء التدريسي، واختبار المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، وبطاقة الملاحظة بالآتي:

- بناء البرنامج على أسس علمية، من حيث المادة المقدم للطلاب المعلمين، ومراعاتها لسماتهم، وطبيعتهم، وميولهم، وخصائصهم العقلية، والمعرفية، والتربوية.
- وضوح أهداف البرنامج العامة والخاصة، وطريقة عرضه وأدواته، ووسائله، وأساليب تقويمه.
- إحكام تنفيذ البرنامج المقترح من حيث: (بيئة التنفيذ، وإدارة التفاعل، وتقديم المحتوى)، وإجراءات التقويم بأنواعه المختلفة؛ حيث اعتمدت موضوعات البرنامج وأنشطته المختلفة على إثارة انتباه وتفكير الطالب المعلم وإبداعه، وتقوية الإدراك والذاكرة لديه.
- تضمين البرنامج موضوعات متنوعة لغوية وتربوية وثقافية، تراعي الخبرات السابقة للمتعلمين.

- زيادة قدرة الطلاب المعلمين على التفاعل مع البرنامج، والتأثر به، حيث تم استخدام العمليات المعرفية، والتي كان لها أكبر الأثر في تنشيط التفكير والانتباه والإدراك والذاكرة، بما كان يتناوله من أنشطة وتدريبات مكثفة
- تعريف الطلاب المعلمين بمهارات الأداء التدريسي، والمهارات الفرعية الخاصة بكل مهارة، وتدريب الطلاب المعلمين عليها من خلال الأنشطة التشاركية التي يتيحها البرنامج.
- تشجيع الطلاب على العصف الذهني من خلال طرح إجاباتهم، ومناقشتها مع بعضهم البعض.
- تنمية البرنامج للعمليات المعرفية، والتي تجعل لطالب دائمًا في حالة من اليقظة والانتباه.
- احتواء البرنامج على معلومات قيمة تساعد الطالب المعلم على إنجاز المهام والأنشطة المكلف بها بسهولة.
- توجيه الطلاب المعلمين إلى تطبيق المهارات المتعلمة في مواقف لغوية جديدة، مما يؤدي إلى تعزيز بقاء أثر التعلم.

❖ ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت برامج حديثة لتنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين، وكذلك تنمية المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، ويمكن ذكر بعض منها فيما يلي:

دراسة محمد عبد الناصر (٢٠١٢) تعرف أثر برنامج مقترح قائم على التدريس العلاجي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وكذلك دراسة علية إبراهيم (٢٠١٣) إلى التأكد من فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية. كما أكدت دراسة مريم الفارسي(٢٠١٤) فعالية برنامج بريب PREP لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال. ودراسة أحمد عبد الفتاح (٢٠١٨)، فقد هدف هذا البحث إلى تحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية من خلال إعداد برنامج قائم على التوجهات المستقبلية لبحوث تدريس اللغة العربية. بينما دراسة فراس محمد (٢٠١٨)، فقد هدفت إلى تنمية الأداء التدريسي للنصوص الأدبية لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية من خلال برنامج قائم على معايير الجودة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج في تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين. ودراسة محمد الصرايرة (٢٠١٩)، التي هدفت إلى تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الأساسية بدولة الأردن من خلال برنامج وسائطي تفاعلي قائم على الكفايات التدريسية والاتجاه نحوه. أما دراسة عبد الله الشقاقي (٢٠٢١)، فقد هدفت إلى تحديد فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية الأداء التدريسي، وأثره في تنمية التفكير الناقد، وحل المشكلات لدى تلاميذهم في الجمهورية اليمنية.لكن لم أجد دراسة تتفق مع دراستي القائمة على العمليات المعرفية في تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين، وتشخيص صعوبات القراءة ولكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- تضمين مهارات الأداء التدريسي داخل مواد اللغة العربية المقررة على الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؛ لأن اعتقاد المعلمين في قدرتهم على تعلم هذه المهارات يؤثر بدرجة كبيرة على مستوى أدائهم لها.

٢- تضمين المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة داخل مواد علم النفس المقررة على الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؛ وذلك للتمكن من التدريس لهذه الفئة والتعامل معها.

٣- نشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس بأهمية تنمية مهارات الأداء التدريسي، والمهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة؛ لمساعدة طلابهم على تعزيز تطورهم المهني.

٤- تشجيع الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على البحث المستمر لتطوير أنفسهم مهنيًا، وتطبيق كل جديد من الاستراتيجيات الحديثة.

مقترحات البحث:

يقترح البحث التالي إجراء البحوث التالية:

١- فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الويب في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، وتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية.

٢- فاعلية استراتيجية قائمة على العمليات المعرفية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- فاعلية برنامج قائم على العمليات المعرفية في تنمية تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- استراتيجية قائمة على الإدراك البصري لتنمية المهارات اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

٥- برنامج قائم على الأنشطة التشاركية لتنمية مهارات الأداء التدريسي، وتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

مراجع البحث:

أولاً- المراجع العربية:

- أحمد رديعات(٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية في غرف صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت.
- أحمد الزغبي (٢٠٠٧). التوجهات الحديثة في التعرف إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، ع (١٦٢)، ص ص (١٠٦- ١٢٩)، قطر.
- أحمد عبد الظاهر (٢٠١١). فعالية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام مدخلي التعرف والفهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أحمد عبد الفتاح (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على التوجهات التوجهات المستقبلية لبحوث تدريس اللغة العربية في تحسين الأداء التدريسي لمعلميها بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أحلام الشربيني (٢٠١٤). **تقويم أداء التلميذ، المركز القومي للتقويم والامتحانات**، وزارة التربية والتعليم.
- أميرة سليمان(٢٠١٤). برنامج تدريبي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- إدريس صالح (٢٠٠٨). **المعايير التربوية وتنمية الأداء التدريسي لمعلم الجغرفيا**، كلية التربية، جامعة المنيا.
- إيمان الريس (٢٠١٢). برنامج قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية أداءات التفكير والكفاءة الذاتية لتلاميذ شعبة الرياضيات بكليات التربية، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج (١٥)، ج (١)، ص ص (١٧٢- ١٩٥).
- بدوي أحمد (٢٠١٢). فاعلية الدمج بين الطريقة الحرفية والصوتية لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع (١٣٢)، ص ص (١٥- ٣٢).
- بدوي الطيب(٢٠٠١). فاعلية برنامج مقترح عن بعد لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- بطرس حافظ (٢٠٠٩). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- ثناء رجب (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ص ص (١٥٢- ٢١٢).
- جمال عطية، ووجيه أبو لبن، خالد الهواري (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة في تشخيص وعلاج صعوبات القراءة والكتابة، **مجلة كلية** التربية، جامعة الزهر، ع (١٥٥)، مج (٢)، ص ص (٧٧١- ٨٠٨).
- جمال الفقعاوي(٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الاساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حافظ الغامدي(٢٠٠٨). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- حامد الحميدي، محمد الظفيري(٢٠١٢). الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، مج(٢٠)، ع (٣)، ص ص ٥٩- ٨٨ .
- حسن زيتون(٢٠٠٣). **استراتجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، القاهرة: عالم الكتب.
- حسن زيتون (٢٠٠٧). **أصول التقويم والقياس التربوي، المفهوم والتطبيقات**، الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حمزة السعيد (٢٠١٠). صعوبات تعلم القراءة الجهرية، تعريفها، أنواعها، وأسبابها، **مجلة التربية**، قطر، ع (١٦١)، ص ص ١١٤- ١٣٤).

- خلف الرشيدي(٢٠٠٧). درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلابهم في المرحلة الابتدائية بالكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية.
- راتب عاشور ومحمد مقدادي (٢٠٠٥). **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، عمان ، الأردن، دار الاوائل للنشر.
- رافع الزغول، عماد الزغول (٢٠٠٧). **علم النفس المعرفي**، عمان: دار الشروق.
- رحاب إبراهيم (٢٠١٠). تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مؤتمر كلية التربية ببورسعيد**، ص ص (٦٩٣- ٧١٣).
- رشدي طعيمة (٢٠٠٦). **المعلم ، كفاياته- إعداده- تدريبه**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- سعيد العزة (٢٠٠٦). **صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سلوى عزازي (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في مجال صعوبات تعلم الكتابة بتاريخ ١٢،١٠،٢٠٢٢في http:// kenana. online.com/ users/ azazystudy/ posts/3406.
- سليمان العبد اللطيف(٢٠١٠). **المرشد لمعلمي صعوبات التعلم**، ط٤، اللمملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
- سهام بكري (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية تعلم الأقران في خفض صعوبات تعلم الكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع (١٤٨)، ص ص (٨١- ١٢٣).
- سهيلة محسن (٢٠٠٣). **المدخل إلى التدريس**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع
- سولسو روبرت(١٩٩٦). **علم النفس المعرفي**، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، الكويت: شركة دار الفكر الحديث
- السيد صقر، محمد أبو قورة (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري على عوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، ع (٢)، مج (٢١)، ص ص (١٣٥- ٢٢٤).
- السيد علي وإيهاب الببلاوي (٢٠١٣). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة**، الرياض: دار الزهراء.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٤). **التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية، وتطبيقاته الميدانية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ضياء الدين طه (٢٠٠٦). صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية، " دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عادل العدل (٢٠١٨). **العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد العزيز السرطاوي، وسناء طبي، وعماد العزو، وناظم منصور(٢٠٠٩). **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- عبد العزيز الشخص، ومحمود الطنطاوي (٢٠١١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، ط٢، القاهرة: دارالطبري
- عبد الله الشقاقي (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي، وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى تلاميذهم في اليمن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد الله قلي(٢٠١٠). العمليات المعرفية بين المنظور السلوكي والمنظور المعرفي، **مجلة دراسات**، ع(١٣)، ص ص ١١٨-١٤١. عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الهادي عبده (٢٠٢١). **علم النفس المعرفي" الأسس والمحاور"** ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الوهاب كويران(٢٠٠٨). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريبية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، مج(١٠)، ع(٣)، ص ص ٦٤- ٨٧.
- عدنان العتوم (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عزة المحمدي (٢٠١١). الذاكرة العاملة ووجهة الضبط لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- علي راشد (٢٠١٠). التوجهات العالمية المعاصرة في مجال البحوث التربوية، الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد، لجنة إعداد مركز البحوث والدراسات.
- علي مدكور وآخرون (٢٠١٦). فاعلية التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية، **مجلة العلوم التربوية**، ع (٤)، مج (٢٤).
- علية إبراهيم (٢٠١٣). فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عماد أمين (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدريبي في ضوء المدخل المنظومي والمستويات المعيارية العالمية لتنمية أداءات التدريس والتكنولوجيا لدى معلمي العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- غازي رواقة (٢٠٠٥). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كلية التربية للمعلمين في عمان، **مجلة جامعة دمشق**، ، ع (٢)، مج (٢١).
- فاروق الروسان(١٩٩٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، ط٣، عمان: دار الفكر العربي.
- فتحي جروان (٢٠٠٢). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، عمان، الأردن: دار لفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحي الزيات(١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، المنصورة: دار الوفاء للنشر والطباعة والتوزيع.

- فتحي الزيات (٢٠١١). **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية،** ، دار النشر للجامعات .
- فتحي الزيات (٢٠١٧). **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية،** ط٢، دار النشر للجامعات.
- فراس محمد (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية الأداء التدريسي للنصوص الأدبية لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية جامعة صنعاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- قحطان الظاهر (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم،** عمان: دار الأوائل للنشر والتوزيع.
- محمد أبو زهرة (٢٠١٠). برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة " النمذجة" لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١٦٥)، ص ص(٢٠٥- ٢٤٤).
- محمد الحيلة(٢٠١٤). **مهارات التدريس الصفي،** ط٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد سالم (٢٠٠٦). فعالية تدريب المعلمين على التشخيص والعلاج في علاج بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- محمد صابر (٢٠٠٨). أثر التعلم باللغة الإنجليزية في اكتساب مهارات القراءة العربية الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- محمد عبد الناصر (٢٠١٢). التدريس العلاجي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- محمد عبد الله (٢٠٠٣). **سيكولوجية الذاكرة،** المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: عالم المعرفة.
- محمود سالم وآخرون (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج،** عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- مريم الفارسي (٢٠١٠). معتقدات معلمات العلوم في مدرس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وعلاقتها بالممارسة الصفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- منى اللبودي (٢٠٠٥). **صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها واستراتيجيات علاجها،** القاهرة: عالم الكتب.
- نايفة قطامي (٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية،** عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- وليم عبيد (٢٠٠٤). **تعلم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير،** عمان، الأردن: دار المسيرة.
- يوسف صالح (٢٠٠٤). **خصائص الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية،** القاهرة: عالم الكتب.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

- Al-ani,M., AI-mogi,A.& Ismail,M.(2017). Suggested professional developmnt program based on system Approach to develop the performance of Iraqi Physics Teachers. **Journal of reading and knowledge**, 183, 181-212.
- Boder, E(1973). Developmental Dyslexia: Adiagnostic approach based on three atypical reading_ spelling patternes. **Dev. Med. Child Neurol**, 15,p.p 663-687.
- Katzmau,Li,(2001). The Effects of High_ StakesTesting on Students what do we know? Unpuplished qualifying. Paper_ Harvered graduate school of education Cambridge, MA.
- Keogh,B.K& Becker, L.D(1973). Early Detection of Learning Proplem: Question,Caution,andGuidelines.**Exceptionalchildren**.40,p.p5-12.
- Matar&Barbak, A.(2013).Relationship between Inclinations of Teaching and Cumulative Averge with Teaching performance among Arabic and Islamic Education Majors at Faculty of education of AL-Aqsa University, **AL- Manara Journal for Research and studies**,19,3, pp 107-142.
- Presseissen, B.Z. (1987). **Thinking skills throught curriculum**; Aconceptual design blooming and lamb dath.
- Stenberg, R.(2003) **Thinking Styles: Theory and Assessment at the Inter face Between Intelligence and Personality**. New Yourk, Cambridge University.