دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	فاعلية برنامج إثرائي مدعوم ببعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى المرحلة الاعدادية بطيئي التعلم
المصدر:	المجلة العلمية لكلية التربية
الناشر:	جامعة الوادي الجديد - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	عبدالقادر، أبو ضيف مختار محمود
مؤلفين آخرين:	يوسف، شحاتة احمد السماز(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع20
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2015
الشهر:	نوفمبر
الصفحات:	123 - 180
رقم MD:	1160724
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	البرامج التعليمية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، تدريس اللغة العربية، الأداء اللغوي، طلبة المرحلة الابتدائية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1160724

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

كلية التربية بالوادي الجديد

المجلة العلمية

فاعلية برنامج إثرائي مدعوم ببعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بطيئي التعلم

إعـــداد

د.أبو ضيف مختار محمود عبد القادر

معلم أول اللغة العربية بالتربية والتعليم، وحاصل على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

د.شحاتة أحمد السمان يوسف

أخصائي تعليم أول بجامعة أسيوط، وحاصل على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

العدد العشرون- نوفمبر ٢٠١٥

فاعلية برنامج إثرائي مدعوم ببعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بطيئي التعلم

مقدمة الدراسة :

اللغة العربية ومهاراتها لها مكانة خاصة بين المواد الدراسية في السلم التعليمي؛ فهي أداة التعليم والتعلم، واللسان الذي تنطق به أكثر المواد الدراسية الأخرى، وهي أداة التفكير والتعبير، ومن ثم كان الاهتمام بتعليمها والتدريب على مهاراتها (إرسالاً واستقبالاً) أمرًا في غاية الأهمية.

ومن منطلق أهمية اللغة العربية في الحياة بوجه عام وفي العملية التعليمية على وجه الخصوص، كان من الضروري تطوير مناهجها والعناية بتعليمها وتعلمها في المراحل التعليمية المختلفة من حيث: الأهداف، والمحتوى، وأساليب التعليم والتعلم، والتقويم .... إلخ.

ويشهد العصر الحاضر عناية غير عادية بتعليم التلاميذ على اختلاف الفروق الفردية بينهم، ومن هنا تأتي ضرورة العناية بالتلاميذ بطيئي التعلم في مختلف المراحل التعليمية،وخصوصًا في المرحلة الأساسية، وهؤلاء التلاميذ موجودون جنبًا إلى جنب مع التلاميذ العاديين، ولكنهم يحتاجون معاملة خاصة وفق قدراتهم وإمكاناتهم وسرعتهم في التعلم.

وقد أكدت الدراسات أن فئة التلاميذ بطيئي التعلم تمثل حوالي (٢٠-٣٠ %) من عدد التلاميذ بصفة عامة، فهم يمثلون مشكلة كبيرة في مجال التعليم، وهؤلاء التلاميذ يقعون ضمن الفئة الحدية، فهم ليسوا ضمن فئة الإعاقة العقلية، ولا متفوقين، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٧٠ – ٩٠) درجة، ومع ذلك فالتلميذ بطيء التعلم يستطيع أن يتعلم الأشياء نفسها التي يتعلمها التلميذ المتوسط، ولكن يحتاج لوقت أكبر، وشرح مبسط من جانب المعلم، وزيادة في التدريب والتمرين. (هبه عز الدين ، ٢٠١١، ٨٥)

والتفاعل اللفظي من الأمور المهمة في عملية التعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية خاصة، وذلك لأن اللغة العربية تدعم تنشيط تفكير التلاميذ، وتسعى لتنمية قدراتهم على الإبداع، والانطلاق للتعبير عن أنفسهم، وهذا يتطلب من المعلم أن يستخدم إستراتيجيات تدريسية تشجع على تبادل الأفكار والخبرات وإبداء الآراء في جو من الحرية وتشجع على التعبير عما في نفوس التلاميذ بطلاقة ودون قيود.

وإستراتيجيات ما وراء المعرفة من أفضل الإستراتيجيات لتعليم التلاميذ بطيئي التعلم، فهم في حاجة إلى مثل هذه الإستراتيجيات؛ ويؤكد **ميكيMicki** أن الهدف الأساسي لتقديم تعليم ما وراء المعرفة للتلاميذ هو مساعدتهم على تحمل المسئولية في تعليمهم، وتنفيذ الأنشطة التي يقومون بها في مجال الفهم والمعرفة، ومن خلال التعليم والتدريس يمكن اكتشاف الإدراك والوعى بمهارات ما وراء المعرفة. (Micki , 1999, 12)

ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجيةالتساؤلالذاتي التي تعتمد على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات ، مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير.

وتنتمي هذه الإستراتيجية إلى ما يطلق عليه بـإستراتيجيات المساعدة الذاتية مثل: التخطيط الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي، ويرى مارزانو وآخرون أنه يمكن تقسيم الأسئلة التي يسألها القارئ لنفسه إلى ثلاث مراحل رئيسة، وذلك طبقا لموقع السؤال من توقيت استخدام عملية التعلم ذاتها (قبل – في أثناء – بعد) القراءة . (إبراهيم بهلول، ٢٠٠٤، ٤٣)

كما تعد إستراتيجية القدح الذهني في التدريس من الإستراتيجيات التي تشجع التفكير الإبداعي، وتطلق الطاقات الكامنة عند التلاميذ في جو من الحرية والأمان بما يسمح بظهور كل الآراء والأفكار، حيث تعتمد هذه الإستراتيجية على حرية التفكير، وتستخدم في توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة، وذلك انطلاقاً من مسلمة مهمة أنه كلما زادت مشاركة التلاميذ في الدرس وأتيحت لهم الفرصة، وهيئت لهم البيئة التعليمية التي تساعدهم على الإسهام الإيجابي، كان التعلم أفضل.

وتعد إستراتيجية تركيز الانتباه (SQ3R) من أهم إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التعليم ، حيث إنها تقود التلاميذ إلى مجموعة من الخطوات الدقيقة المحددة التي من خلالها يتفاعلون مع معلومات النص المقروء؛ بما ينتج عنه تحقيق مستويات عالية من الفهم القرائي بالنسبة لهم .

وتساعد هذه الإستراتيجية التلاميذ على تركيز الانتباه،وتحسين التذكر لديهم،وذلك مرجعه إلى كونها تجعل القراءة أكثر نشاطاً، ولمّا كان تركيز الانتباه أساسًا لخطواتها سميت بهذا الاسم. (صفاء عبد العزيز ،٢٠٠٦، ٥٩)

ومن البرامج التعليمية المهمة التي تسهم في تنمية قدرات المتعلمين، "تلك التي تقوم على الإثراء التعليمي". (رفعت محمد ، ٢٠٠٦، ٥٤٥)، ففي البرامج الإثرائية يستخدم المعلمون طرائق وأساليب ومواد تعليمية تصمم خصيصاً لتنمية العمليات العقلية ومهارات الدراسة والعمليات المتعلقة بالنمو الشخصي والاجتماعي، وتتضمن البرامج الإثرائية تدريبات تساعد المتعلمين على التعامل بفاعلية مع الخبرات التعليمية داخل المنهج وخارجه، وعلى حل المشكلات في مجالات متنوعة، ومواقف جديدة (خالد حمد ، ٢٠٠٢، ٥٩)، ومن هذه المجالات والمواقف مجال تعليم اللغة العربية، وتعلمها، ومواقفها اللغوية؛ مما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بها ودعمها وإثرائها.

والأنشطة الإثرائية في ميدان اللغة العربية تعد إحدى الخبرات الضرورية التي يوفرها النظام التربوي للمتعلمين، حيث يحصلون من خلالها على زاد تربوي يشبع ما لديهم من طاقات كامنة، وهى جانب مهم في مجال رعاية المتعلمين وتدعيم قدراتهم وتنمية معارفهم، كما تتيح لهم الفرصة لكي يتعاملوا مع أفكار جديدة وموضوعات مثيرة ومتنوعة غير تلك التي تعطيها المناهج المدرسية المقررة، كما يستخدم لتنفيذها كافة المصادر المتاحة لإثراء معارف المتعلمين وتقديمها بصورة جديدة ومحببة لديهم. (عبد الرازق مختار، ٢٠٠٦، ٣١٤)

وبما أن اللغة العربية لها طبيعة إبداعية، بما تحمل من القدرة على التجدد وابتكار ألفاظ وتراكيب ومعان جديدة تتناسب مع التطورات والمستحدثات والاختراعات العالمية والمحلية، وبما تحمل من أداءات لغوية تنمي الإبداع؛ لذا كان لزاماً على التربويين الاهتمام بتنمية الأداء اللغوي للمتعلمين، وتقديم برامج تقوم على الإثراء اللغوي؛ لتنمية مهارات الأداء اللغوي.

والأنشطة الإثرائية في مجال تعليم اللغة ومهاراتها تؤدي إلى تغييرات مهمة في الأداء اللغوي، وتعمل على تنمية مهاراتها، وتجعل المتعلمين ينجزون في مستويات أعلى بكثير مما يمكن توقعه منهم.(Cecile (Hall, 2007)،(P. Frey , 2000

والأداء اللغوي وتنميته أمر له دلالته وأهميته في العملية التعليمية، فاللغة كائن حي يعيش بالتعامل؛ ولابد أن تتوافر له وسائل النمو المستمر، وإلا يصيب هذه اللغة الضمور والانحسار، ومن ثم العجز عن تحقيق التواصل اللغوي بين الناطقين بها، والواقع أن التدريب على مهارات الأداء اللغوي ليس أمرًا

سهلاً، حيث إن هناك معوقات ترجع للمتعلم نفسه، ومعوقات ترجع للمعلم، ومعوقات ترجع للمادة التعليمية ذاتها. (محمد صلاح الدين، ١٩٨٣، ١٠١)

ويذكر محمد رجب أن التلاميذ يعانون ضعفاً في الأداء اللغوي وعملياته؛ لذا فهم في حاجة للتدريب على تلك المهارات من أجل تنمية أدائهم اللغوي.(محمد رجب، ٢٠٠٨، ٢٥)

والتلميذ بطيء التعلم إذا لم يجد الظروف التعليمية المناسبة التي تحفزه وتشبع رغباته وتتحدى قدراته، فقد يكون الطالب متميزا في المواد الدراسية الأخرى وأداؤه ضعيفًا في اللغة العربية، وهنا تبرز الحاجة إلى نظرة متجددة في مناهج تعليم اللغة العربية، وبحث أساليب وسبل التطوير، تلك التي تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة منها.ومن ثم يمكن القول: إن هناك حاجة إلى برامج إثرائية تُقدم للتلاميذ بطيئي التعلم تبنى في ضوء معايير لغوية موضوعية تسعى لتنمية مهاراتهم، وتشبع حاجاتهم، وتحقق أسس التعلم لديهم، كما أن هذه المعايير تعد أدلة يجب التوصل إليها وتحقيقها لدى المتعلمين بعد دراسة البرنامج الإثرائي وتنفيذ مهامه وأنشطته.

ثانياً- الإحساس بمشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في قلة البرامج الإثرائية المعتمدة في ضوء معايير لغوية وتسعى لتنمية مهارات الأداء اللغوي للتلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الإعدادية، ويمكن الاستعانة بها في تطوير مناهج اللغة العربية المقدمة لهؤلاء التلاميذ، وبالتالي خلو المناهج التي يدرسونها مما يساعد في تنمية مهاراتهم، وأن أداءهم اللغوي غير مرض، وهذا ما اتضح من دراسة الواقع.

هذا وبعد تعليم التلاميذ بطيئي التعلم القراءة من أكثر المشكلات صعوبة في المنهج الدراسي، وليس هناك طرق خاصة لتعليمهم، فهم يتعلمون بالطرق نفسها التي يتعلم بها الآخرون، فقد تنجح طريقة مع تلاميذ بينما تفشل مع آخرين . (مجدي عزيز ، ٢٠٠٣، ٢٦٢)،وأشار بالتشيفPaltyshev أن التلاميذ بطيئي التعلم لا يحققون مستويات مرتفعة في تحصيلهم في أثناء التعلم، لذلك يجب البحث عن طرق تعليمية مناسبة لكي يُظهر كل تلميذ أفضل ما لديه. (34 ، 1992 ، Palty shev)

من هنا تبدو حاجة التلاميذ بطيئي التعلم إلى البرامج الإثرائيةفي مختلف المجالات، وفى المناهج الدراسية كافة؛ لتقديم برامج ومناهج تناسب مستواهم العقلي والفكري ، وقد أوصت نتائج وتوصيات عدد من الدراسات والبحوثبضرورة إعداد البرامج الإثرائيةفي مختلف المجالات، وفى المناهج الدراسية كافة؛ لتقديم برامج ومناهج تناسب مستواهم العقلي والفكري، وتتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، وتلبى حاجاتهم، ومن هذه الدراسات: دراسة Leah L. Vangelder (٢٠٠٠)، ودراسة Stacy K. Easterly(٢٠٠١)،ودراسة محمود سيد (٢٠٠٤)، ودراسة المركز القومي للبحوث التربوية (٢٠٠٩)، حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجود قصور في تطبيق برامج بطيئى التعلم ورعايتهم، ومن هذا القصور: بعض المناهج الدراسية غير المرنة، ونقص البرامج الإثرائية الخاصة بهذه الفئة.

كما أوصت الكثير من الدراسات بإجراء دراسات في التخصصات المختلفة عن إثراء المناهج ومن هذه التخصصات: اللغة العربية، ومن هذه الدراسات التي أوصت بالبحث في مثل هذه القضايا وإيجاد حلول لها: دراسة أسامة محمد (٢٠٠١)؛ ودراسة خـالد حمد (٢٠٠٢)؛ ودراسة عبد الرازق مختار (٢٠٠٦).

يتضح مما سبق اتفاق معظم الدراسات والبحوث على افتقار المناهج التي تدرس في المدارس إلى الأنشطة التي تلبي حاجات بطيئي التعلم وتراعي خصائصهم وتشبعها، وضرورة بناء وتصميم برامج إثرائية للتلاميذبطيئي التعلم تعتمد على نشاطهم، وتراعي حاجاتهم، وتنمي استعداداتهم.

ثالثاً- تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة في قلة استخدام الأنشطة الإثرائية في اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلم

بالمرحلة الإعدادية بما لا يعطي فرصة لإثراء منهج اللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية لديهم، وحاجة هؤلاء التلاميذ إلى برامج لغوية خاصة بهم، بحيث تُعد هذه البرامج في ضوء معايير لغوية تسعى للوصول بهم إلى مرحلة الإبداع، ولدراسة هذه المشكلة، والتصدي لها حاولتالدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي والأسئلة الفرعية التي تتفرع منه:

كيف يمكن إثراء مناهج التلاميذ بطيئي التعلم؟ ، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أدوات وأساليب الكشف والتعرف على تلاميذ الصف الثانيالاعداي بطيئي التعلم ؟
٢. ما إستراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمةلتلاميذ الصف الثانيالاعداي بطيئي التعلم ؟
٣. ما مهارات الأداء اللغوي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعداي بطيئي التعلم ؟
٤. ما البرنامج الإثرائي القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى تلاميذ الصف الثانيالاعداي بطيئي التعلم ؟
٥. ما فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التدريس في تنمية التفاعل اللفظي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداي بطيئي التعلم؟
٦. ما فاعلية البرنامج الإثرائي فى تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعداي بطيئي التعلم؟

رابعاً – حدود الدراسة:اقتصرت الدراسة على:

١. بعض إسترتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة للتلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثانيالإعدادي وهى إستراتيجية القدح الذهني، والتساؤل الذاتي، وتركيز الانتباه SQ3R.
٢. بعض مهارات الأداء اللغوي اللازمة للتلاميذبطيئي التعلم بالصف الثانيالإعدادي؛ لأن هذه المهارات تناسبهم.
٣. مجموعة من التلاميذبطيئي التعلم بالصف الثانيالإعدادي بمدرسة أولاد إلياس الإعدادية بنين بإدارقصدفا بأسيوط ؛ وذلك لأن الصف الثانيالإعدادي يُعد مرحلة تعليمية متوسطة، وفيه تتشكل شخصية التلميذ، ومن المتوقع أن يكون التلاميذ قد اكتسب الكثير من المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية؛ مما قد يؤهله للإفادة من استخدام بعض إستراتيجيات التدريس والأنشطة الإثرائية، كما أن هذا الصف لا يمثل شهادة عامة؛ مما ييسر إجراء تجربة الدراسة.
٤. مقرر اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦الفصل الدراسي الأول.

خامساً –تحديد مصطلحات الدراسة:

استخدمت الدراسة المصطلحات التالية، وتم تحديدها تحديداً إجرائياً كما يلي:

البرنامج الإثرائي: يعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة في اللغة العربية موجهة للتلاميذ بطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي، وتتسم هذه الأنشطة بأنها أكثر عمقًا واتساعًا عن الأنشطة العادية.

مهارات الأداء اللغوي: تعرف إجرائياً بأنها: ممارسة الطالب اللغة في مواقف التواصل إنتاجًا وتلقيًا للتأثير أو التعبير عن الذات عن طريق أداء الطالب اللغة فى مواقف وظيفية وإبداعية تقيسها مقاييس

الأداء اللغوي للمهارات اللغوية.

إستراتيجية التساؤل الذاتي: لغرض الدراسة الحالية يمكن تعريف إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها: ما يقوم به الطالب فى أثناء تعلمه من فحص النص المقروء، وتكوين أسئلة عن مضمونه تساعد على الاستيعاب الدقيق؛ لبناء علاقات بين أجزاء المادة المقروءة، مثل الكلمات، والجمل، والفقرات، والوحدات الأكبر، وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب، والموضوعات الدراسية من جانب آخر، وبناء علاقات بين المعلومات المختزنة في الذاكرة والمعلومات الجديدة.

إستراتيجية العصف الذهني : لغرض الدراسة الحالية يمكن تعريف إستراتيجية العصف الذهني بأنها: مجموعة من الإجراءات لتدريس اللغة العربية للتلاميذبطيني التعلم، تقوم على إعداد الموضوعات الدراسية بتقسيمها إلى مشكلات قصيرة تتحدى تفكير التلاميذ، وتتطلب الوصول إلى أفكار متعددة خلال فترة وجيزة، ويشارك فيها أكبر عدد من طلاب الفصل مع إعطاء فرصة لكل طالب للتعبير عن رأيه والمشاركة مع أفكار الآخرين.

إستراتيجية تركيز الانتباه (SQ3R): تعرف إستراتيجية تركيز الانتباه في الدرسة الحالية بأنها: مجموعة الخطوات الدقيقة المحددة والمنظمة التي تساعد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيني التعلم على التفاعل مع معلومات النص المقروء؛ بما ينتج عنه تنمية مهارات الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لديهم .

التفاعل اللفظي: يعرف إجرائياً بأنه: عملية التبادل اللغوي التي تحدث في أثناء تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيني التعلم باستخدام بعض إستراتيجيات التدريس.

التلاميذ بطيئو التعلم : لغرض الدراسة الحالية يمكن تعريف التلاميذ بطيئي التعلم بأنهم: تلك الفئة من التلاميذ الذين يتعلمون بصورة أبطأ من أقرانهم بسبب قصور بسيط في ذكائهم وقدرتهم على التعلم، ويقع معدل ذكائهم ما بين(٧٠– ٩٠) درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية، ويكون مستوى تحصيلهم في اللغة العربية أقل من المتوسط، ويستغرقون وقتاً أطول في اكتساب مهارات االأداء اللغوي مقارنة بأقرانهم العاديين.

سادسًا– خطوات الدراسة، وإجراءاته: تسير الدراسة في الخطوات التالية:

أولاً – للإجابة عن السؤال الأول والذى ينص على :" ما أدوات وأساليب الكشفوالتعرف على تلاميذ الصف الثانيالإعدادي بطيني التعلم؟ "تم تطبيق اختبار الذكاء المصور، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والصحي لهؤلاء التلاميذ، والتي تم تعديلها وفقا لآراء المحكمين والاستعانة بنتائج الاختبارات التحصيلية السابقة مدعومة بآراء المعلمين وتقديراتهم، ومن ثم تمت الإفادة من هذه الأدوات في الكشف والتعرف على مجموعة الدراسة.

ثانيا- للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث تم تحديد إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات الأداء اللغوي، اللازمة للتلاميذ بطيني التعلم بالتعليم الإعدادي، من خلال:

١. مراجعة الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي عُنيت بإستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات الأداء اللغوي؛ لإعداد قوائم مبدئية بالإستراتيجياتوالمهارات اللازمة للتلاميذبطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي.
٢. مراجعة أهداف المرحلة الإعداديةبعامة، وأهداف تعليم اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلمبالمرحلة الإعداديةبخاصة، وتحليل كتب اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلمبالصف الثانيالإعدادي؛ للوقوف على ما تتضمنه من مهارات لغوية.
٣. استطلاع آراء الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس واللغويين؛ لبيان وجهة نظرهم حول الإستراتيجيات والمهارات اللازمة للتلاميذبطيئي التعلم بالصف الثانيالإعدادي.
٤. وضع قوائم بإستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات الأداء اللغوي، فى صورة استبانات، وعرضها على السادة المحكمين والمختصين فى طرائق التدريس وعلم النفس ومعلمي المرحلة الإعدادية وموجهيها؛ لإبداء الرأي فيها والتأكد من دقتها وسلامتها العلمية واللغوية، وتعديلها في ضوء آرائهم، وصياغتها في صورة قوائم نهائية.

ثالثاً - للإجابة عن السؤال الرابع تم بناء البرنامج الإثرائي، وتم ذلك كما يلي:

أ- تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء خصائص التلاميذ بطيئي التعلم وحاجاتهم.
ب- تحديد محتوى البرنامج ومكوناته وتنظيمه في ضوء الأهداف العامة للبرنامج.
ج- اقتراح طرائق التدريس فى ضوء الأهداف العامة للبرنامج وموضوعاته.
د- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوعات البرنامج.
ه- تحديد أساليب التقويم المناسبة لمستوى التلاميذ بطيئي التعلم، بحيث تقيس هذه الأساليب مدى تحقيق التلاميذ بطيئي التعلملأهداف الموضوعة للبرنامج.
و- تحديد الخطة الزمنية للبرنامج.
ز- تحديد القائمين على تنفيذ البرنامج وإعدادهم وتدريبهم على تدريس موضوعات البرنامج.
ح- إعداد دليل المعلم.
ط- إعداد كتاب الطالب.
ي- بعد تحديد المكونات الرئيسة للبرنامج، تم عرضهفي صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين فى طرائق التدريس وعلم النفس ومعلمي المرحلة الإعدادية وموجهيها.
ك- تم تعديل البرنامج في ضوء آراء المحكمين، وصياغته في صورته النهائية.

رابعاً: للإجابة عن السؤال الخامس، ونصه ما فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التدريس في تنمية التفاعل اللفظي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم؟

تم اتباع التالي :

١. رصد أنماط التفاعل اللفظي السائدة في أثناء التدريس بإستراتيجيات التدريس المقترحة باستخدام بطاقة التسجيل الخاصة بذلك.
٢. رصد نتائج التسجيل الخاصة بالتفاعل اللفظي في مصفوفة خاصة بذلك.
٣. حساب النسب المئوية لفئات التفاعل اللفظي المختلفة في الموقف التدريسي وحساب متوسطاتها، وذلك لمقارنتها بالنسب القياسية التي توصل إليها فلاندرز.

٤. تسجيل النتائج، وتحليلها، ومعالجتها، وتفسيرها.

خامسا- تطبيق البرنامج الإثرائي على مجموعة الدراسة، وذلك يتطلب:

١- إعداد اختبارات تقدير الأداء اللغوي وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية في ضوء قائمة مهارات الأداء اللغوي اللازمة للتلاميذبطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي، وذلك وفقاً للخطوات التالية:
أ-تحديد الهدف من الاختبارات.
ب- تحديد مستويات الاختبارات.
ج- إعداد مفردات الاختباراتفي ضوء قائمة مهارات الأداء اللغوي .
د-وضع الاختباراتفي صورتها الأولية مع وضع تعليماتها وطريقة تصحيحها.
ه-عرض الاختباراتوبطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على المحكمين والمختصين، وتعديلها في ضوء آرائهم، وصياغتها في صورتها النهائية.
و-حساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين لمفردات الاختبارات، وحساب زمن تطبيق الاختبارات، ومعامل ثباتها وصدقها.
٣- تحديد مجموعة الدراسة الأساسية التي سيطبق عليها البرنامج.
٤- تطبيق اختبارات الأداء اللغوي وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية تطبيقاً قبلياً على مجموعة الدراسة.
٥- تدريس وحدات البرنامج؛ لتنمية مهارات الأداء اللغوي للتلاميذبطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي.
٦- تطبيق الاختبارات وبطاقة الملاحظة تطبيقاً بعدياً.
٧- تسجيل النتائج، وتحليلها، ومعالجتها، وتفسيرها.
٨- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة: *ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي :*

١- قد تزود واضعي برامج التلاميذ بطيئى التعلم ومناهجهم ومخططيها ببعض الأسس والمعايير التي يمكن الاستعانة بها عند بناء مناهج وبرامج اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي.
٢- قد تبصّر موجهي اللغة العربية ومعلميهابمستويات أداء التلاميذ بطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي في مهارات الأداء اللغوي.
٣- قد تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ وذلك من خلال البرنامج الإثرائي بما يشتمل عليه من مهام وأنشطة يمكن أن تسهم في تنمية فنون اللغة معرفيًا وأدائيًا لدى طلاب هذه المرحلة.
٤- قد تكون دعوة لضرورة مراعاة مناهج اللغة العربية للفروق الفردية بين التلاميذ وإلى تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي المناسبة لهم؛ وذلك باستخدام الأنشطة الإثرائية.
٥- قد تفتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين في تعليم اللغة العربية لتصميم برامج مماثلة في المراحل الأخرى، وللبحث في أثر البرامج الإثرائية في تنمية مهارات وفنون اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية.

- **منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة نظراً لعدم توافر الكثرة العددية في فئة الدراسة من التلاميذ بطيئي التعلم فى مدرسة أولاد الياس

الإعدادية الحديثة بنين بإدارة صدفا التعليمية التي تمت فيها تجربة الدراسة وذلك للتدريس ببرنامج إثرائى مدعومببعض إستراتيجيات التدريس المقترحة، وقياس فاعليتها في تنمية الأداء اللغوى والتفاعل اللفظى لهذه المجموعة؛ وذلك عند إجراء تجربة الدراسة وتطبيق أدواتها.

- **مواد الدراسة وأدواتها :**

مواد الدراسة:

برنامج إثرائى مدعوم ببعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الأداء اللغوى والتفاعل اللفظى لدى التلاميذ بطيني التعلم،وتطلب البرنامج إعداد:

- كتاب التلميذ .(إعداد الباحثين) - دليل المعلم .(إعداد الباحثين)

أدوات الدراسة:

- اختبار الذكاء المصور . (إعداد أحمد زكى صالح)
- نتائج الاختبارات التحصيلية السابقة مدعومة بآراء المعلمين وتقديراتهم .
- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والصحيلتلاميذ المرحلة الإعدادية بطيني التعلم. (إعداد الباحثين)
- بطاقة الملاحظة الخاصة بفلاندرز وذلك لقياس التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة في أثناء التدريس باستخدام إستراتيجيات التدريس المقترحة . (إعداد الباحثين)
- قائمة مهارات الأداء اللغوي اللازمة للتلاميذ بطيني التعلم بالصف الثاني الإعدادي.
- بطاقة ملاحظة مهارات الأداء اللغوي.(إعداد الباحثين)

- **أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى :**

- الكشف والتعرف على تلاميذ المرحلة الإعدادية بطيني التعلم .
- إعداد برنامج اثرائى مدعوم ببعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ لتنمية الأداء اللغوى والتفاعل اللفظى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بطيني التعلم .
- تعرف فاعلية البرنامج في تنمية الأداء اللغوى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بطيني التعلم .
- قياس التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة في أثناء التدريس باستخدام إستراتيجيات التدريس المقترحة؛ لتعرف دورها في تنمية التفاعل اللفظي.

الإطار النظري، ومصطلحات الدراسة:

سوف تعتمد الدراسة الحالية على أسلوب الإثراء كأحد أساليب رعاية التلاميذ بطيني التعلم المهمة والمناسبة لهم:

أولاً- أسلوب الإثراء:

يقصد بالإثراء تقديم الخدمة التربوية التي تكون على صورة أنشطة وخبرات ومواد تذهب بالمتعلم إلى ما هو أبعد من البرنامج العادي فى تحدى قدراته وملء وقته وإشباع فضوله وتلبية اهتماماته وتحقيق تفوقه وإبداعه فى المعالجة العقلية للمعلومات على أن يتم ذلك فى الصف العادي(راضي الوقفي، ٢٠٠٤، ١٤٦)،وهذا يولد لدى المتعلم مزيداً من الدافعية لإثبات الذات وبلوغ مستويات أعلى من الأداء، ويعمل على إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للتلاميذ العاديين؛ حتى تتلاءم مع احتياجات التلاميذ بطيني التعلم فى المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفس حركية، وقد تشمل هذه التعديلات أو الإضافات محتوى المناهج، وأساليب وطرائق التدريس والتقويم، ونتاجات التعلم دون أن يترتب على ذلك اختصار مدة الدراسة أو الانتقال من صف دراسي إلى آخر أعلى فى مدة أقل. (فتحي عبد الرحمن ، ١٩٩٩، ٢٦٩)

ويجب التعامل مع أنشطة الإثراء بوصفها مكوناً من مكونات المنهج يتوازى مع المحتوى.

وقد يأخذ الإثراء عدة أشكال منها:

- ✓ أن تكون هناك مقررات إضافية أو أجزاء من المقررات للتلاميذغير المقررة على التلاميذ العاديين تتحدى استعداداتهم العقلية وتستثير دافعيتهم لعمليتي التعلم والإنجاز.
- ✓ يمكن إضافة أجزاء فى كل وحدة أو موضوع فى الكتاب المدرسي؛ للتوسع والتعمق فى المنهج المدرسي، سواء أكانت بمعلومات ومعرفة زائدة عن المنهج العادي، أم بأنشطة للطالب بطيئ التعلم، مثل: قراءات إضافية فى كتب أو مجلات أو كتابة مقالات أو جمع بيانات أو القيام برحلات؛ وذلك لإكسابهم مستويات أعلى من التحصيل أو الأداء.
- ✓ استخدام وسائل وطرائق تدريس إضافية تساعد الطالب على الإيجابية والمبادأة والتعلم الذاتي، وتساعده فى التوصل إلى المعلومات بنفسه، ومن هذه الطرائق: الطريقة الاستقرائية أو الاستكشافية، وطريقة حل المشكلات، والتعلم البرنامجي، ومعامل اللغات، والرحلات والزيارات، ومشاهدة أفلام تعليمية ومناقشتها وتنمية مهارات البحث العلمي ومهارات التعلم الذاتي ومهارات الدراسة بشكل عام.
- ✓ إعداد كتيبات إضافية تصحب الكتاب المدرسي.
- ✓ أن تشتمل الأنشطة الإثرائية على مشروعات لاستخدام مصادر مختلفة للمعلومات (المكتبات، شبكات المعلومات، المراجع الأساسية، الموسوعات، الدوريات، والمجلات العلمية والمتخصصة، فضلاً عن تدريبهم بصورة مكثفة على استخدام الحاسوب فى عمليات معالجة وتلخيص وتحليل المعلومات.
- ✓ ويتخذ أسلوب الإثراء اتجاهين رئيسين هما:
  - o أن يتصل المنهج الإثرائي اتصالاً وثيقاً بالمنهج الأصلي (منهج التلاميذ العاديين)، ويكون امتداداً له، بحيث يركز على بعد العمق والاتساع فى محتوى المنهج الأصلي.
  - o ألا يتقيد المنهج الإثرائي بالمنهج الأصلي، بل يتمثل فى خبرات وأنشطة من خارج المنهج المدرسي العادي.
- ✓ توسيع المنهج الدراسي أو تعميق محتواه، ويشتمل على: (تيسير مفلح وعمر فواز ، ٢٠١٠، ٤٨)
  - o الإثراء الأفقي: ويقصد به تزويد الطالب بخبرات غنية فى عدد من الموضوعات أو المقررات الدراسية.
  - o الإثراء العمودي: ويقصد به تزويد الطالب بخبرات غنية فى موضوع ما من الموضوعات الدراسية أو فى مقرر أو مادة دراسية.

وسوف تقتصر الدراسة الحالية علي الإثراء العمودي، ويأخذ الشكل التالي: يتصل المنهج الإثرائي اتصالاً وثيقاً بالمنهج الأصلي ، ويكون امتداداً له، بحيث يركز على بعد العمق والاتساع فى محتوى المنهج الأصلي.

مفهوم الأنشطة الإثرائية،وأهدافها:

يقصد بالأنشطة الإثرائية أنها: برامج وأنشطة خاصة تصمم لمقابلة احتياجات التلاميذ(العقلية والأكاديمية)، وقد تأخذ أشكالاً وصوراً مختلفة كمطبوعات توزع فى الصف العادي للتلاميذ دون زملائهم العاديين، أو تدريبات صفية منهجية فى الكتاب المدرسي تخصص لهؤلاء التلاميذ، أو حتى مقررات منفصلة ومناهج خاصة، سواء أكان ذلك فى أوقات الدوام الرسمي أمفي غير أوقات الدوام الرسمي (دروس مسائية أو أيام الأجازات الأسبوعيةأو السنوية). (حسن على ، جاسم محمد، ١٩٩٧، ٥٢)

وللأنشطة الإثرائية عدد من الأهداف منها:(محمد مسلم،٢٠٠٧، ٦٢)

- تنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد وبناء أفكاره وتعديلها.
- تدريب الطالب على إنتاج أفكار جديدة، وعلى استخدام المهارات البحثية، ومهارات التعلم الذاتي.
- تطوير المهارات العقلية، وإشباع الحاجات الانفعالية لدى الطالب.
- تقدير مستوى المحتوى؛ لمقابلة حاجات الطالبواهتماماته.
- تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات القيادة، ومهارات القراءة والكتابة لدى الطالب (الأداء المهاري).(رفعت محمود ، ٢٠٠٢، ١٥)
- توفير خبرات تعليمية متنوعة إلى جانب المنهج المعتاد لتنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ.
- التأكيد على عمليات التعلم بدلا من التأكيد على المحتوى.
- ترتيب المعلومات المقدمة فى المنهج ترتيباً أفقياً.
- التركيز على الكيف وليس الكم، أي أنه من الأفضل للطالب أن يجد ثلاثة حلول لمشكلة واحدة بدلاً من أن يحل ثلاث مشكلات متشابهة. (محمود أنور ، ٢٠١١، ١٢)

عوامل تحقيق أهداف الأنشطة الإثرائية: (تيسير مفلح، وعمر فواز ،٢٠١٠، ٤٩)

- ✓ مراعاة ميول التلاميذ واهتماماتهم الدراسية وخصائصهم.
- ✓ استخدام أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ.
- ✓ تناسب المناهج الإثرائية مع المناهج العادية.
- ✓ مراعاة المحتوى الإثرائي لطريقة تجميع التلاميذ والوقت المخصص لذلك.
- ✓ ضرورة تأهيل وتدريب المعلمين الذين سيقومون بالتدريس للتلاميذ.
- ✓ مناسبة المحتوى الإثرائي للإمكانات المادية والبشرية للمدرسة والمجتمع.
- ✓ ترابط وتكامل المنهج الإثرائي ومناسبته لقدرات التلاميذواستعداداتهم واحتياجاتهم، ومستويات أدائهم العقلي والنفسي.
- ✓ مراعاة حاجات المجتمع وفلسفته الحاضرة والمستقبلية.

مميزات أسلوب الإثراءللمنهج:

لأسلوب الإثراء مميزات كثيرة، منها:(محمد مسلم ، ٢٠٠٧، ٦٤)

- ✓ المادة الإثرائية تتميز عن المادة المتضمنة في الكتاب المقرر ببعدين هما: الاتساع والعمق، وهذا الأسلوب ينال اهتماماً كبيراً في معظم الدول، وهو أقل تكلفة عن غيره، ولا يحتاج إلي تغيير أو تنظيم إداري.
- ✓ يسمح المنهج الإثرائي بإبقاء الطالب منتظماً مع أقرانه من الفئة العمرية نفسها في إطار المدرسة العادية مما يحقق له نمواً نفسياً واجتماعياً سليماً.
- ✓ يسمح المنهج الإثرائي بتقديم خبرات وأنشطة ومعارف جديدة ومتنوعة مكملة أو بديلة للمنهج تتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ، وتلبى احتياجاتهم وقدراتهم على تعلم مواد وخبرات أكثر تعقيدًا.
- ✓ يعمل المنهج الإثرائي على تقديم المادة العلمية والمعارف والأنشطة بشكل مرن قابل للتغيير والتطوير مستخدماً أساليب وطرائق متنوعة للتدريس والتقويم.(غادة أحمد ، ٢٠١٠، ٤٠)
- ✓ يحفز المنهج الإثرائي المعلم علي البحث عن الجديد دائماً؛ ليتناسب مع المحتوى، ويجعله يحاول تطوير أساليبه في التدريس.
- ✓ يمتاز بقلة التكاليف نسبياً مقارنة بالأساليب الأخرى؛ لأنه لا يحتاج إلي نفقات إضافية في ميزانية المدرسة.
- ✓ يُعد الإثراء وسيلة فعالة لتقرير التعليم وتقديم الخبرات الإثرائية التي تتفق مع ميول التلاميذ ورغباتهم، فكل طالب يمكنه الحصول علي الخبرة التعليمية التي تتفق وميوله الخاصة.
- ✓ تنقل الأنشطة الإثرائية المتعلم من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي في أثناء الحصة المدرسية، ويتم استخدام الأنشطة الإثرائية التعليمية في مدارس التعليم العام عن طريق تضمين محتوى اللغة العربية بعض الأنشطة الإثرائية وفق ميول التلاميذ ورغباتهم، وتعمل على سد حاجاتهم، وتنمي اتجاهاتهم نحو دراسة المادة ونحو التعلم الذاتي. (وفاء حسنين السيد حسنين، ٢٠٠٨، ٤٠)
- ✓ تسهم الأنشطة الإثرائية في تحسين مهارات حل المشكلات اللغوية، ورفع مستوى القدرة اللغوية الإبداعية لدى المتعلمين؛ الأمر الذي يساعد على استمتاع التلاميذ بالحياة المدرسية، وتقليل الملل الذي يعاني منه ذوو القدرات العالية في المدرسة العادية. (يسرية على محمود، ٢٠٠٠، ١٥٦) وبهذا فإن البرامج الإثرائية أصبحت تمثل ضرورة مهمة لتطوير التعليم، فقد هدفت دراسة (كارا وباميلا) إلى التعرف على أثر استخدام نشاط للكتابة الإبداعية والأدب في تنمية الأفكار المبدعة، وأكدت فعالية الأنشطة الأدبية في تنمية الأفكار الإبداعية ومهارات الاتصال.(Cara & Pamela , 2006)

وبهذا يمكن تعريف البرنامج الإثرائي بأنه: مجموعة من الأنشطة في اللغة العربيةمدعومة ببعض استراتيجيات ما وراء المعرفة موجهةللتلاميذبطيني التعلم بالمرحلة الإعدادية، وتتسم هذه الأنشطة بأنها أكثر عمقًا واتساعًاعن الأنشطة العادية.

سلبيات أسلوب الإثراء: يؤخذ على أسلوب الإثراء بعض السلبيات منها أنه:

- يتطلب محتوى خاصاً قد يصعب وضعه أو تطبيقه؛ لأنه قد يحتاج إلى إمكانات لا تستطيع المدارس الحالية توفيرها.
- قد لا يلبي حاجات التلاميذ بطيئي التعلم أو لا يشبعها؛ نظراً لأنه قد يكون غريباً عن البيئة التي يعيشون فيها، أو يكون أكبر من قدراتهم واستعداداتهم أو أقل منها.
- يحتاج إلى إدارة مدرسية متفتحة تشجع التجديد والابتكار وغير التقليدي، وهذا قد لا يتوافر في المدارس الحالية؛ نظراً لعدم تقبل بعض المسئولين أو بعض أولياء الأمور للغريب أو غير التقليدي.
- يحتاج إلى معلمين من نوع خاص مؤهلين تأهيلاً علمياً وتربوياً وأكاديمياً وعملياً، والأهم من ذلك أن يكون المعلمون مؤهلين للتعامل مع فئة من ذوى الاحتياجات الخاصة
- قد يشعر المعلم بالحرية في اختيار الموضوعات المناسبة للدراسة معتمداً في ذلك على خبرته وعلى حاجات بطيئي التعلم، إلا أن المناهج الحالية وإدارة المدرسة ونظام التعليم قد لا تسمح بهذا الأمر.
- يتطلب أن تتوافر لدى المدرسة الإمكانات المناسبة البشرية والمادية، ومكتبة ثرية بالكتب والمراجع التي تلبي احتياجات التلاميذ في متابعة دراستهم وتنفيذ الأنشطة المطلوبة منهم.
- يتطلب أن يكون الطالب قد وصل فعلاً إلى مستوى نمو يؤهله لتنفيذ وتطبيق البرنامج الإثرائي.

وقد تلاشى الباحثان هذه السلبيات في أثناء بناء البرنامج الإثرائي المقدم للتلاميذ؛ حتى تتحقق الفائدة المرجوة منه، وينمي قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

ثانيا- مفهوم الأداء اللغوي:

أ- المفهوم اللغوي للأداء:

- ✓ أداءٌ: مصدر أدَّى، أدّى، يُؤدّى، تأديةً، وأداءً، ومؤدٍّ (المؤدِّى)،مؤدِّى الشيء: قام به، وقضاه، أدى دوراً، وأدى عملاً، وأدى الشهادة، وأدى الصلاة.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٨٨،٧٨)
- ✓ وفى لسان العرب: أدَّى الشيء: أوصلهُ،والاسم: الأداءُ، يقال: فلان أحسَنُ أداءً، وأدَّى دَيْنَه تأدِيةً، أي قضاه، ويقال: أدَّى فلان ما عليه أداءً وتأديةً.(أبو الفضل بن منظور ،١٩٩٠،٢٦)

ب- المفهوم الاصطلاحي للأداء اللغوي:

الأداء اللغوي هو كل ما يصدر عن الإنسان من كلام يتواصل به مع غيره من بنى جنسه؛ لقضاء

حاجة من حاجاته الحياتية سواء أكان هذا الكلام منطوقاً أم مكتوباً.(سيد فهمي ، ٢٠٠٢، ٦٠)

وهو يعنى الاستخدام الفعلي الصحيح للغة قراءةً وكتابةً وتحدثاً وتعبيراً. (أحمد اللقاني وعلى الجمل، ١٩٩٩، ١٢) وهو أيضًا الممارسة الفعلية للغة في مواقف التواصل اللغوى (إرسالاً واستقبالاً)، ويمكن الاستدلال عليها من أحاديث الطالب وكتاباته. (على عبد العظيم ، ١٩٩٩، ٨٤)

ويعرف إجرائياً بأنه: ممارسة الطالب اللغة في مواقف التواصل إنتاجًا وتلقيًا للتأثير أو التعبير عن الذات عن طريق أداء الطالب اللغة قراءة وكتابة فى مواقف وظيفية وإبداعية تقيسها مقاييس الأداء اللغوي للمهارات اللغوية.

٢- أهم مهارات الأداء اللغوي اللازمة للتلاميذبطيئي التعلم:

الأداء اللغوي يتطلب مهارات؛ كي يكون معبراً وفعالاً في مواقف الاتصال، وتتعدد مهارات الأداء اللغوي المناسبة للتلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الإعدادية واللازمة لهم،والتي تمكنهم من مواصلة مراحل تعليمهم وتحقيق الاتصال بالبيئة المحيطة داخل المدرسة وخارجها بصورة جيدة.

وقد توصل الباحثان إلى قائمةٍ بمهارات الأداء اللغوي المناسبة للتلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الإعدادية؛ وذلك من خلال:

- ✓ الاطلاع على الدراسات والبحوث والمراجع التي تناولت مهارات الأداء اللغوي - بصفة عامة- ومهارات الأداء اللغوي بالمرحلة الإعدادية- بصفة خاصة-.
- ✓ الاطلاع على أهداف اللغة العربية، ومهاراتها، وأنشطتها - مهارات الأداء اللغوي- فى المرحلة الإعدادية.
- ✓ وقد توصلتالدراسة الحالية من خلال الدراسة النظرية إلى عدة مهارات أمكن الإفادة منها في بناء قائمة مهارات الأداء اللغوي.

وقد تحددت الدراسة الحالية بمهارتي القراءة والكتابة من مهارات الأداء اللغوي، وما يرتبط بهما من قواعد قواعد نحوية وتدريبات لغوية وصرفية، وقواعد الإملاء، والنصوص والتذوق الأدبي على اعتبار أن طالب المرحلة الإعدادية قد اكتسب وتعلم مهارتي الاستماع والتحدث فى المرحلة الابتدائية، والقواعد سواء التدريبات النحوية أو الإملائية تتداخل مع جميع فنون اللغة؛ ولهذا لا ينبغي أن تعلم قواعد اللغة كفرع منفصل، بل تعلم من خلال ممارسة مهارات اللغة ككل.

- **الأداء القرائي:**

يمكن تعريف الأداء القرائي بأنه: ممارسة القاريء لمهارات القراءة نطقًا وفهمًا وتحليلاً ونقدًا، مراعيًا قواعد الضبط الصحيح، وعلامات الترقيم، ومواضع الوصل والوقف عند القراءة.

وتختلف طبيعة الأداء القرائي باختلاف المهارة التي يدل عليها، فالأداء القرائي لمهارة القراءة الصامتة يختلف عن الأداء القرائي لمهارة القراءة الجهرية، فالأداء القرائي لمهارة القراءة الصامتة يتركز على استخلاص المعني من المادة المقروءة وفهمها وتفسيرها، أما الأداء القرائي لمهارة القراءة الجهرية فيتركز على النطق الصحيح ومراعاة قواعد الضبط والإملاء والوقف والوصل.

والأداء القرائي سواء أكان للقراءة الصامتة أو القراءة الجهرية يتضمن العمليات التالية:(حسن شحاتة، ٢٠٠٤، ١٠٦-١١٠)

أ- النظر إلى القراءة على أنها تفاعل وتأمل بين القارئ والنص المكتوب.

ب- النظر إلى القراءة على أنها عملية يتم من خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة وهذه العملية تتطلب تضافر عوامل متكاملة فسيولوجية وعقلية وانفعالية.

ج- إن أساسيات فهم عملية القراءة فى هذا التفسير هو أن المعاني تكمن فى السياق اللغوي (المادة المكتوبة) وفى السياق العقلي للقارئ (خبراته وأساليبه وتفكيره).

د- عملية القراءة هي العملية التي يتم من خلالها إعادة بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكري الوجداني والثقافي بين القارئ وكاتب النص، فهي عملية تفكيرية هدفها الخلق والإبداع.

- **الأداء القرائي وكيفية قياسه:**

إن الاستدلال على مدى التمكن من مهارات القراءة أو عدم التمكن منها يمكن من خلال الحكم على الممارسة الفعلية لهذه المهارات وذلك في مواقف قرائية مختلفة، وهذه الممارسة الفعلية لمهارات القراءة يمكن التعبير عنها بالأداء القرائي.

وتختلف طبيعة الأداء القرائي باختلاف السلوك المتمثل في القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية، ففي القراءة الصامتة يتركز سلوك القارئ في استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، والقيام باستجابات مناسبة لتلك المعاني، أما في القراءة الجهرية فيتركز سلوك القارئ في نطق الرموز المكتوبة نطقاً صحيحاً يتفق مع قواعد اللغة.

ولكي تتم تنمية مهارات الأداء القرائي بصورة صحيحة لا بد من تحديد سلوكيات الأداء القرائي المطلوبة؛ وذلك بتحديد هذه السلوكيات إلى المهارات المطلوبة والواجب توافرها في الأداء القرائي، كما أنه لا بد من تحديد معدل الأداء المناسب؛ وذلك بما يتناسب مع المرحلة العمرية والأداء المطلوب منها؛ حتى يتسنى تقدير الأداء.

ويُقاس الأداء القرائي بمقاييس أداء مباشرة وغير مباشرة، فالاختبار المباشر يعتمد على التشابه بين مواقف الاختبار محاكية واقع استخدام اللغة، ومن ثم يمكن الاعتماد على نتائجه في توقع قدرة الطالب على أداء المهام اللغوية، والاختبار غير المباشر يعتمد على الحصول على معلومات عن الأداء اللغوي القرائي بتحليل الأداء إلى عناصر أولية يمكن قياسها، وتُعد نتائجه مؤشراً على القدرة العامة للطالب على أداء مهام لغوية مشابهة في المستقبل.

توجد أدوات قياس عدة للأداء، وقد تختلف هذه الأدوات في شكلها وطريقة التقدير فيها، إلا أنها تشتمل على عناصر رئيسة هى ذكر سلوكيات الأداء المطلوب، والمعدلات المناسبة لتقدير الأداء. (سامي محمود رزق، ٢٠٠٢، ٣٩)

- **الأداء الكتابي:**

إن الاستدلال على مدى التمكن من مهارات الكتابة أو عدم التمكن منها يمكن من خلال الممارسة الفعلية لهذه المهارات، وذلك فى مواقف كتابية مختلفة، وهذه الممارسة الفعلية لمهارات الكتابة يمكن التعبير عنها بالأداء الكتابي.

والأداء الكتابي هو استخدام الطالب مهارات الصحة اللغوية استخدامًا صحيحًا في الأنشطة اللغوية المختلف أو الممارسات الكتابية.(هدى محمد إ، ٢٠٠٨، ٩٩٩)

كما يقصد به امتلاك المهارات النوعية للعمل الكتابي الوظيفي، وهى مهارات عقلية ولغوية وعملية تشكل فى مجموعها هذا الأداء. (محمد رجب ، ٢٠٠٢، ٤١٨)

وهو ممارسة الكاتب لمهارات الكتابة، مراعيًا تماسك الأفكار وشمولها ودقة اختيار الكلمات والأسلوب، والتنظيم، وقواعد الضبط الصحيح، وعلامات الترقيم، مع وضوح الخط ورسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً،ويرتب عناصر الموضوع ترتيباً منطقياً من المقدمة إلى العرض فالخاتمة حسب الزمن أو السبب والنتيجة أو الجزء والكل؛ لتكوين موضوع متكامل.

- **مواقف الأداء الكتابي:**

يمر الإنسان في تواصله مع الآخرين بمواقف تتطلب التسجيل، وتحتاج إلى التوثيق؛ ولذا يلجأ إلى الكتابة سبيلاً لذلك، وتتعدد وسائل الاتصال الكتابي لتشمل مواقف الكتابة المختلفة، ومنها: التلخيص، والرسائل، والمذكرات، وملء الاستمارات، وكتابة القصص، وكتابة التقارير، وكتابة المقال، وكتابة التراجم والسير، وكتابة الخطب، وكتابة الكلمات الافتتاحية والختامية، وكتابة محاضر الاجتماعات، وكتابة عبارات الترحيب أو الوداع أو الشكر، وكتابة الخواطر والمذكرات الشخصية، وكتابة القوائم والمراجع، وكتابة التعليقات المتنوعة، وكتابة الإعلانات واللافتات.

والجدير بالذكر أن الأنشطة الكتابية الطارئة أكثر اجتماعية وخاصة في مراحل التعليم الأولى، أما في المراحل المتقدمة فتركز الكتابة على الجمهور والوظيفة، وتكون - في الغالب- على شكل تلخيص أو تحليل أو عمل تقرير. (Bangert R.L., Hurley M.M.& Wilkinson B., 2004)

- **قياس وتقويم الأداء الكتابي:**

توجد أدوات قياس عدة لقياس الأداء، وقد تختلف هذه الأدوات في شكلها وطريقة التقدير فيها إلا أن جميعها تشتمل على عناصر رئيسة هي ذكر سلوكيات الأداء المطلوب، والمعدلات المناسبة للأداء، ويتم قياس الأداء الكتابي من خلال اختبارات ومقاييس مقننة تتضمن السلوكيات التي يتم من خلالها تقدير الأداء الكتابي.

ج- العلاقة بين الأداء القرائي والأداء الكتابي:

العلاقة بين القراءة والكتابة قوية إلى حد كبير، فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة، والإحساس بالجملة، وتزيد ألفة المتعلم بالكلمات، وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، كمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها وعلامات الترقيم والهجاء، كل ذلك مهارات كتابية تزيد من فاعلية القراءة، والتلاميذ غالبًا لا يكتبون كلمات وجملاً لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة. (على أحمد ، ١٩٩٧، ١٢٦)

ومن خلال الوظيفة الاجتماعية للغة يتضح أن اللغة نظام تتداخل فيه جميع عناصرها وفنونها، فلم يُعرف أن شخصًا يجيد مهارات القراءة ولا يعرف مهارات الكتابة، فاللغة ظاهرة اجتماعية تحقق الاتصال بين الناس. (Apple Bee A 537 – 1997,514)

وإن كانت مهارة الكتابة من أكثر المهارات اللغوية تعقيداً؛ فهي جماع فنون اللغة، ويتطلب التمكن منها التمكن من المهارات اللغوية الأخرى: كالاستماع والتحدث والقراءة، بالإضافة إلى مهارات الكتابة نفسها؛ وقد يرجع ذلك إلى أن القارئ يكون غائبًا عن الكاتب أثناء الكتابة؛ ولذا تقع على الكاتب مسئولية كبيرة في توصيل أفكاره ومشاعره إلى هذا القارئ.

والكتابة هي الجانب الآخر للقراءة، ويفترض أن القارئ الماهر كاتب ماهر؛ مما قاد إلى الاعتقاد بأن تعليم القراءة يؤدى بشكل طبيعي إلى كتابة جيدة، وإذا كانت مهارات القراءة والكتابة متكاملة، فإنه ليس من الضروري أن يحدث التطور المتزامن في مهاراتهما على الرغم من صعوبة الحديث عن مهارات إحداهما بمعزل عن الأخرى، كما يستحيل أن يعزى الضعف في إحداهما بعيدًا عن الثانية أو تطوير مهارات فن لغوي منهما بمعزل عن الآخر(محمود جلال الدين ، ٢٠٠٩، ١٨٦)

وقد أفاد تقريرا مشروع الدبلوم الأمريكي واللجنة الوطنية للكتابة بضرورة العناية بالقراءة لتنمية مهارات الكتابة، وأن تأثير الزمن على تغير طبيعة العلاقة بين مهارات الكتابة ومهارات القراءة لا يعنى التركيز على إحداهما بمعزل عن الأخرى، كما أفاد التقريران أن مهارات الكتابة تحتاج إلى تركيز واضح. (Graham S. & Perin D. 2007 , 8-11)

ولذلك ينبغي الربط بين الأداء القرائي والتعبير الكتابي؛ لما في ذلك من فائدة في تعليم القراءة والكتابة؛ فيجب على المعلم أن يربط دروس التعبير بدروس القراءة والإملاء والنصوص وقواعد النحو، ويتخذ من مادة هذه الدروس مجالاً للتعبير الكتابي.

ثالثاً: التلاميذ بطيئو التعلم :

يختلف التلاميذ فيما بينهم، ولا يستطيع أحد أن يجد تلميذين متساويين تماماً في جميع مكونات شخصيتهما سواء من حيث الخصائص الجسمية أو الخصائص العقلية أو الخصائص النفسية، وهذه الفروق بين التلاميذ تؤثر في مدى إفادة كل منهم مما يُقدم له من مادة تعليمية، ومدى حاجة هؤلاء التلاميذ للرعاية التربوية حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، ونتيجة لوجود هذه الفروق بين التلاميذ، يوجد بينهم المبدع والموهوب والمتفوق والمتوسط وبطيء التعلم والمتخلف دراسياً، ويعد التعامل مع التلاميذ بطيئي التعلم من المشكلات التي يواجهها المعلم داخل حجرة الصف سواء من ناحية القيام بالتدريس لهم وتعليمهم أو من ناحية إدماجهم في ممارسة أنشطة التعلم مع باقي زملائهم .

ويمثل التلاميذ بطيئو التعلم فئة لا يستهان بها داخل كل فصل دراسي حيث تمثل هذه الفئة فاقداً كبيراً في العملية التعليمية، حيث لم يُلتفت إلى وجودها بالقدر الكافي بالرغم من أن أفراد هذه الفئة ليسوا بالعدد القليل حيث تمثل نسبة من ٢٠% - ٣٠% تقريباً من مجموع التلاميذ، بمعني أنه يوجد تلميذ بطيء التعلم من كل خمسة تلاميذ في الفصل (مجدي عزيز ، ٢٠٠٣، ٢٠٤)، وقد ينظر إلى فئة التلاميذ بطيئي التعلم على أنها تمثل عقبة في سير العملية التعليمية، وتستنفد وقتاً وجهداً كبيرين من قبل المعلم، غير أن نتائج الدراسات التربوية أكدت أن هذه الفئة قادرة على التعلم بدرجة كبيرة في حدود ما لديها من استعدادات وقدرات وإمكانيات تؤهل التلاميذ ليكونوا مواطنين صالحين . (جمال فرغل ،٢٠٠١، ٦٥)

- **المقصودبالتلاميذ بطيئي التعلم:**

تعددت مفاهيم التربويين للتلاميذ بطيئي التعلم، وتباينت بسبب اختلاف المعايير التي اتخذوها أساساً في تعريفاتهم لهذه الفئة، ومن هذه المعايير الذكاء والتحصيل الدراسي وزمن التعلم.

فيعرف جابر بطيء التعلم بأنه التلميذ ذو نسبة الذكاء التي تتراوح بين(٧ -٨٥) درجة. (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤، ٤٤١)

ويعرف التلاميذ بطيئي التعلم بأنهم التلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين (٧٠- ٨٤) درجة، ويطلق عليهم الفئة الحدية، وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة إلا أن قدرتهم على التعلم محدودة . (رجاء محمود، نادية محمود، ١٩٩٥، ٢٠٠)

بينما تعرفهم إيناس بأنهم التلاميذ الذينتتراوح نسبة ذكائهم بين (٧٠– ٩٠) درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية،ويكون مستوى تحصيلهم الدراسي في اللغة العربية أقل من المتوسط، ويستغرقون وقتاً أطول في اكتساب مهارات القراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم العاديين . (إيناس فهمى ، ٢٠١٢، ٣٩٦)

وتعرف الدراسة الحالية التلاميذ بطيئي التعلم بأنهم : تلك الفئة من التلاميذ الذين يتعلمون بصورة أبطأ من أقرانهم بسبب قصور بسيط في ذكائهم وقدرتهم على التعلم، ويقع معدل ذكائهم ما بين (٧٠ - ٩٠) درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية، ويكون مستوى تحصيلهم في اللغة العربية أقل من المتوسط، ويستغرقون وقتاً أطول في اكتساب مهارات فهم المقروء مقارنة بأقرانهم العاديين .

- **الفرق بين التلاميذ بطيئي التعلم وبعض الفئات الأخرى :**

تختلف فئة التلاميذ بطيئي التعلم عن العديد من الفئات الأخرى سواء من حيث الخصائص أو من حيث مستوى الذكاء، فلا يمكن اعتبار التلاميذ بطيئي التعلم ضمن فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولا ضمن من لديهم تأخر دراسي أو تخلف عقلي .

ويتضح الفرق بين بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً والمتأخرين دراسياً من خلال الجدول التالي الذي يقارن بين هؤلاء التلاميذ من حيث الذكاء والأسباب والأعراض(جمال فرغل،٢٠٠١، ٦٩)

جدول (١)
الفرق بين التلاميذ بطيئي التعلم وبعض الفئات الأخرى

فئات التلاميذ	ذكاء التلاميذ	الأسباب	الأعراض
بطيئو التعلم	يتراوح بين (٧٠-٩٠)	- نقص الدافعية للتعلم . - أسباب تربوية مثل زيادة عدد التلاميذ داخل الفصل	- ضعف القدرة على التذكر . - اتجاه سالب نحو المدرسة .
ذوو صعوبات التعلم	متوسط أو مرتفع	- عوامل خاصة بالتلميذ (نفسية وعقلية وجسمية) . - عوامل مرتبطة بالأسرة والمدرسة والمجتمع والبيئة .	- صعوبة في النطق . - ضعف مستوى التمكن من المهارات الأساسية .
المتخلفون عقلياً	انخفاض واضح في الذكاء أقل من(٧٠ درجة)	- عوامل عضوية بالمخ . - عدم اكتمال النمو العقلي	- العجز عن التعلم . - عدم القدرة على التوافق مع البيئة
المتأخرون دراسياً	منخفض الذكاء	- عوامل خلقية . - عوامل وظيفية .	-انخفاض عام في التحصيل . - العجز عن مسايرة الزملاء .

من خلال الجدول السابق يمكن التمييز بين بطيئي التعلم والفئات المختلفة من التلاميذ، فالتلاميذ بطيئو التعلم يختلفون عن كل التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أو تخلف عقلي أو تأخر دراسي، وأن الفروق الأساسية بينهم تتمثل في مستوى نسبة الذكاء ومستوى التحصيل الأكاديمي، والقدرات العقلية .

- **أسباب بطء التعلم:**

يرجع بطء التعلم إلى أسباب متعددة ومتنوعة بعضها مرتبط بالعوامل الشخصية الناتجة عن انخفاض ذكاء التلميذ بطيء التعلم، والبعض الآخر قد يرجع إلى عوامل نفسية ناجمة عن خلل في التربية أو البيئة التي نشأ فيها التلميذ، والذي يؤدي بدوره إلى ظهور مشكلات واضطرابات نفسية تعيق تقدمه في الدراسة، وتسبب البطء في تعلمه، كما قد يرجع سبب بطء التعلم إلى عوامل تربوية تتعلق بالنظام التعليمي خاصة فيما يتصل بالمحتوى وتنظيمه أو طبيعة المادة الدراسية أو أسلوب التدريس المستخدم .

ويرى الباحثان أن أسباب بطء التعلم متعددة ولا يمكن الجزم في حصرها، ومن أهم هذه الأسباب:

١. النظام المتبع في المدارس في انتقال التلاميذ من صف إلى صف أعلى بكل السبل حتى لو كانت درجاتهم منخفضة، ومستواهم التحصيلي ضعيف خاصة في المرحلة الابتدائية.
٢. محتوى المواد الدراسية وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريسه، والوسائل والأنشطة التعليمية،وأسلوب التقويم المتبع لا يلبي احتياجات فئات التلاميذ المختلفة التربوية .
٣. انخفاض المستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين .
٤. عدم إحساس التلميذ بقيمة المواد الدراسية التي يتعلمها؛ مما يسبب نقص الدافع نحو تعلمها .

٥. التجميع غير المتجانس للتلاميذ حيث يضم الفصل الواحد مجموعة من المستويات المتباينة في القدرة العقلية علاوة على إهمال المعلم لهذه المستويات، وتفضيله الاهتمام بالتلاميذ مرتفعي القدرة العقلية وإهمال التلاميذ بطيئي التعلم؛ مما يؤدي إلى زيادة عددهم.

- **خصائص التلاميذ بطيئي التعلم :**

التلاميذ بطيئو التعلم شأنهم شأن التلاميذ العاديين، فهم يمتلكون القدرة على الأداء والتحصيل الأكاديمي، ويتكيفون مع زملائهم، ويشاركون بإيجابية في الأنشطة التعليمية، ولكنهم يحتاجونمعاملة خاصة وفق قدراتهم، وإمكانياتهم، وسرعتهم في التعلم، كما أنهم يتسمون بمجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية، والانفعالية،والاجتماعية التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ العاديين، والتي تتطلب أخذها بعين الاعتبار عند التدريس لهذه الفئة من التلاميذ.

والتلاميذ بطيئو التعلم لديهم مهارات طبيعية، ولديهم ذاكرة تعمل بكفاءة، فهم قادرون على التعلم في ضوء ما يمتلكونه من قدرات وإمكانيات واستعدادات لكن هذا لا يعني أنهم يمتلكون القدرة على أداء العمل المدرسي بالمستوى المرجو، أي أن قدرتهم على الأداء والتحصيل الأكاديمي دون المتوسط، كما أن التلاميذ بطيئي التعلم يتسمون بمجموعة من الخصائص العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ العاديين، والتي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبارعندالتدريس لهم، ولكن هذا لا يعني أن هؤلاء التلاميذ متشابهون فيما بينهم تمام التشابه، فكل واحد منهم له مجموعة منفقاط القوة والضعف المنفردة والخاصة به، ويشترك في صفات وخصائص مع غيره من بطيئي التعلم

- **احتياجات التلاميذ بطيئي التعلم التربوية :**

للتلاميذ بطيئي التعلم خصائص وسمات خاصة بهم؛ لذا فهم بحاجة إلى متطلبات واحتياجات تربوية ينبغي تلبيتها وتوفيرها عند وضع البرامج التعليمية المناسبة لهم، والوفاء بها؛ للوصول بهم إلى مستوى تعليمي مقبول .

فالتلاميذ بطيئو التعلم لديهم احتياجات تربوية خاصة بهم، وهذه الاحتياجات تتطلب وسائط وأساليب تدريسية بديلة عن التدريس التقليدي، وكذلك تنوع في تصميمات محتوى المنهج تتناسب مع احتياجاتهم وأسلوب تعلمهم . (Kimberly , 2004, 683)، ومن أهم هذه الاحتياجات التربوية ما يلي :

- مراعاة الفروق الفردية والخصائص النمائية للتلاميذ بطيئي التعلم وقدراتهم واستعدادهم وسرعتهم في التعلم . (محمد محمود، ١٩٩٥، ٦٧)
- تطبيق مجموعة من الاختبارات لقياس مستوياتهم الحالية، وتحديد المستويات المعرفية والانفعالية، فأنشطة القياس القبلي والبعدي أجزاء مهمة في تخطيط الدروس (Shaw et al, 2005 , 12)
- تبسيط محتوى المواد الدراسية باستخدام مفاهيم وأمثلة حسية ومألوفة لدى التلاميذ بطيئي التعلم يتم استيعابها وفهمها بسرعة باستخدام برامج تعليمية تتضمن إستراتيجيات تدريسية حديثة ومتنوعة تساعد على مشاركة التلاميذ بطيئي التعلم مشاركة فعالة في جميع أنشطة التعلم . (زكريا جابر، ٢٠٠٨، ٣٤)
- تقديم أنماط مختلفة من التغذية الراجعة التعليمية بصورة مستمرة وإثارة الدافعية للتعلم باستخدام أساليب التعزيز باستمرار؛ لأن هذا يزيد من مشاركة التلاميذ بطيئي التعلم بفاعلية في عملية التعلم مع مراعاة تجزئة المادة الدراسية حيث يساعد ذلك على التقدم فيها خطوة بخطوة . (أحمد حسن،٢٠٠٨، ٥٦)

ومن أهم احتياجات التلاميذ بطيئي التعلم وجود معلم كفء يقوم بالتدريس لهم، وبلم بخصائصهم وحاجاتهم، ويتقن المهارات التدريسية الأساسية، والمتمثلة في التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الدرس، وإثارة التفكير، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وطرح الأسئلة، واستخدام أساليب التقويم المناسبة

واللازمة لهم، ويكون علاقة بينه وبين هؤلاء التلاميذ تتسم بالود والتفاعل والتفاهم والمرونة والتسامح معهم والاهتمام بحل مشكلاتهم، وتعزيزسلوكياتهم الإيجابية، فالتلاميذ بطيئو التعلم في حاجةملحةإلى تفاعل المعلمين معهم؛ لما له من أهمية في تحسين مستواهم، وأن يمتلك هؤلاء المعلمون المهارات التربوية اللازمة للتدريس لهم، ومن ثم ينبغي الاهتمام بوضع برامج تدريبية لرفع قدرة المعلمين على تقويم الخصائص المعرفية، والخصائص غير المعرفية للتلاميذ بطيئي التعلم .

ولأهمية استخدام برامج تربوية مناسبة للتلاميذ بطيئي التعلم وإستراتيجيات تدريسية حديثة وأنشطةووسائل تعليمية متنوعة كمتطلب واحتياج تربوي لهؤلاء التلاميذ، فقد أجريت دراسات عدة هدفت إلى تجريب هذه البرامج والإستراتيجيات والأنشطة والوسائط التعليمية والكشف عن فاعليتها في تحصيل المواد الدراسية المختلفة لدى التلاميذ بطيئي التعلم، ومنها : دراسة إسماعيل أحمد إبراهيم(٢٠٠٠) التي أثبتت فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي، وأثبتت دراسة لينتونLinton (٢٠٠١) الأثر الإيجابي لاستخدام الكمبيوتر على التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف التاسع بطيئي التعلم، وأثبت جمال فرغل إسماعيل الهواريفي دراسته(٢٠٠١) الأثرالإيجابي لاستخدام بعض معينات الذاكرة في معدل التذكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم

يتضح مما سبق أن التلاميذ بطيئي التعلم في المراحل الدراسية المختلفة في احتياج إلى برامج تربوية وإستراتيجيات تدريسية حديثة ووسائط تعليمية متنوعة تناسب قدراتهم واستعداداتهم، وتساعد في تنمية التحصيل والمهارات والاتجاه نحو المواد الدراسية المختلفة لدى هؤلاء التلاميذ .

- **أساليب تشخيص وتحديد التلاميذ بطيئي التعلم :**

تعد عملية تشخيص وتحديد التلاميذ بطيئي التعلم من أهم الخطوات في سبيل تحديد مشكلات هؤلاء التلاميذ والصعوبات التي تواجههم في التعلم وعلاجها، ولقد تنوعت وتعددت الأساليب والطرق التي يمكن عن طريقها التعرف على التلاميذ بطيئي التعلم ومنها :

١- دراسة تقدم التلاميذ في الأعمار والمستويات الدراسية المختلفة . ٢- عمل سجل لكل تلميذ .
٣- السجل المدرسي السابق للتلميذ . ٤- استخدام نتائج الاختبارات التحصيلية .
٥- استخدام اختبارات الذكاء الجمعية . ٦- استخدام اختبارات الذكاء الفردية .

وقد اعتمد الباحثان على الأدوات والأساليب التالية في الكشف والتعرف على عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم :

١. اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح .
٢. نتائج الاختبارات التحصيلية السابقة في مادة اللغة العربية مدعومة بآراء المعلمين وتقديراتهم .
٣. استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والصحي

رابعاً: التفاعل اللفظي:

- **تعريف التفاعل اللفظي:**

إن التفاعل اللفظي هو كل ما يصدر من كلام بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة في أثناء التدريس تبعاً لنظام فلاندرز العشرى ويقسم فلاندرز الكلام إلى قسمين : كلام المعلم وكلام التلميذ، وكلام المعلم إما يكون غير مباشراً أو يكون مباشراً ، أما كلام التلميذ فهو إما أن يكون استجابة لسؤال طرحه المعلم أو يكون مبادرة من نفسه." (رجاء عيد ، ١٩٩٥ ، ١٢)

كما يعرف التفاعل اللفظى بأنه "التعرف على كم ونوع السلوك اللفظى بين المعلم والتلاميذ ويمكن تحديده باستخدام قائمة تحليل التفاعل اللفظى المعدة لهذا الغرض . (ياسمين زيدان ، ٢٠٠٠ ، ١١٥)

ويعرف الباحثان التفاعل اللفظي في هذه الدراسة بأنه عملية التبادل اللغوي التي تحدث في أثناء تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم باستخدام بعض إستراتيجيات التدريس

ويتضح للباحثين من التعريفات السابقة للتفاعل اللفظى أنه :

- عملية تبادل لغوى تحدث بين المعلم وطلابه داخل الفصل .
- تعرف على كم ونوع السلوك اللفظى بين المعلم وطلابه .
- رصد كلام المعلم المباشر وغير المباشر.
- رصد كلام الطالب سواء كان استجابة لمعلمه أو مبادرة منه .
- رصد لسلوك مشترك للمعلم والطالب معًا وتمثيل الصمت والفوضى .

أهمية التفاعل اللفظي:

يعد التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة تتألف من معلم وتلميذ ومادة تعليمية يحاول الأول أن يحدث من خلالها تأثيرا فى الثانى ، كما أن التدريس سلوك اجتماعى لا ينشأ فى فراغ ، وأنه لابد من وجود تفاعل بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ والمادة التعليمية أو الخبرات التربوية المناسبة ، وأيضا الدقة فى اختيار طريقة أو طرق التدريس المناسبة . (محمد عبد الموجود ، ١٩٨١ ، ١٢٥)

وترجع أهمية التفاعل اللفظي في التدريس إلى ما يلي :(محمد ربيع ،١٩٩٣، ٥٧)

١- يدفع التفاعل اللفظي التلاميذ إلى الإقبال على التعلم ويتيح للمعلم فرصاً كثيرة للعطاء والإبداع .
٢- يمكن المعلم من مساعدة التلاميذ على أن يكونوا أكثر إيجابية ويدفعهم إلى التفكير بعمق والاعتماد على أنفسهم في طرح الآراء وإسهامهم بنشاط وفاعلية مما يؤدى إلى مردود تعليمي أفضل .
٣- يساعد المعلمين على إدراك مميزات ونواحي القصور في البرنامج التعليمي ويمكن من خلاله تلقى اقتراحات التلاميذ وآرائهم والرد عليها .
٤- يساعد التلاميذ الأكثر قدرة على تقوية تعلمهم من خلال شرح بعض النقاط والمبادئ للتلاميذ الأقل قدرة منهم .

ولقد تنبه الباحثون إلى أهمية الأسلوب الذي يدير المعلم به صفه ، وتوصل البعض إلى تعرف مدى الأثر الذى يخلقه هذا الأسلوب فى نفوس التلاميذ فالأسلوب الذى يتعامل به المعلم مع تلاميذه يقرر مواصفات مواطنى المستقبل فى المجتمع . (أحمد أبو هلال ، ١٩٧٩ ، ١١ :١٢)

ونظراً لأهمية التفاعل اللفظي فقد " اهتم التربويون بهذا التفاعل تحليلاً وتصنيفاً وتحديداً لسلوك كل من المعلم والمتعلم والعوامل المؤثرة على أنماط هذا التفاعل الأمر الذي أدى إلى بناء أدوات لقياس وملاحظة التفاعل اللفظي وإجراء دراسات تتصل بأنظمة للتحليل اللفظي ومن أدوات تحليل التفاعل الصفي نجد أن أداة فلاندرز التي تعد حجرأساسي لدراسات عدة بعدها.(محمد حمدان ، ٢٠٠١ ، ١٤)

وقد حدد الباحثان أهمية التفاعل اللفظي فيما يلي:

- يدفع التفاعل اللفظي التلاميذ إلى الإقبال على التعلم ويتيح للمعلم فرصاً كثيرة للعطاء والإبداع .
- قد يمكن المعلم من مساعدة تلاميذه على أن يكونوا أكثر إيجابية ويدفعهم إلى التفكير بعمق والاعتماد على أنفسهم فى طرح الآراء وإسهامهم بنشاط وفاعلية مما يؤدى إلى مردود تعليمى أفضل.
- أن معظم المعلمين يعتمدون على الأساليب المباشرة من شرح وتوضيح وإعطاء توجيهات وغيرها
- انخفاض نسب مبادأة التلاميذ في عملية التعلم داخل حجرة الدراسة .
- أن التفاعل اللفظى يزيد من التحصيل وينمى إبداع وتفكير التلاميذ .
- ضرورة رصد أنماط التفاعل اللفظي الحادثة في الفصل بغية تحديد المناخ الاجتماعي والنفسي السائد بين المعلم وطلابه على اعتبار أن المناخ الجيد يؤدى إلى مردود تعليمى أفضل .
- أن هناك علاقة وثيقة و إيجابية بين سلوك وأداء المعلم غير المباشر والتحصيل الدراسى لتلاميذه.

وفى ضوء ما تقدم يرى الباحثان ضرورة الاهتمام بالتفاعل اللفظى بالنسبة لمعلمى اللغة العربية وذلك لأن اللغة العربية تدعم تنشيط تفكير التلاميذ وتنمى قدراتهم على الإبداع وهذا يتطلب من المعلمين استخدام إستراتيجيات تدريسية تشجع على تبادل الأفكار وإبداء الآراء فى جو من الحرية وتشجع على التعبير عما فى نفوس التلاميذ بطلاقة .

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه"ما إستراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة للتلاميذ بطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي؟" تم ما يلي:

تحديد بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة الحالية، وهى:

١.إستراتيجية القدح الذهني :

*** مفهوم القدح الذهني :** يقصد بالقدح الذهني " توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية لحل مشكلة معينة وذلك بوضع الذهن في حالة إثارة للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قد من الأفكار فهو يعنى الحفز وإثارة وإمطار للعقل فيطوق العقل المشكلة ويفتحها من كل جانب وبكل الحيل الممكنة.(أحمد عبد الحميد ، ٢٠٠٦ ، ١٩)

ويعرف القدح الذهني بأنه أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر وفى مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار واختيار المناسب منها ."(حسن زيتون ، ٢٠٠١ ، ٥٧٥)

ويعرف أيضاً بأنه التفاكر أو استمطار الأفكار ووسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة الأفراد في وقت قصير وذلك من خلال عرض المشكلة عليهم ومطالبتهم بأن يدلوا بأكبر عدد ممكن من الأفكار من أجل حلها . (مدحت ابو النصر ، ٢٠٠٤ ، ١٠٤)

ومن الواضح أن تعدد تعريفات القدح الذهني يؤكد أهميته في عملية التعلم والتعليم، وتتبنى هذه الدراسة مصطلح القدح الذهني لكونه قد ورد من قبل في التراث العربي بهذا الاسم الذي يشير إلى حفز العقل لإنتاج عدد من الأفكار. (فتحي العشري ، ٢٠٠١ ، ١١٥)

ولغرض الدراسة الحالية يمكن تعريف إستراتيجية القدح الذهني بأنه : مجموعة من الإجراءات لتدريس اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلم تقوم على إعداد الموضوعات الدراسية بتقسيمها إلى مشكلات قصيرة تتحدى تفكير التلاميذ، وتتطلب الوصول إلى أفكار متعددة خلال فترة وجيزة ، ويشارك فيها أكبر عدد من طلاب الفصل مع إعطاء فرصة لكل طالب للتعبير عن رأيه والمشاركة مع أفكار الآخرين .

- **أهمية إستراتيجية القدح الذهني :**

تعد إستراتيجية القدح الذهني في التدريس من الاستراتيجيات التى تشجع التفكير الإبداعي ، وتسهم في توصيل وطرح المعلومات للتلاميذ حيث إنها تضعهم فى موقف مشكل يتطلب منهم استعداء المعلومات المطلوبة ومناقشتها وتتيح لهم المشاركة فى تنظيم الأفكار وذكر آرائهم دون خوف ،

وقد أكدت عدد من الدراسات السابقة على أهمية إستراتيجية القدح الذهني وتناولت فاعليتها في عملية التعليم والتعلم بصفة عامة، ومن هذه الدراسات : (Parnes & Meadow , 1995) و(نايل يوسف ، ٢٠٠١)، (هنية عبد الصمد ، ٢٠٠١) ، (عبد الرازق مختار ، ٢٠٠٣) .

مما سبق يتضح أهمية إستراتيجية القدح الذهني لأنه أصبح من الضرورى أن يقوم بعملية التفكير مجموعة من الأفراد تعمل عقلها الجماعي في إنتاج الأفكار، ولكى يمارس التلميذ نظام هذا النمط من التفكير- بعد أن يعود عقله لسنوات طويلة فى إطار نظام تعليمى وممارسات مقصودة داخل حجرات الدراسة على التفكير المنفرد – يجب الاتجاه إلى استخدام استراتيجية التعلم فى مجموعات صغيرة ، وإشراكه مع مجموعات من التلاميذ فى التفكير ويدخل هذا تحت نطاق ما يسمى بعملية القدح الذهني . (جمال عيسى ، ٢٠٠٥ ، ١١٢)

ويرى الباحثان في ضوء اهتمام الباحثين والدارسين والمهتمين بتنمية الإبداع أن إستراتيجية القدح الذهني من استراتيجيات تدريس اللغة العربية المهمة التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتفاعل اللفظي لدى التلاميذبطيئي التعلم، ومن ثم تبرز الحاجة إلى أن يستخدم المعلمون هذه الاستراتيجية التي تمكن هؤلاء التلاميذ من التفكير والتعبير بطلاقة عن أفكارهم في جو يسوده التفاعل بين كل مكونات العملية التعليمية.

٢.إستراتيجية التساؤل الذاتي :

*** مفهوم التساؤل الذاتي:** يعرف التساؤل الذاتي بأنه عبارة عن " سلسلة من الخطوات التي يتبعها الطالب لتوجيه تفكيره والتنبؤ والتوضيح والإجابة عما يطرحه من تساؤلات فهو عملية توجيه الأسئلة قبل وأثناء وبعد القراءة ويستخدم لفهم النص المقروء فهو يبنى على أساس مفاتيح النص. " (سعدية شكري ، ٢٠٠٦ ، ٥٦)

ويعرف أيضاً بأنه عبارة عن " الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه أثناء معالجة المعلومات وبعد أن يدربه المعلم عليها مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات وأكثر وعيا بعمليات التفكير." (نجفة قطب ، وعاطف محمد ، ٢٠٠٦ ، ٦٣)

ولغرض الدراسة الحالية يمكن تعريف إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها ما يقوم به الطالب في أثناء تعلمه من فحص النص المقروء ، وتكوين أسئلة عن مضمونه وتساعد على الاستيعاب الدقيق ، لبناء علاقات بين أجزاء المادة المقروءة مثل الكلمات والجمل والفقرات والوحدات الأكبر وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب والموضوعات والدراسة من جانب آخر، وبناء علاقات بين المعلومات المختزنة في الذاكرة والمعلومات الجديدة .

- **أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي لبطيئي التعلم:**

الأسئلة لها دور هام في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ وقد أوضحت نتائج الدراسات وجود ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات أسئلة المعلم(إبراهيم عبد الرحمن ، ١٩٩٤، ٤٠)ومن آراء بعض التربويين حول قيمة السؤال، ودوره في العملية التعليمية : (رشدي طعيمة ، ١٩٩٨ ، ١٦٧)

- الأسئلة الجيدة تعنى التدريس الجيد .
- في مهارة الأسئلة منفذ إلى الفكر الحر .
- في السؤال كل شيء إنه روح العملية التعليمية .

والمعلم الماهر هو الذى يحرص على تدريب التلاميذ على مهارة طرح الأسئلة من خلال تهيئة مواقف تعليمية غير مفتعلة ، ويمكن توظيف هذه المواقف توظيفاً إيجابياً لكى يستطيع التلاميذ طرح أسئلة لها قيمة بحيث تعمل على تنشيط التفكير لديهم . (فهيم مصطفى ، ٢٠٠٢ ، ٩٥)

وتهدف إستراتيجية التساؤل الذاتي إلى البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الاسئلة وتشمل مجموعة من الأسئلة يمكن أن يسألها المتعلم لنفسه أثناء معالجة المعلومات . (بثينة محمد ، ٢٠٠٦ ، ٤١٤)

وهناك عدد من البحوث والدراسات التى تناولت فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتى فى عملية التعليم والتعلم منها (مصطفى إسماعيل ، ٢٠٠١)، و(فايزة السيد ، محمد السيد ، ٢٠٠٣)، و(فؤاد عبد الله ، ٢٠٠٧)

٣.إستراتيجية تركيز الانتباه SQ3R :

*** مفهوم إستراتيجية تركيز الانتباه SQ3R:** عرفت إستراتيجية تركيز الانتباه SQ3R التي وضعها فرانسيس روبنسون عام ١٩٤١من جامعة ولاية أوهايو الأمريكية في الأوساط التربوية بالحروف الأولي لكلماتها الخمسة باللغة الأجنبية، ولما كان تركيز الانتباه أساساً لخطوات هذه الإستراتيجية رأت

صفاء عبد العزيز محمد سلطان في دراستها(٢٠٠٦) تسميتها بإستراتيجية تركيز الانتباه، ورأى سعد فريح سالم العنزي(٢٠٠٨) تسميتها بإستراتيجية الخطوات الخمسة للقراءة المركزة، حيث يتكون الاسم من مجموع الأحرف الخمس الأولى لأسماء الخطوات الخمسة.

ووضح بهلول هذه الحروف ومعانيها فيما يلي : (إبراهيم أحمد بهلول، ٢٠٠٤، ٢٤٧)

- الحرف" **S** "وهو اختصار لكلمة **Survey**التي تعنى إلقاءالقارئ نظرة عامة تمهيديةعلى النص المقروء، ومن خلالها يقوم بوضع مخطط تمهيدى عام للمعلومات التي يتضمنها هذا النص، وكيفية سيره في قراءة هذه المعلومات
- والحرف "**Q** "وهو اختصار لكلمة **Questions** التي تعني طرح الأسئلةمع توقع حصوله على إجابات لهذه الأسئلة فيما سيقرأ .
- أما العنصر " **3R**"، فهو يتألف من ثلاث كلمات تبدأ كل كلمة منها بالحرف "R" حيث يشيرالحرف "R" الأول إلى كلمة **Read**أى اقرأ حيث يحاول القارئ بعد ذلك إجابةالأسئلة التي صاغها في الخطوة السابقة .
- ويشير الحرف " **R** " الثاني إلى كلمة **Recite**أى سمع، حيث يحاول القارئ بعد ذلك بتأن شديد أن يجيب بصوت عال عن تلك الأسئلة .
- في حين يشير الحرف " **R** " الثالث إلى كلمة **Review**، أى راجع حيث يراجع القارئ المادة بتكرار أجزاء المهمة بهدف التحقق من صحة الإجابات التي أعطاها فيما سبق والشكل التالي يوضح كلمات هذه الإستراتيجية ومعناها

ويرى جابر أن إستراتيجية تركيز الانتباه (**SQ3R**)إستراتيجية فعالة في مساعدة التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات، فالتصفح وطرح الأسئلة قبل القراءة ينشط المعرفة السابقة، وتبدأ معه عملية تكوين الروابط بين المعلومات الجديدة وما هو معروف مسبقاً، بالإضافة إلى أن النظر للعناوين والأفكار الرئيسة يساعد القراء على أن يصبحوا على وعي بتنظيم الموارد الجديدة، ومن ثم يتم انتقالهم من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى بسهولة ويسر. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، ٣٢٥)

ويعرف **بهلول** هذه الإستراتيجية بأنها من إستراتيجيات ما وراء المعرفة المهمة في تعليم القراءة، حيث تقود القراء إلى مجموعة من الخطوات الدقيقة المحددة التي من خلالها يتفاعلون مع معلومات النص المقروء؛ بما ينتج عنه تحقيق مستويات عالية من الفهم بالنسبة لهم . (إبراهيم أحمد بهلول، ٢٠٠٤، ٢٤٧)

وتُعرف إستراتيجية تركيز الانتباه إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة التي تساعد تلاميذ الصف الثانيالإعدادي بطيئي التعلم على التفاعل مع النص المقروء؛ بما ينتج عنه تنمية مهارات فهم المقروء لديهم .

- **أهمية إستراتيجية تركيز الانتباه SQ3R :**

تعد إستراتيجية تركيز الانتباه(**SQ3R**) إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة المهمة في تعليم القراءة، فهي تجعل القراءة عملية أكثر نشاطاً وتركيزاً وتحسناً لدى التلاميذ من خلال خطواتها الخمسة المنظمة، بالإضافة إلى أن هذه الإستراتيجية بسيطة وسهلة نسبيًا، فيمكن استخدامها في معظم المواد الدراسية، وتحقيق مهام قرائية مختلفة .

وتمثل إستراتيجية (SQ3R) نمطاً من الإستراتيجيات التي تحسن من فهم المقروء والاحتفاظ بمحتواه ومعناه لفترات طويلة، بالإضافة إلى اختزال الوقت المتطلب لفهم المقروء ومعالجته، وبالتالي فإن كثيرًا من الوقت المستهلك في قراءة النص وفهمه يتجه نحو تعميق الفهم وبناء الاستدلالات، كما تعمل إستراتيجية (SQ3R) على الاستحواذ على الانتباه كاملاً نحو المعلومات المكتوبة، كما أنها تساعد المتعلم على وضع وتحديد الأهداف من دراسة النص المقروء . (طلبة، ٢٠١٣، ٢٩٣)

وترجع أهمية إستراتيجية تركيز الانتباه (SQ3R) في تعليم القراءة إلى أنها تتسم بعدة مميزات منها: (إبراهيم أحمد ، ٢٠٠٤، ٢٤٧)، و(صفاء عبد العزيز ، ٢٠٠٦، ٦٠)

- أنها تساعد على تركيزالانتباه، وتحسين التذكر لدى التلاميذ؛ وذلك مرجعه إلى كونها تجعل القراءة عملية أكثر نشاطاً .
- بسيطة وسهلة؛ لذلك فإن النمذجة والتغذية الراجعة عن طريق المعلم ليست ضرورية دائما .
- يمكن استخدامهافي قراءة معظم المواد الأكاديمية، ومنها العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والفنون والإنسانيات، ولكنها لا تتناسب مع الموضوعات ذات الطبيعة الرقمية مثل الرياضيات والإحصاء.
- يمكن استخدامها في قراءة الكتب والمقالات والجرائد ذات البنية المعرفية السلسة .
- واضحة في كل خطواتها؛ مما يساعد على تركيز عملية التعلم .
- وضع أهداف للمهمة اللغوية وهى القراءة وتخطيط الأداء لها بترتيب محدد في هذه الإستراتيجية على التنظيم والتخطيط للتعلم .
- يتحقق تقويم التعلم في هذه الإستراتيجية عن طريق المراجعة المستمرة من القارئ لجودة تطبيق كل خطوة من خطواتها، ولتعلمه في كل خطوة .
- **مجموعة الدراسة وأدواتها :**

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه"ما أدوات وأساليب الكشف والتعرف على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم؟" تم اتباع ما يلي:

تحديد مجموعة الدراسة، ووصفها، ومسوغات اختيارها :

تمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية في تلاميذالصف الثانى الإعدادي بطيئي التعلم، ولاختيار مجموعة الدراسة التي طُبق عليها البرنامج قام الباحثان بما يلي :

- تطبيق أدوات الكشف والتعرف على التلاميذ بطيئي التعلم تلاميذ الصف الثانى الإعداديبمدرسة أولاد الياس الإعدادية بنين بإدارة صدفا التعليمية البالغ عددهم(تسعة وثمانون) تلميذاً وتلميذة، وقد تمثلت أدوات وأساليب التعرف والكشف عن التلاميذ بطيئي التعلم والمعتمدة بالدراسة الحالية في :

(أ) اختبار الذكاء المصور: وهذا الاختبار من إعداد **أحمد زكى صالح** حيث يعد الذكاء من المحكات التي تستخدم لتحديد التلاميذ بطيئي التعلم التي تتراوح نسبة ذكائهم بين (٧٠- ٩٠) درجة، وقام الباحث بتطبيق هذا الاختبار لأنه الاختبار الأكثرملاءمة لخصائص العينة من حيث إنه لا يعتمد على اللغة من ناحية، كما أنه مناسب لسن هذه العينة من ناحية أخرى.

(ب) نتائج الاختبارات التحصيلية السابقة مدعومة بآراء المعلمين وتقديراتهم : تم فحص درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجموعة الدراسة التي تم اختيارها في اختبارات اللغة العربية في العام السابق ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، وعند فحص نتائج هذه الاختبارات التحصيلية في مادة اللغة العربية من السجلات المدرسية تم حصر التلاميذ الحاصلين على نسبة ٥٠% فأقل من المجموع الكلى لمادة اللغة العربية في العام الماضى للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، ومقارنتها بنسبة ذكائهم المطلوبة.

أما بالنسبة لآراء المعلمين وتقديراتهم: فقد ناقش الباحثان معلمي اللغة العربية، وبعض معلمى المواد الدراسية الأخرى الذين يقومون بالتدريس للتلاميذ الذين تم حصرهم عن طريق اختبار الذكاء المصور، ومتوسطات درجاتهم التحصيلية في العام الماضى والشهور السابقة في آرائهم حول هؤلاء التلاميذ؛ وذلك للتأكد من صدق عملية اختيار مجموعة الدراسة، وقد أبدى هؤلاء المعلمون موافقتهم على أن هؤلاء التلاميذ لا يشاركون بفاعلية في حصص المواد الدراسية

المختلفة، وأن مستوى تحصيلهم في اللغة العربية منخفض، كما أن درجاتهم دائمًا متدنية في الاختبارات الشهرية .

(ج) استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والصحي: للتعرف على تلاميذ الصف الثاني الإعداديبطيئي التعلم، وبهدف زيادة التعرف عليهم، وعلى مشكلاتهم المختلفة تم تطبيق هذه الاستمارة.

وفي ضوء هذه المحكات الثلاثة تم الكشف والتعرف على تلاميذ الصف الثاني الاعداي بطيئي التعلم الذين بلغ عددهم ثلاثين تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الذين طُبقت عليهم أدوات الكشف والتعرف، والجدول التالي يوضح وصف مجموعة الدراسة :

جدول (٢)
وصف مجموعة الدراسة

عدد التلاميذ الذين طبق عليهم أدوات الكشف والتعرف	عدد التلاميذ مجموعة الدراسة	نسبة مجموعة الدراسة من طبق عليهم أدوات الكشف والتعرف	عدد التلاميذ الذكور والإناث	
			ذكور	إناث
(٨٩) تلميذاً	(٣٠) تلميذاً بعد الكشف والتعرف	٣٣%	٣٠ بنسبة ١٠٠%	---

٤- زمن تطبيق التجربة :

تحدد زمن تطبيق برنامج الدراسة في الفصل الدراسى الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦) وذلك بدءاً من يوم السبت٢٠١٥/٩/٢٦ إلى يوم الخميس١١/٥/ ٢٠١٥م على مدار سبعة أسابيع بواقع ستة أيام في الأسبوع حيث استغرق تدريس البرنامج (٤٢) حصة علماً بأنه تم استغلال حصص المكتبة والحصص الاحتياطية في التطبيق، وتم تخصيص أوقات إضافية لتطبيق أدوات الدراسة.

١- اختبار الذكاء المصور :

أعد هذا الاختبار **أحمد زكى صالح** بهدف قياس القدرة العقلية العامة للأفراد من ٨-١٧ سنة، وقد اختار الباحثان هذا الاختبارلأنه مناسب لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجموعة الدراسة، وبالإضافة إلى أنه غير لفظي، حيث إنه لا يعتمد على اللغة في الإجابة عنه، فيمكن الوثوق فيه لأن الاستجابة الصادرة عن التلميذ لا تعتمد ضمنيًا على الفهم اللغوى،ولا تتأثر بضعف أداء التلميذ اللغوى، كما أن هذا الاختبارقد أستُخدم في عدد من البحوث والدراسات السابقة ومنها: مني إبراهيم (٢٠٠٤)،وصفاء عبد العزيز (٢٠٠٦)، ورحاب أحمد (٢٠١٢)، وإيناس فهمى (٢٠١٢) .

وصف الاختبار :

الفكرة الرئيسة التي يقوم عليها اختبار الذكاء المصورهى فكرة التصنيف، أى ينظر التلميذ إلى الأشكال الخمسة الموجودة في كل سطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينهما، وينتقى أحد الأشكال من حيث إنه المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى، وقد روعى في تصميم هذا الاختبار خلوه من أى عنصرلا ينتمى إلى البيئة المصرية.

ويتكون هذا الاختبارمن ستين سؤالًا، وتعتمد الأسئلةعلى إدراك العلاقات بين مجموعات من الأشكال كل مجموعة على حدة، وتكون الإجابة الصحيحة بانتقاء الشكل المختلف من وحدات كل مجموعة،ويطبق هذا الاختبار تطبيقا جماعيا، بواسطة ممتحن واحد، ويصحح وفق مفتاح تصحيح مثقب عبارة عن رقم السؤال وإجابته حيث يحسب السؤال الصواب بدرجة ولا يحسب الخطأ أوالمتروك ويظلل التلميذ الاختيارالصحيح ويكون مكان هذا الاختيار منقوبًا ليسهل تصحيحه، وقد التزم الباحثانفي

أثناء قيامهما بتطبيق الاختبار بكل ما ورد في كراسة التعليمات سواء منها ما يتعلق بالوقت المفضل لتطبيقه أومراجعته أو العمرالزمنى والتأكد من كتابة البيانات الأساسية للتلاميذ، بالإضافة إلى الزمن المخصص للإجابة عن الاختبار .

صدق الاختبار:

يعد اختبار الذكاء المصور صادقا في قياس ما يمكن أن يطلق عليه القدرة العقلية العامة، وقد حسب صدق الاختبارعن طريق الارتباط بغيره من الاختبارات مثل معاني الكلمات وتصنيف الأشكال والأعداد والمعالجة الذهنية، والقدرة العقلية العامة وكان ارتباطه بها دالاً عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١).(أحمد زكى صالح، ١٩٨٥، ١١)

وجدير بالذكر أن الباحثين استخدما هذا الاختبار لتحديد التلاميذ بطيئي التعلم بناء على التعريفالإجرائي لهم حيث يقع معدل ذكائهم بين ٧٠- ٩٠ درجة.

ثبات الاختبار :

تراوحت معاملات الثبات المحسوبة لهذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل البيانات (٠,٧٥) و(٠,٨٥). (أحمد زكى صالح، ١٩٨٥، ١٠)

ونظراً لقدم الاختبارفقد عنى الباحثان بإعادة حساب ثباتهذا الاختبار بعد تطبيقه على عينة قوامها ستة وعشرون تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وباستخدام معادلة كيورد ريتشاردسن (صفاء عبد العزيز محمد سلطان ، ٢٠٠٦، ٧٨) بلغ معامل الثبات ٠,٧٨ مما يدلل على ثبات هذا الاختبار .

تقدير درجات الاختبار :

عندما يجيب التلميذ على هذا الاختبار تحسب الإجابة الصحيحة بدرجة، ولا يحسب الخطأ أو المتروك، ثم تجمع الإجابات الصحيحة، ثم يحدد العمر الزمنى للتلميذ، ثم نبحث عند الدرجة الخام التي نالها التلميذ في العمود المناسب لعمره الزمنى في جدول المعايير ونضع حولها دائرة، ثم نحدد نسبة الذكاء المقابلة لهذه الدرجة فى جدول المعايير.

٢- نتائج الاختبارات التحصيلية السابقة المدعومة بآراء المعلمين وتقديراتهم :

تم فحص درجات تلاميذ الصف الثانيالإعدادي لفصلى مدرسة أولاد الياس الإعدادية بنين بإدارة صدفا التعليميةفى اختبارات اللغة العربية التحصيليةفى العام السابق ٢٠١٤/ ٢٠١٥ في الدورالأول للامتحانات لمعرفة نتائجها والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣)
نتائج الاختبارات التحصيلية فى مادة اللغة العربية للتلاميذ بطيئى التعلم
فى العام السابق ٢٠١٤/ ٢٠١٥م (الدور الأول)

المدرسة	الفصل	عدد التلاميذ	مدى نتائج التلاميذ				
			٩٠% فأكثر	٨٠-٨٩%	٦٥-٧٩%	٥٠-٦٤%	أقل من ٥٠%
		٤٥	٥	٨	١١	١٤	٧
		٤٧	٧	٩	١١	١٢	٨

يتضح من الجدول السابق أن عدد التلاميذ في فصلي المدرسة للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م كان (٩٢) تلميذاً في الدورالأول، ورسب منهم (٣) من التلاميذ فى الدور الثاني، ونسبة ٥٠-٦٤% تستحوذ على أكبر عدد من التلاميذ، وأن نسبة ٩٠% فأكثر بها أقل عدد من التلاميذ .

أما بالنسبة لآراء المعلمين وتقديراتهم فقد دعم بها الباحثان نتائج الاختبارات السابقة، حيث ناقش الباحثان معلمي اللغة العربية، وبعض معلمي المواد الدراسية الأخرى الذين يقومون بالتدريس للتلاميذ الذين تم حصرهم عن طريق اختبار الذكاء المصور، ومتوسطات درجاتهم التحصيلية في العام الماضي والشهور السابقة في آرائهم حول هؤلاء التلاميذ؛ وذلك للتأكد من صدق عملية اختيار مجموعة الدراسة، وقد أبدى هؤلاء المعلمون موافقتهم على أن هؤلاء التلاميذ لا يشاركون بفاعلية في حصص المواد الدراسية المختلفة، وأن مستوى تحصيلهم في اللغة العربية منخفض، كما أن درجاتهم دائمًا متدنية في الاختبارات الشهرية ولديهم بطء فى التعلم.

٣- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والصحي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم:

إعداد أى برنامج تعليمي أوتدريبي لفئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب معرفة سماتهم وخصائصهم وقدراتهم وإمكاناتهم،ومستوياتهم،ومشكلاتهم؛ للإفادة منها في بناء المواد والأدوات التعليمية التي تناسبهم وتحقق ميولهم، واحتياجاتهم، وتتطلب الدراسة الحالية إعداد استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والصحي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم.

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم واكتشاف مشكلاتهم المختلفة حتى يتسنى علاج صعوبات فهم المقروء وقلق القراءة لديهم، ومن ثم هدف الباحثان من إعداد هذه الاستمارة إلى معرفة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والصحي لهؤلاء التلاميذ.

حيث طبقت الاستمارة على عينة قدرها عشرون تلميذاً ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨١)، وبذلك يتضح أن الاستمارة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات عال؛ لذا يمكن استخدامها في الدراسة الحالية.

وبالتوصل إلى نتائج تطبيق اختبار الذكاء المصور على تلاميذ الصف الثانيالإعدادي بطيئي التعلم، والاستعانة بنتائج الاختبارات التحصيلية السابقة المدعومة بآراء المعلمين وتقديراتهم، والتعرف عليهم عن طريق استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والصحي تتم الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه : **ما أدوات الكشف والتعرف على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم ؟**

- إعداد استبانة مهارات الأداء اللغوي:

لتحديد مهارات الأداء اللغوي اللازمة للتلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي تم الاطّلاع على بعض المراجع والدراسات والبحوث السابقة في مجال اللغة العربية ومهاراتها؛ وذلك بغرض استخلاص بعض المهارات التي تم تضمينها في الاستبانة.

وقد اعتمد الباحثان في إيجاد صدق الاستبانة على معادلة درجة الإجماع.

حيث تقبل العبارة (المهارة الأدائية) إذا كانت درجة الإجماع عليها إلى ٨٠ ٪ فأكثر.

الصورة النهائية للاستبانة:

بعد تعديل مفردات، وعبارات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تمثل المهارات ومؤشراتها الأدائية اللازمة للتلاميذبطيئي التعلم بالمرحلة الإعدادية، وهى تشتمل على: خمسة مجالات،وست مهارات رئيسة، وثمانية وأربعين مهارة أدائية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

مهارات الأداء اللغوي اللازمة للتلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي والمؤشرات الدالة عليها

المحور	المجال	المهارات الرئيسة	(مؤشرات الأداء)
مهارات الأداء اللغوي	القراءة	القراءة الصامتة	٥
		القراءة الجهرية	٥
	الكتابة	التعبير الكتابي	١١

	قواعد النحو والصرف	التدريبات النحوية والصرفية	١١
	الإملاء	قواعد الإملاء	٧
	النصوص والأدب	التذوق الأدبي	٩
المجموع	٥	٦	٤٨

وبعد التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات الأداء اللغوي تتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، ونصه "**ما مهارات الأداء اللغوي اللازمة للتلاميذ بطيني التعلم بالصف الثاني الإعدادي؟**"

- **إعداد اختبارات تقدير الأداء اللغوي؛ لتعرف فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى التلاميذ بطيني التعلم بالصف الثاني الإعدادي:**

بعد الانتهاء من بناء البرنامج وإعداد دليل للمعلم، تم إعداد اختبارات الأداء اللغوي؛للتوصل إلى ما تهدف إليه الدراسة من الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى التلاميذبطيني التعلم بالصف الثانيالإعدادي، حيث قام الباحثان بتصميم ثلاثة اختبارات في الأداء اللغوي، اختبار الاستقبال اللغوي (القراءة الصامتة)، واختبار الإرسال اللغوي (الكتابة، والقراءة الجهرية)، واختبار المعارف اللغوية (التدريبات النحوية والصرفية، وقواعد الإملاء، والنصوص والتذوق الأدبي)، وقد رُوعي في تصميم الاختبارات أن يوضع التلميذ في موقف أداء لغوى في القراءة أو الكتابة أو المعارف اللغوية، وهذه الاختبارات عامة غير مقيدة بمحتوى معين، وإنما تقيس أداءات عامة تتناسب مع التلاميذ مجموعة الدراسة والمرحلة التي تطبق عليها الدراسة.

وقد استرشد الباحثان في إعداد مفردات ومواقف الاختبارات ببعض الدراسات التي استخدمت مثل هذا النوع من الاختبارات، منها دراسات: (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨)؛ (عقيلي محمد موسي، ٢٠٠٥)؛ (شحاتة أحمد السمان، ٢٠٠٥)؛ (شحاتة أحمد السمان، ٢٠١٢)، (عبد الرحيم فتحي، ٢٠١٠).

طريقة تصحيح الاختبارات وتقدير الدرجات:

- نظراً لأن الاختبارات تتضمن أسئلة موضوعية وأسئلة مقالية مفتوحة، فالأسئلة الموضوعية لها مفتاح إجابة، وتقدر الدرجة في كل سؤال موضوعي بدرجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة، و(صفر) في حالة الإجابة الخاطئة، أما الأسئلة المفتوحة فلتصحيحها وتقدير درجات المتعلم الفائق لغوياً فيها تم ذلك في ضوء معايير تقديرٍ مستويات الأداء المتدرج (Rubric)، بحيث تُقدر درجات كل طالب في كل سؤال من هذه الأسئلة المفتوحة في ضوء أربعة مستويات(٤ ، ٣ ، ٢ ، ١).
- شطب الإجابات المتعددة للسؤال الواحد.
- تم رصد الدرجات من خلال الدرجات المحددة للأسئلة الموضوعية والأسئلة المفتوحة.

حساب معامل سهولة وصعوبة مفردات الاختبارات:

قام الباحثان بحساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبارات؛ وذلك بهدف حذف الأسئلة المتناهية في السهولة، والأسئلة المتناهية في الصعوبة، أو إعادة صياغتها، ويعرف معامل

السهولة بأنه النسبة بين عدد الإجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الكلية (الصحيحة + الخاطئة) لكل مفردة من مفردات الاختبار.
والعلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية مباشرة، أي إن معامل السهولة = ١ - معامل الصعوبة، ومعامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة.
وبذلك تم حساب معاملات سهولة وصعوبة الأسئلة التي تتكون منها مفردات كل اختبار من الاختبارات الثلاثة من معادلات معامل السهولة والصعوبة ، وتم التوصل إلي معاملات السهولة والصعوبة لاختبارات الأداء اللغوي كما في الجدول التالي:

جدول (٥)
معاملات السهولة والصعوبة لاختبارات الأداء اللغوي

م	الاختبار	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة
١	اختبار الاستقبال اللغوي (القراءة الصامتة)	(٠.١٧، ٠.٩٦)	(٠.٨٣، ٠.٠٤)
٢	اختبار الإرسال اللغوي(الأداء الكتابي)	(٠.١٤، ٠.٩٨)	(٠.٨٦، ٠.٠٢)
٣	اختبار الإرسال اللغوي(القراءة الجهرية)	(٠.١٩، ٠.٩٥)	(٠.٨١، ٠.٠٥)
٤	اختبار المعارف اللغوية	(٠.٠٥، ٠.٨٧)	(٠.٩٥، ٠.١٣)

يتضح من الجدول السابق تقارب معاملات سهولة وصعوبة الأسئلة التي تتكون منها مفردات كل من الاختبارات الثلاثة بالنسبة لمستوى التلاميذبطيني التعلم بالصف الثاني الإعدادي .
ولقد تأكد الباحثان- من خلال صدق المحكمين- من أن مستوى صياغة مفردات الاختبارات مناسبة للتلاميذ مجموعة الدراسة، وحتى المفردات التي لوحظ صعوبتها على التلاميذفي أثناء التجربة الاستطلاعية عمل الباحثان على مراعاتها في أثناء التطبيق بالشرح والتيسير والتوضيح حتى تصل إلى فهم واستيعاب التلاميذ.
حساب تباين مفردات الاختبارات: بعد حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبارات الثلاثة تم حساب التباين لمفردات كل منها من خلالمعادلة التباين.

جدول (٦)
حساب تباين مفردات اختبارات الأداء اللغوي

م	الاختبار	معاملات التباين
١	اختبار الاستقبال اللغوي (القراءة الصامتة)	(٠.٠٤، ٠.٢٥)
٢	اختبار الإرسال اللغوي(الأداء الكتابي)	(٠.٠٥، ٠.٢٨)
٣	اختبار الإرسال اللغوي(القراءة الجهرية)	(٠.٠٤، ٠.٢٦)
٤	اختبار المعارف اللغوية (التدريبات النحوية والصرفية والإملاء والنصوص والتذوق الأدبي)	(٠.٠٢، ٠.٢٣)

يتضح من الجدول السابق أن اختبارات الأداء اللغويتتمتع بتباين معتدل.

تحديد زمن كل اختبار من اختبارات الأداء اللغوي :

يُعد الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار أحد الأهداف الأساسية للتجربة الاستطلاعية للاختبار، وقد تم حساب زمن تطبيق كل اختبار من الاختبارات الثلاثة على حدة بطريقتين:
(١) حساب الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن مفردات كل اختبار، والوقت الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة عن مفردات كل اختبار، والتوصل إلى متوسط الزمنين لكل اختبار على حدة، ويكون هذا زمن الاختبار بهذه الطريقة.

(٢) حساب الزمن الذي استغرقه كل طالب على حدة، ثم جمع الأزمان التي استغرقها كل التلاميذ، وقسمة المجموع على عدد التلاميذ والناتج يكون هو متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ في كل اختبار على حدة.

كان ناتج حساب الزمن بالطريقة الأولى لاختبار الاستقبال اللغوي(٣٥) دقيقة،ناتج حساب الزمن بالطريقة الثانية (٣٩) دقيقة، وكان متوسط ناتج الطريقتين معاً (٣٧) دقيقة إضافة إلى ثلاث دقائق لإلقاء التعليمات، وبذلك يكون زمن اختبار الاستقبال اللغوي ككل (٤٠) دقيقة، وهو زمن مناسب لمفردات الاختبار.

وكان ناتج الطريقة الأولى لاختبار الإرسال اللغوي(الأداء الكتابي) (٦٠) دقيقة، وناتج الطريقة الثانية (٩٠) دقيقة، وكان متوسط الطريقتين معا (٧٥) دقيقة إضافة إلى خمس دقائق لإلقاء التعليمات، وبذلك كان زمن اختبار الإرسال اللغوي ككل (٨٠) دقيقة، وهو زمن مناسب لمفردات الاختبار.

وكان ناتج الطريقة الأولى لاختبار الإرسال اللغوي(القراءة الجهرية) (٧٥) دقيقة، وناتج الطريقة الثانية (٩٥) دقيقة، وكان متوسط الطريقتين معا (٨٥) دقيقة إضافة إلى خمس دقائق لإلقاء التعليمات، وبذلك كان زمن اختبار الإرسال اللغوي ككل (٩٠) دقيقة، وهو زمن مناسب لمفردات الاختبار.

وكان ناتج الطريقة الأولى لاختبار المعارف اللغوية(٦٥) دقيقة، وناتج الطريقة الثانية (٧٥)دقيقة، وكان متوسط الطريقتين معا (٧٠) دقيقة إضافة إلى ثلاث دقائق لإلقاء التعليمات، وبذلك كان زمن اختبار المعارف اللغوية(٧٥) دقيقة، وهو زمن مناسب لمفردات الاختبار.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (٧)

متوسط الزمن اللازم لتطبيق اختبارات الأداء اللغوي

م	الاختبار	متوسط الزمن
١	اختبار الاستقبال اللغوي (القراءة الصامتة)	٤٠
٢	اختبار الإرسال اللغوي (الأداء الكتابي، والقراءة الجهرية)	٨٠ + ٩٠
٣	اختبار المعارف اللغوية (التدريبات النحوية والصرفية والإملاء والنصوص والتذوق الأدبي)	٧٥
الاختبارات الثلاثة معاً		٢٨٥

وبهذه النتيجة أصبحت الاختبارات صالحة في صورتها النهائية لتحقيق الأهداف المحددة .

حساب معامل صدق الاختبارات:

الاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً ما وضع لقياسه. (جابر عبد الحميد ، وأحمد خيري ، ١٩٩٦، ٢٧١)

ولقد تم الاعتماد على الطريقتين التاليتين في حساب صدق الاختبارات:

١- الصدق الظاهري (الصدق المنطقي):

يعبر عنه أحياناً بالصدق السطحي أو صدق المحكمين ويدل على المظهر العام للاختبار كوسيلة من وسائل القياس العقلي، أيأنه يدل على مناسبة الاختبار للمختبرين من حيث نوع الأسئلة ومدى صلاحيتها

لإثارة الاستجابات المناسبة من المختبرين، ووضوح التعليمات، وصحة ترتيبها للخطوات الأساسية التي يتبعها المختبر في فهمه للأسئلة وإجابته عنها.

ويستخدم الصدق الظاهري للإشارة إلى مدى ما يبدو أن الاختبار يقيسه، أيإن الاختبار يتضمن مفردات يبدو أنها على صلة بالمتغير الذي يُقاس، ومن المرغوب فيه أن يكون الاختبار ذا صدق ظاهري.

ويمكن معرفة الصدق الظاهري من خلال تعرف شكل الاختبار وما يبدو أنه يقيسه، حيث تم عرض الاختبارات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (تخصص المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، ومعلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الإعدادية)؛ وذلك للوقوف على مدى تمثيل العبارات والمواقف للمحاور التيتشتمل عليها الاختبارات، ومدى مناسبتها (علمياً ولغوياً) للطالب بطيئ التعلم بالمرحلة الإعدادية، وبعد جمع صور الاختبارات من السادة المحكمين تم تعديلها في ضوء آرائهم، وبذلك تحقق للاختبارات صدق المحكمين، وهو الصدق الظاهريأو الصدق المنطقي.

٢- الصدق الذاتي للاختبارات:

الصدق الذاتي هو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، وبما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أُعيد إجراء الاختبار على مجموعة الأفراد نفسهاالتي أُجرى عليها أول مرة، إذن فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي.(فؤاد البهي،١٩٧٩، ٤٠٢)

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

ولهذا الصدق أهميته القصوى في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي والصدق العاملي، أيإن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوى معامل صدقه الذاتي.

جدول (٨)

معاملات الثبات والصدق لاختبارات الأداء اللغوي

م	الاختبار	معاملات الثبات	معاملات الصدق
١	اختبار الاستقبال اللغوي (القراءة الصامتة)	٠.٦٨	٠.٨٢
٢	اختبار الإرسال اللغوي(الأداء الكتابي)	٠.٧٨	٠.٨٨
٣	اختبار الإرسال اللغوي(القراءة الجهرية)	٠.٦٣	٠.٧٩
٤	اختبار الإرسال اللغوي ككل	٠.٧١	٠.٨٤
٥	اختبار المعارف اللغوية (التدريبات النحوية)	٠.٨٢	٠.٩١
٦	اختبار المعارف اللغوية (قواعد الإملاء)	٠.٨١	٠.٩٠
٧	اختبار المعارف اللغوية (النصوص والتذوق الأدبي)	٠.٧٩	٠.٨٩
٨	اختبار المعارف اللغوية ككل	٠.٨١	٠.٩٠
٩	اختبارات الأداء اللغوي ككل	٠.٧٦	٠.٨٧

وهذه القيمة للصدق الذاتي للاختبارات توضح أن لها درجة عالية من الصدق، وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره المحكمون من أن الاختباراتتقيس ما وُضعت لقياسه.

وبذلك يتوافر لاختبارات الأداء اللغوي الصدق الظاهري، والصدق الذاتي.

حساب معامل ثبات الاختبارات:Reliability

الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها إذا قاس الاختبار الأداء نفسه مرات متتالية، (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ٣٧٨)، ويعني أيضاً دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه واطراده فيما يزود به من معلومات عن سلوك المفحوص.

وقد تم حساب الثبات باتباع الخطوات التالية:

استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباك **Alpha Cronbach Method**(صفوت فرج، ١٩٨٩، ٣٢٧) وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، فإذا كان معامل الارتباط عالياً يكون الاختبار ثابتاً، لحساب معاملات ثبات الاختبار كما يتضح من الجدول السابق.

وبذلك يكون معامل الثبات مرتفعاً، ومناسباً لاختبارات الأداء اللغوي كل اختبار على حدة والاختبارات ككل، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يؤكد صلاحية اختبارات الأداء اللغوي للتطبيق، وبالتالي يمكن الاطمئنان بأن الاختبارات تقيس ما وضعت لقياسه، وتعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها.

- **بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي:**

تُعد الملاحظة من الأساليب الموضوعية الأكثر دقة في تقييم سلوك المتعلمين، ونظراً لأن الدراسة الحالية هدفتالتعرف على فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لبعض المهارات اللغوية؛ فقد صمم الباحثان بطاقة ملاحظة لملاحظة أداء التلاميذ بطيئي التعلم لهذه المهارات في اختبار الأداء اللغوي، والكشف عن مدى تأثر أدائهم بتعلم البرنامج الإثرائي.

اشتملت بطاقة الملاحظة على بعد رئيس يمثل مهارةالقراءة الجهرية المراد ملاحظتها والكشف عن مدى تنميتها لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي، ويندرج تحت هذا البعد الرئيس مجموعة من المهارات الأدائية، وبذلك تتكون بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من مهارة رئيسة، ومهارة فرعية، و(٥)مهارات أدائية للقراءة الجهرية.

وللتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة قام الباحثان بحساب ثبات البطاقة باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين، وهذه الطريقة يستخدم فيها أكثر من ملاحظ (اثنان عادة)، فقد تم حساب نسب الاتفاق بين الباحثين، وقد تم ذلك في الوقت نفسه، وبحيث يعمل كل من المُلاحِظَين مستقلاً عن الآخر، وأن يستخدم كل من المُلاحِظَين الرموز نفسها؛ لتسجيل الأداءات التي تحدث في أثناء فترة الملاحظة، وأن ينتهي كل من المُلاحِظَين من التسجيل في التوقيت نفسه في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة، وبحيث تتم عملية الملاحظة بصورة فردية لكل طالب .

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين، وعدد مرات الاتفاق في أثناء الفترة الزمنية الكلية للملاحظة وذلك باستخدام المعادلة التي وضعها كوبر(cooper) لحساب نسب الاتفاق.

وبعد حساب نسب الاتفاق بين المُلاحِظَين وُجد أنها مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (٠.٧٤ ، ٠.٨٧)، مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة، حيث يكون الثبات مرتفعاً إذا كانت نسبة الاتفاق أكثر من ٠.٧٠، حيث يذكر (جيلبرت) في هذا الصدد أن نسب الاتفاق تدل على مدى ثبات نظام الملاحظة، فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٠.٧٠ فإن الثبات في هذه الحالة يعتبر منخفضاً، أما إذا كانت نسبة الاتفاق ٠.٨٥ فأكثر فإن نظام الملاحظة له ثبات مرتفع(عواطف علي شعير، وآسيا حامد ياركندي، ١٩٩٣، ١٤)، وقد اعتمد الباحثان على ثبات الملاحظين كمؤشر لثبات بطاقة الملاحظة.

- **مقياس تقدير مستويات الأداء المتدرج (Rubric) للتلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي.**

هدف المقياس إلى وصف مستويات أداء التلاميذبطيئي التعلم لمهارات الأداء اللغوي وفقاً لأنشطة الأداء اللغوي، ومن ثم تقدير أداء كل طالب في ضوء هذه المستويات؛ وذلك لقياس الجانب الأدائي لهؤلاء التلاميذ في مهارات الأداء اللغوي قبل مرورهم بالبرنامج الإثرائي وبعده.

ولحساب ثبات مقياس تقدير مستويات الأداء تم استخدام معادلة ألفا كرونباك لحساب معامل الثبات، وقد وجد أن معامل ثبات المقياس (٠.٩٢)، مما يدل على أنه يتصف بدرجة عالية من الثبات تجعله صالحاً للتطبيق على مجموعة الدراسة الأساسية من التلاميذبطيئي التعلم خلال البرنامج الإثرائي المعد في الدراسة الحالية.

٢- بناء البرنامج الإثرائي وتطبيقه، وتضمن ذلك ما يلي:

هدف البرنامج الإثرائي إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي وتنمية التفاعل اللفظي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي.

واعتمد الباحثان الخطوات الإجرائية التالية في أثناء إعداد البرنامج الإثرائي وصولاً إلى الصورة النهائية للبرنامج :

- صياغة فلسفة البرنامج.
- تحديد الخطوات المتبعة فى بناء البرنامج.
- ضبط البرنامج.

وقد تم اختيار محتوى البرنامج من مصادر متنوعة، وصيغت الموضوعات والدروس صياغة مناسبة؛ لتناسب التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي، ويتضمن المحتوى أنشطة وخبرات يمر بها الطالب سواء أكانت هذه الخبرات معلومات ومعارف يكتسبها الطالب، أم أنشطة يمارسها، أم مواقف يعيشها؛ ليكتسب من وراء ذلك ما يهدف إليه البرنامج من اكتساب مهارة أو اتجاه أو قيمة.

كما روعي فى اختيار محتوى البرنامج أن:

- ✓ تكون الصياغة العلمية لمحتوى البرنامج صحيحة وخالية من الأخطاء.
- ✓ يحقق المحتوى احتياجات التلاميذ للإبداع والابتكار والتجديد والبعد عن المألوف، ويكون نابعاً من دوافعهم لتعلم اللغة العربية.
- ✓ يراعى قدرات التلاميذبطيئي التعلم.
- ✓ ينمي موضوعات المحتوى مهارات الأداء اللغوي لدى المتعلمين.
- ✓ تتجه موضوعات البرنامج تدريجياً إلى تحقيق الأهداف الموضوعة سلفاً.
- ✓ يحتوى على الأنشطة والتدريبات غير التقليدية التي تنمي أداء الطالب وتبرزه، وتسمح بتدريب المتعلمين على المهارات المطلوبة.

- ✓ يساير طبيعة اللغة المتكاملة، وترابط فنونها ومهاراتها، وتداخل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية وعدم الفصل بينها.
- ✓ يراعي البرنامج طبيعة المتعلمين ومستواهم اللغوي والعقلي.
- ✓ يعتمد بناء البرنامج على أسس بناء البرنامج الإثرائي التي تم التوصل إليها.
- ✓ يراعي ضرورة إيجابية المتعلم؛ لأنه محور العملية التعليمية، وقد وُضع البرنامج من أجله؛ كي يكتسب وينمي مهارات الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي؛ ومن ثم وجب أن يكون فعالاً ونشطاً في تعلمه؛ كي يكون التعلم أكثر تأثيراً وأبقى أثراً.
- ✓ يشتمل البرنامج على مجموعة من التدريبات والأنشطة لكل درس من دروس البرنامج؛ لتدريب المتعلمين على المهارات المطلوب اكتسابها وتنميتها.
- ✓ وجدير بالذكر أنه تم اختيار موضوعات البرنامج من موضوعات الكتاب المدرسي المقرر على التلاميذ من قبل وزارة التربية والتعليم فى العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م وتم إضافة الأنشطة الإثرائية المقترحة من قبل الباحثين مع الالتزام بالإطار العام لمحتوى كتاب الوزارة وإجراء التعديلات المناسبة وفقا للأنشطة الإثرائية .

ويرتبط بالبرنامج دليل للمعلم يبين له كيفية السير فى تدريس موضوعات البرنامج والخطوات الإجرائية المناسبة لذلك.

وقد تحقق الباحثان أيضاً من مناسبة كتاب الطالب ودليل المعلم للتطبيق على التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي من خلال تنفيذ تجربة الدراسة على عينة عشوائية من التلاميذ بطيئي التعلم، وقد تم تدريب معلمي المدرسة على كيفية تدريس البرنامج وتطبيقه على التلاميذ، وقد تأكد الباحثان خلال هذه التجربة الاستطلاعية من مناسبة كتاب الطالب لمستوى التلاميذ بطيئي التعلم وأنه يلبي احتياجاتهم وينمي طاقاتهم وقدراتهم، وتأكد كذلك من وضوح الدليل للمعلم في تنفيذ كتاب الطالب.

وبذلك أصبح كتاب الطالب، ودليل المعلم في صورتيهما النهائية، وصالحين للتطبيق على مجموعة الدراسة.

وبهذا يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ونصه: "ما البرنامج الإثرائي القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفةفي تنمية مهارات الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى التلاميذبطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي؟"

- **بطاقة الملاحظة الخاصة بفلاندرز وذلك لقياس التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة في أثناء التدريس باستخدام إستراتيجيات التدريس المقترحة .**

الملاحظة نوع من القياس، ووسيلة أساسية له في آن واحد، يجمع بواسطتها المربون البيانات الخاصة بعملية التدريس، وتخص الملاحظة نفسها بمشاهدة الظاهرة التدريسية، أو السلوك المطلوب ملاحظته، والتعرف عليه، ثم تسجيله حسب قواعد معينة في نماذج مناسبة معدة خصيصاً لذلك.(محمد حمدان،٢٠٠١، ٢٦) وتعد الملاحظة المباشرة المنظمة التي تستخدم فيها بطاقات الملاحظة هي أكثر الأساليب موضوعية لتقويم أداة المعلم في أثناء التدريس.(محمد المفتي، ١٩٨٦ ، ٧١)

١- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة :

تهدف بطاقة الملاحظة الخاصة بفلاندرز إلي قياس التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة في أثناء التدريس باستخدام إستراتيجيات التدريس المقترحة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم .

٢- مصادر بطاقة الملاحظة :

اعتمد الباحثان علي عدة مصادر استخدمت بطاقة الملاحظة الخاصة بفلاندرز منها :(محمود حسن ، ١٩٩٣) و(محمد ربيع ، ١٩٩٣) و(رجاء عيد ، ١٩٩٥) و (ياسمين زيدان، ٢٠٠٠) و(إيمان زكى ،٢٠٠٢)

٣- مكونات بطاقة الملاحظة :

تتكون بطاقة الملاحظة التي تستخدمها الدراسة الحالية من أربعة تصنيفات يشمل كل تصنيف أربع فئات سلوكية، ويبلغ عدد الفئات ست عشرة فئة سلوكية، وتزيل البطاقة بفئة تشتمل علي تعليقات وإضافات أخري يستخدمها الملاحظ، وهذه التصنيفات تتضمن ما يلي:

أ- كلام المعلم المباشر (مبادرة المعلم) ويضم أربع فئات سلوكية هي :

١- يشرح ويعطي معلومات وأفكارا. ٢- يعطي توجيهات وأوامر وإرشادات .

٣- ينتقد تصرفات غير مرغوبة . ٤- يوجه أسئلة .

ب- كلام المعلم غير المباشر (استجابة المعلم) ويضم أربع فئات سلوكية هي :

٥- الثناء والتعزيز (المكافأة والتعليق ، والتغذية الراجعة) .

٦- قبول مشاعر المتعلمين وعواطفهم . ٧- قبول أفكار المتعلمين وتعليقاتهم . ٨- الإجابة عن أسئلة المتعلمين .

جـ- كلام المتعلمين وتفاعلاتهم (استجابة ومبادرة) وتضم أربع فئات سلوكية وهي :

٩- إجابة المتعلم عن سؤال شفاهة أو كتابة. ١٠- استجابة المتعلم بالقراءة أو الترديد الجماعي .

١١- يسأل المتعلم سؤالاً و يبادر بإعطاء معلومات. ١٢- إجابات المتعلمين لأقرانهم.

د- انقطاع التواصل (الهدوء والفوضي) وتضم أربع فئات سلوكية هي :

١٣- الهدوء البناء الهادف. ١٤- هدوء المتعلمين من اجل التفكير. ١٥- فوضي المتعلمين . ١٦- شغب وارتباك.

وتجدر الإشارة إلي أنه توجد في نهاية الملاحظة فقرة تترك للملاحظ كي يدون ملاحظته أو ما يعن له أن يدونه وله علاقة بالسلوك اللفظي داخل حجرة الدراسة ولم يذكر في فئات الملاحظة .

٤- تحديد تعليمات بطاقة الملاحظة .

لإجراء الملاحظة علي نحو سليم روعي صياغة تعليمات واضحة محددة بغية تحقيق الهدف منها وتتلخص هذه التعليمات فيما يلي :

- يجب علي الملاحظ أن يقرأ مكونات الملاحظة قراءة جيدة ويتدرب علي استخدامها إما عن طريق الملاحظة المباشرة في الصف أو عن طريق دروس مسجلة علي آلة التسجيل الصوتي أو المرئي (الفيديو) .
- أن يجلس الملاحظ في مكان يؤهله لرؤية كافة المتعلمين مع معلمهم في وقت واحد، ثم يقوم الملاحظ بتسجيل السلوك كل عشر ثواني ، وإذا حدث أكثر من سلوك واحد خلال هذه المدة ، فإن الملاحظ يقوم بتسجيلها كلها حسب فئاتها المختصة حتي وإن كانت في أقل من عشر ثواني.
- يقوم الملاحظ بمراقبة سير الدرس خلال الخمس دقائق الأولي من الحصة قبل البدء في التسجيل، وتبلغ مدة التسجيل خمس وثلاثين دقيقة من الحصة، وعلي الملاحظ أن يبدأ بالفقرة رقم (١٣) الدالة علي الهدوء الهادف وكذلك ينتهي بها

- إذا تغير سير الدرس بكل جذري نتيجة لتغير طبيعة التفاعل اللفظي من السلوك المباشر للمعلم إلى السلوك غر المباشر أو من استجابات المتعلمين البناءة إلي استجابات غير بناءة ، فإن علي الملاحظ أن يتمهل ثوان قليلة كي يحدد نوع التغيير الذي حدث في الحصة، ثم يعاود التسجيل مرة أخري .

٥- تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة :

يقوم الملاحظ بوضع شرطة (/) أمام كل نمط سلوكي يمارس خلال عشر ثواني ويفضل أن تكون علي شكل حزمة تضم خمس شرطات معاً (////) وذلك لتسهيل عملية الجمع بعد ذلك، وحساب التكرارات، والنسب المئوية .

٦- رصد أنماط التفاعل اللفظي وتحليلها إحصائياً :

تم رصد أنماط التفاعل اللفظي في حصص اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم، وتم الرصد في الحصص الأربعة الأولي من اليوم الدارسي دون غيرها، وكانت مدة التسجيل في كل حصة (٣٥) دقيقة، وتم تسجيل كل استجابة لفظية كل عشر ثوان داخل الحصة، وبعد ذلك تم تفريغ نتائج التسجيل الخاصة بالتفاعل اللفظي في مصفوفة خاصة بذلك، وتم حساب النسب المئوية لفئات التفاعل اللفظي المختلفة في الموقف التدريسي، وحساب متوسطاتها، وذلك لمقارنتها بالنسب القياسية التي توصل إليها فلاندرز، وذلك علي النحو التالي :

$$\text{- نسبة كلام المعلمين} = \frac{\text{مجموع التكرارات للفئات من ١: ١٨}}{\text{مجموع التكرارات الكلي من ١ :١٦}} \times ١٠٠ = --$$

وهكذا بقية النسب الأخري ككلام المتعلمين المباشر وغير المباشر والتواصل والهدوء والفوضى ... إلخ

وبذلك تم الاجابة عن السؤال الخامس ونصه: ما فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التدريس في تنمية التفاعل اللفظي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلم؟

وللإجابة عن السؤالالسادس ونصه: ما فاعلية البرنامج الإثرائي فى تنمية مهارات الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالتعليم الإعدادي؟ اتُّبعت الإجراءات الآتية:

تحديد مجموعة الدراسة:

تم اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بطيئي التعلمبمدسة أولاد الياس الإعدادية بنين بإدارة صدفا التعليمية.

تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً:

١. تم تطبيق اختبارات الأداء اللغوي الثلاثة، وبطاقة ملاحظة أداءات التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية، ومقياس تقدير مستويات الأداء اللغوي، تطبيقاً قبلياً، أي قبل أن تدرس أي من مجموعة الدراسة البرنامج الإثرائي ويؤدون أنشطته، ثم تدرس مجموعة الدراسة البرنامج الإثرائي المُعد في الدراسة الحالية والذي يمثل موضوعات القراءة نفسها المقررة من قبل الوزارة بعد معالجتها بإضافة أنشطة إثرائية تناسب التلاميذ بطيئي التعلم؛ من أجل تعميقه وإثرائه، وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج والمحتوى وتنفيذ الأنشطة يتم تطبيق اختبارات الأداء اللغوي الثلاثة،وبطاقة ملاحظة أداء التلاميذ في

مهارات القراءة الجهرية، ومقياس تقدير مستويات الأداء اللغوي، تطبيقاً بعدياً على مجموعة الدراسة، وبعد ذلك يتم مقارنة درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي ومعالجة البيانات إحصائياً والتوصل إلى نتائج الدراسة.

٢. وقد أظهرت مجموعة الدراسة تفاعلاً وإيجابية من خلال موضوعات البرنامج، وأظهروا متعة وإعجابًا بأداء مهام وأنشطة البرنامج خاصة الأنشطة التي تنفذ بعيداً عن نطاق الفصل المدرسي التقليدي.

٣. تم تصحيح الإجابات، وتحليل البيانات والنتائج، وإجراء المعالجات الإحصائية عليها، وقياس الفروق باستخدام المعادلات الإحصائية المناسبة (اختبار"ت" *T.TEST*)، وحساب حجم الأثر عن طريق "مربع ايتا" (η^2) ، وتحويل قيمة مربع ايتا (η^2) إلى قيمة (d) التي تعبر عن حجم الأثر؛ للكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي، ويتحدد مستوى دلالة حجم الأثر كما يلي: (شحاتة أحمد السمان، ٢٠٠٥، ١٨٢) أقل من ٠.٥ الأثر ضعيف، من ٠.٥- ٠.٧ الأثر متوسط، من ٠.٨ فأكثر الأثر مرتفع .

وللإجابة عن السؤال السابق، تم حساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات التلاميذ بطيئي التعلم مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي أولاً، ثم التطبيق البعدي لاختبارات الأداء اللغوي كل على حدة وللأداء عامة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدولينالتاليين:

أولاً- حساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالته الإحصائية لدرجات التلاميذ بطيئي التعلم مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي لاختبارات الأداء اللغوي كما في الجدول التالي:

جدول (٩)
متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالته الإحصائية لدرجات التلاميذ بطيئي التعلم مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي لاختبارات الأداء اللغوي ن = ٣٠

الأدوات			مجموعة الدراسة		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
			م	ع			
اختبارات الأداء اللغوي	اختبار الإرسال	الكتابة	٨.٥٢	١.٣٩	NS ١.٧٤	٢٩	غير دالة إحصائياً عند أي مستوى
		القراءة الجهرية	١٧.٨٣	٣.٣٧	NS١.٧٢		
		الإرسال	٢٦.٣٥	٣.٧٢	NS ٠.٣		
	اختبار الاستقبال	القراءة الصامتة	٢٤.٦٥	٧.٠٥	NS ٠.٥٨		
	اختبار المعارف	التدريبات النحوية والصرفية	٣٧.٤٠	٨.٢٨	NS ٠.٨٢		
		قواعد الإملاء	٣٣.٩٣	٧.٠٥	NS ٠.٩٣		
		النصوص والتذوق الأدبي	٤٦.٩٧	٧.٦٦	NS ١.١٤		
		المعارف	١١٨.٣٠	١٨.٢٧	NS ١.٠٦		
الأداءاللغوي			١٥٩.٣٠	١٩.٢٧	NS ١.١٤		

- يمكن تفسير الجدول السابق كما يلي:

أ- أظهرت نتائج التطبيق القبلي لاختبارات الأداء اللغوي أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية لاختبارات الأداء اللغوي ككل ولكل اختبار على حدة، وغير دالة إحصائياً عند أي مستوى لدرجة حرية (٢٩).

ب- انخفاض درجات التلاميذ في التطبيق القبلي في كل أدوات الدراسة؛ وهذا يوضح حاجة التلاميذ بطيئي التعلم للبرنامج الإثرائي المدعوم ببعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ لتنمية مهارات الأداء اللغوي لديهم من خلاله.

ج- يشير التطبيق القبلي لاختبارات الأداء اللغوي إلى حاجة التلاميذ لبرامج وأساليب وطرائق تدريس حديثة وغير تقليدية، كما يشير إلى أن هذه البرامج تحتاج إلى محتوى علمي وأنشطة إثرائية تنمي مهاراتهم، وتلبي حاجاتهم بأنماط تفكير غير تقليدية من خلال موضوعات اللغة العربية بشكل متكامل.

ثانياً- حساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالته الإحصائية،وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات التلاميذ بطيني التعلم مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبارات الأداء اللغوي كما في الجدول التالي:

جدول (١٠)
متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالته الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات التلاميذ بطيني التعلم مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبارات الأداء اللغوي ن = ٣٠

المجال			مجموعة الدراسة م	مجموعة الدراسة ع	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
اختبارات الأداء اللغوي	اختبار الإرسال	الكتابة	١٣.١٨	٧.٥٥	٢٠.٧٤**	٢٩	٠.٠١	٣.٧٧	مرتفع
		القراءة الجهرية	٢٦.٨٣	٣.٩٧	٨.٧٤**		٠.٠١	١.٦٠	مرتفع
		الإرسال	٤٠.٠٢	٤.٥٩	١٤.٦٦**		٠.٠١	٢.٧٣	مرتفع
	اختبار الاستقبال	القراءة الصامتة	٢٩.٤٢	٣.٣٢	١١.٢٢**		٠.٠١	٢.٠٤	مرتفع
	اختبار المعارف	التدريبات النحوية والصرفية	٤٩.٥٢	٦.٤١	٧.٥٧**		٠.٠١	١.٤٠	مرتفع
		قواعد الإملاء	٤٤.٤٢	٥.٦٥	٤.٠٩**		٠.٠١	٠.٨	مرتفع
		النصوص والذوق الأدبي	٦٢.٥٠	٦.٧٦	٥.٧٤**		٠.٠١	١.٠٧	مرتفع
		المعارف	١٥٦.٤٣	١٤.٨١	٧.١٦**		٠.٠١	١.٣٤	مرتفع
	الأداءاللغوي		٢٢٥.٨٧	١٦.١٧	١١.٤٩**		٠.٠١	٢.١٢	مرتفع

١) يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء الكتابي(١٣.١٨)،وكانت قيمة "ت" (٢٠.٧٤) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر(٣.٧٧) وهو

مرتفع جداً لصالح مجموعة الدراسة ؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي وبحجم أثر مرتفع جداً.

٢) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار أداء القراءة الجهرية (٢٦.٨٣) ، وكانت قيمة "ت" (٨.٧٤) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (١.٦٠) وهو مرتفع لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات أداء القراءة الجهرية لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي وبحجم أثر مرتفع.

٣) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار أداء الإرسال – ككل- (٤٠.٠٢) ، وكانت قيمة "ت" (١٤.٦٦) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٢.٧٣) وهو مرتفع جداً لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية المهارات الأدائية للإرسال – ككل- لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الإعدادي وبحجم أثر مرتفع جداً.

٤) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار أداء الاستقبال (القراءة الصامتة) (٢٩.٤٢) ، وكانت قيمة "ت" (١١.٢٢) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٢.٠٤) وهو مرتفع جداً لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية المهارات الأدائية للاستقبال (القراءة الصامتة) لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الاعدادي وبحجم أثر مرتفع جداً.

٥) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء النحوي والصرفي (٤٩.٥٢) ، وكانت قيمة "ت" (٧.٥٧) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (١.٤٠) وهو مرتفع لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء النحوي والصرفي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الاعدادي وبحجم أثر مرتفع.

٦) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء الإملائي (٤٤.٤٢) ، وكانت قيمة "ت" (٤.٠٩) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٠.٨) وهو مرتفع لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الاعدادي وبحجم أثر مرتفع.

- ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء الأدبي (٦٢.٥٠) ، وكانت قيمة "ت" (٥.٧٤) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (١.٠٧) وهو مرتفع لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء الأدبي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الاعدادي وبحجم أثر مرتفع.
- ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار أداء المعارف- ككل- (١٥٦.٤٣) ، وكانت قيمة "ت" (٧.١٦) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (١.٣٤) وهو مرتفع لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات أداء المعارف – ككل- لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الاعدادي وبحجم أثر مرتفع.
- ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء – ككل- (٢٢٥.٨٧) ، وكانت قيمة "ت" (١١.٤٩) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٢.١٢) وهو مرتفع جداً لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء – ككل- لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثاني الاعدادي وبحجم أثر مرتفع جداً.

ويلاحظ من قراءة الجدول السابق أن البرنامج كان أكثر فاعلية وتأثيراً في تنمية مهارات الكتابة ومهارات الإرسال -عامة- عن بقية مهارات الأداء اللغوي الأخرى، ولُوحظ كذلك ارتفاع تأثيره في تنمية الأداء -بشكل عام- وبحجم أثر مرتفع لصالح الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي، ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة الإثرائية التي اشتمل عليها البرنامج الإثرائي للتلاميذ بطيئي التعلم في مجموعة الدراسة وفرت لهم فرصاً للتعلم النشط وحرية في البحث واختيار المعلومات حسب اهتماماتهم وميولهم وفي اتجاهات مختلفة وفي الوقت المناسب لهم وبأكثر من طريقة من طرائق التدريس مع توافر عدد من الوسائل المعينة في التعلم مع تقبل جميع الإجابات والحلول التي يتوصل إليها التلاميذ بطرائق العصف الذهني والتفكير الجمعي والتعاوني وتوافر فرص للتدريب والنشاط؛ مما انعكس بصورة إيجابية على استجابات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي للبرنامج الإثرائي واختبارات الأداء، وأدى إلى تحسن أدائهم بصورة جيدة؛ وهذا يشير إلى حاجة التلاميذ بطيئي التعلم المستمرة إلى مداخل تعليمية فاعلة تخرجهم من أدوارهم السلبية وتساعدهم على الإيجابية، وتتفق هذه النتيجة مع ما

توصل إليه كل من:(منى زهران، ٢٠١٠) من فاعلية الأنشطة في تنمية مهارات التلاميذ، وأدت إلى نشاطهم واندماجهم في عملية التعلم.

**ثالثاً- متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالته الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات التلاميذ بطيئي التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات الأداء اللغوي كل على حدة وللأداء عامة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١١)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالته الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات التلاميذ بطيئي التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات الأداء اللغوي ن = ٣٠

المجال			التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
			م	ع	م	ع					
اختبارات الأداء اللغوي	اختبار الإرسال	الكتابة	٨.٥٢	١.٤٠	١٣.١٨	١.٥٥	١٧.٣٦**	٢٩	٠.٠١	٤.٥٨	مرتفع
		القراءة الجهرية	١٧.٨٣	٣.٣٧	٢٦.٨٣	٣.٩٧	١٣.٣٨**		٠.٠١	٣.٤٦	مرتفع
		الإرسال	٢٦.٣٥	٣.٧١	٤٠.٠٢	٤.٥٩	١٧.٩١**		٠.٠١	٤.٧٢	مرتفع
	اختبار الاستقبال	القراءة الصامتة	٢٤.٦٥	٧.٠٤	٢٩.٤٢	٣.٣٢	٤.٧٤**		٠.٠١	١.٢٥	مرتفع
	اختبار المعارف	التدريبات النحوية والصرفية	٣٧.٤٠	٨.٢٨	٤٩.٥٢	٦.٤١	٨.٩٦**		٠.٠١	٢.٣٤	مرتفع
		قواعد الإملاء	٣٣.٩٣	٧.٠٤	٤٤.٤٢	٥.٦٥	٨.٩٩**		٠.٠١	٢.٣٤	مرتفع
		النصوص والتذوق الأدبي	٤٦.٩٧	٧.٦٦	٦٢.٥٠	٦.٧٦	١١.٧٧**		٠.٠١	٣.٠٤	مرتفع
		المعارف	١١٨.٣٠	١٨.٢٧	١٥٦.٤٣	١٤.٨١	١٢.٥٦**		٠.٠١	٣.٢٩	مرتفع
		الأداء	١٦٩.٣٠	١٩.٢٧	٢٢٥.٨٧	١٦.١٧	١٧.٤٢**		٠.٠١	٤.٥٨	مرتفع

١) يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء الكتابي في

٢) التطبيق البعدي (١٣.١٨) وهو أعلى من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٨.٥٢)، بفارق (٤.٦٦) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (١٧.٣٦) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٤.٥٨) وهو مرتفع جداً لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب مجموعة الدراسة بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع جداً، ويلاحظ هنا أن أداءات التلاميذ مجموعة الدراسة عند مستوى جيد في أداءات الكتابة وهو أفضل أداء سجله التلاميذ في التطبيق البعدي وهو أداء مرض بشكل كبير، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (كريمة مطر المرزوقي،٢٠١٢) التي أرجعت نمو الأداء الكتابي إلى التدريب العملي وطرائق التدريس التي تجعل المتعلم نشطاً كالتعلم الذاتي، والقراءة على الغير، والتعلم التعاوني، وإيجابية المتعلمين في أثناء التعلم.

٣) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار أداء القراءة الجهرية في التطبيق البعدي (٢٦.٨٣) وهو أعلى من متوسط درجاتهمفي التطبيق القبلي (١٧.٨٣) بفارق (٩) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (١٣.٣٨) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٣.٤٦) وهو مرتفع جداً لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات أداء القراءة الجهرية لدى التلاميذ بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع جداً.

٤) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار أداء الإرسال – ككل- في التطبيق البعدي (٤٠.٠٢) وهو أعلى من متوسط درجاتهمفي التطبيق القبلي (٢٦.٣٥) بفارق (١٤.٦٧) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (١٧.٩١) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٤.٧٢) وهو مرتفع جداً لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية المهارات الأدائية للإرسال – ككل- لدى التلاميذ بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع جداً.

٥) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار أداء الاستقبال (القراءة الصامتة) في التطبيق البعدي (٢٩.٤٢) وهو أعلى من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٢٤.٦٥) بفارق (٤.٧٧) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (٤.٧٤) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (١.٢٥) وهو مرتفع لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية المهارات الأدائية للاستقبال

٦) (القراءة الصامتة) لدى التلاميذ بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع، وعلى الرغم من فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الأدائية للقراءة الصامتة وبحجم أثر كبير، إلا أنها كانت أقل المهارات تأثراً بعد أداءات الكتابة والقراءة الجهرية والمعارف؛ وقد يرجع ذلك إلى حاجة القراءة الصامتة إلى المران والتدريب للفهم القرائي واستخلاص الفِكر العامة والخاصة عن بقية مهارات اللغة الأخرى.

٧) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء النحوي والصرفي في التطبيق البعدي (٤٩.٥٢) وهو أعلى من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣٧.٤٠) بفارق (١٢.١٢) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (٨.٩٦) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٢.٣٤) وهو مرتفع لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء النحوي والصرفي لدى التلاميذ بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع جداً.

٨) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء الإملائي في التطبيق البعدي (٤٤.٤٢) وهو أعلى من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣٣.٩٣) بفارق (١٠.٤٩) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (٨.٩٩) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٢.٣٤) وهو مرتفع لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع جداً.

٩) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء الأدبي في التطبيق البعدي (٦٢.٥٠) وهو أعلى من متوسط درجاتهمفي التطبيق القبلي (٤٦.٩٧) بفارق (١٥.٥٣) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (١١.٧٧) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٣.٠٤) وهو مرتفع لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء الأدبي لدى التلاميذ بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع جداً.

١٠)ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار أداء المعارف- ككل- في التطبيق البعدي (١٥٦.٤٣) وهو أعلى من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي(١١٨.٣٠) بفارق (٣٨.١٣) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (١٢.٥٦) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٣.٢٩) وهو

مرتفع لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات أداء المعارف – ككل- لدى التلاميذ بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع جداً.

١١) ومتوسط درجات الطلاب مجموعة الدراسة في اختبار الأداء – ككل- في التطبيق البعدي (٢٢٥.٨٧) وهو أعلى من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٦٩.٣٠) بفارق (٥٦.٥٧) لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة "ت" (١٧.٤٢) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وبحجم أثر (٤.٥٨) وهو مرتفع جداً لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء – ككل- لدى التلاميذ بطيئي التعلم وبحجم أثر مرتفع جداً.

** تعقيب عام على ما سبق (تفسير النتائج):

- يلاحظ من قراءة الجدول السابق أن البرنامج كان أكثر فاعلية وتأثيراً في تنمية مهارات الكتابة ومهارات الإرسال -ككل- عن بقية مهارات الأداء اللغوي الأخرى، ولوحظ كذلك ارتفاع تأثيره في تنمية الأداء – بشكل عام- وبحجم أثر مرتفع لصالح الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي؛ ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب في الأداء الكتابي لديه فرصة في اختيار الموضوع المناسب له حسب اهتماماته، وانتقاء الألفاظ، واختيار التراكيب والجمل التي يستخدمها في التعبير عن فكره، بالإضافة إلى أنه يمكن صياغة موضوع الكتابة أكثر من مرة؛ الأمر الذي لا يتوافر في بقية الأداءات اللغوية التي تشملها مجالات اللغة الأخرى، وهذا يتسق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (عبد الحميد عبد الله،٢٠٠١، ٢٣٥).
- يتضح كذلك أن البرنامج كان أكثر فاعلية في تنمية مهارات الأداء الكتابي وبحجم أثر (٤.٥٨) وهو حجم أثر مرتفع جداً، وفي تنمية مهارات الإرسال – ككل- وبحجم أثر (٤.٧٢) وهو أيضاً حجم أثر كبير جداً؛ مما يؤكد دور الأنشطة الإثرائية وممارسة الجانب الأدائي للغة في تنمية مهاراتها، وكان البرنامج فاعلاً أيضاً في تنمية كل المهارات الأدائية للنحو والصرف والأدب والإملاء ومهارات المعارف – ككل- وبحجم أثر مرتفع، وكان فاعلاً كذلك في تنمية الأداء -بشكل عام- وبحجم أثر مرتفع جداً (٤.٥٨)؛ مما يؤكد أهمية الأنشطة الإثرائية الصفية واللاصفية في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة اللغة في مواقف حقيقية وواقعية تعتمد على نشاط الطالب وذاتيته وإيجابيته بعيداً عن الحفظ والتلقين والاعتماد الكلي على المعلم.
- جدير بالذكر أن البرنامج الإثرائي كان فاعلاً في تنمية مهارات الأداء اللغوي موضوع الدراسة وبحجم أثر مرتفع؛ إلا أن تأثيره على مهارات القراءة الصامتة كان أقل من تأثيره على بقية المهارات؛ وقد يرجع ذلك إلى أن مهارات القراءة الصامتة تعتمد على الفهم وتحتاج إلى تدريب ومران أكثر من غيرها من المهارات.
- ترجع فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى التلاميذ مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي للبرنامج الإثرائي، وبحجم أثر كبير إلى التدريب والمران الذي قام به التلاميذ في تنفيذ مهام وأنشطة الأداءات اللغوي المتضمنة في البرنامج، وهذه النتيجة تتسق مع ما توصلت إليه دراسة

(Andrian Wurr , 1996) من فعالية اشتراك التلاميذ في الأنشطة الإبداعية في تعليمهم اللغة واكتساب مهارات الحياة، كما تتسق مع نتائج دراسة (عبد الرازق مختار محمود، ونايل يوسف سيف، ٢٠٠٦) والتي أثبتت فعالية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات الاستماع والكتابة، ودراسة (أبو الدهب البدري على، ١٩٩٨، ١٤٠) التي توصلت إلى وجود أثر دال موجب لاستخدام الأنشطة اللغوية على تنمية الإبداع اللغوي، وتنمية قدراته لدى التلاميذ لصالح مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي، ودراسات كل من: (هشام مصطفى كمال، ١٩٩٤)؛ (صالح محمد صالح، ١٩٩٦)؛ (محبات أبو عميرة، ١٩٩٦)؛ (مدحت السيد محروس، ٢٠٠٦)؛ (نجاة عبد الله محمد، ٢٠٠٧)التي توصلت إلى فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية الإبداع لدى التلاميذ، وأن استخدام الأنشطة الإثرائية يساعد في زيادة المعلومات وإكساب المهارات وتحسين مستوى التحصيل وتنمية التفكير الابتكارى والإبداعي وتمكن التلاميذ من مواصلة التعلم الذاتي بصورة تتواءم ومتطلبات العصر المعلوماتي المنفتح.

- بصفة عامة يمكن القول إن مهارات الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي تحققت لدى التلاميذ مجموعة الدراسة بدرجة مرضية إلى حد كبير بعد دراسة البرنامج الإثرائي والقيام بمهامه وأنشطته.

ويرجع الباحثان الأثر الإيجابي للبرنامج الإثرائي واستخدام الأنشطة الإثرائية في التطبيق البعدي إليما يلي:

- أن استخدام الأنشطة الإثرائية واللغوية ساعد بصورة أو بأخرى في إقبال التلاميذ بطيئي التعلم على تعلم موضوعات البرنامج والتفاعل مع بعضهم بعض ومع المعلم بإيجابية وتعاون مثمر.
- أن الأنشطة الإثرائية -عامة- واللغوية منها- بخاصة- محددة وواضحة الأهداف والإجراءات والأدوات والوسائل والممارسات كان ذلك من عوامل سهولة استخدامها والإفادة منها؛ مما سهل الوصول إلى الأهداف الموضوعة والمنشودة.
- أن الأنشطة الإثرائية المقترحة في البرنامج جعلت التلاميذ يعيشون معها وجدانياً وأدائياً؛ مما أدى إلى استمتاعهم بأدائها وأدى إلى اندماجهم فيها ورسوخها لديهم؛ مما أدى إلى نشاطهم وزيادة تحصيلهم.

- أن متابعة المعلمين المستمرة لتنفيذ الأنشطة وكيفية أداء التلاميذ لها وإثابتهم عليها بالتعزيز المعنوي والمادي في صورة درجات إضافية كأعمال سنة وجوائز مادية؛ كل ذلك أدى إلى اهتمام التلاميذ بتنفيذ الأنشطة بشكل كبير ومناسب.
- لُوحظ في أثناء تنفيذ الأنشطة إيجابية المتعلمين ونشاطهم وفاعليتهم لممارستهم الأنشطة بأنفسهم ومسئوليتهم عن تعليم أنفسهم والبحث عن المعلومات بأكثر من طريقة، وإتاحة الفرصة للتعاون بين التلاميذ وبعضهم البعض بطرائق العصف الذهني والتفكير الجمعي والتعلم التعاوني وتدريس الأقران، وبينهم وبين المعلم؛ وهذا يُعد مؤشراً كبيراً على ارتفاع أداء الطلاب مجموعة الدراسة في مهارات الأداء اللغوي.
- أنشطة البرنامج مكنت التلاميذ من إنتاج أكبر عدد من الاستجابات المناسبة لأحد المثيرات كالمتضادات والمترادفات والمشتقات والاستعمالات الجديدة لبعض الأشياء، وبعض الأنشطة تعين التلاميذ في إطلاق الخيال لأفكارهم لتخيل النتائج المترتبة على بعض الأمور غير التقليدية، أو تقديم حلول خيالية لمشكلة معينة، أو أنشطة تمكن التلاميذ من التعبير عن أحد المعاني أو الأفكار بألوان بلاغية من خيالهم.
- طرائق التدريس المستخدمة في الدراسة الحالية قادت المتعلمين إلى التفكير المستقل، كطريقة العصف الذهني التي أدت إلى توليد عدد من الأفكار والحلول، وطرائق: التعلم النشط، والتعاوني، والتفكير الجمعي التي تجعل كل طالب يبني على أفكار غيره ويطورها.
- أساليب التقويم سواء المصاحبة أو الختامية وتنوعها في الدراسة أدت إلى نشاط الطالب وبحثه الذاتي والدائم، وشجعته على طرح أكبر عدد من الأفكار المتنوعة.
- توافر مناخ مدرسي يسوده التفاعل والديمقراطية والألفة بين المتعلمين مع بعضهم بعض ومع المعلم وتقبل أفكارهم مهما كانت غريبة ومهما كان نوعها أو مستواها وتجنب النقد؛ كل ذلك أدى إلى نشاط المتعلمين وساعد في تنمية الأداء اللغوي لديهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة أمكن التوصل إلى بعض التوصيات منها:

- مشاركة الآباء للأبناء في اهتماماتهم وأنشطتهم اليومية، وتشجيع السلوك المتميز لديهم.
- تشجيع الأفكار غير التقليدية لدي التلاميذبطيئي التعلم وتقبلها وعدم كبتها وتوفير البيئة الثرية والمناسبة التي تنمي قدراتهم على الإبداع.
- إعداد وتدريب معلمي بطيئي التعلم طبقاً لبرامج دراسية وتعليمية خاصة.
- متابعة المعلمين القائمين بالتدريس للتلاميذبطيئي التعلم وتوجيههم نحو كيفية تعرفهم والتعامل معهم.
- وضع آلية واضحة لتنفيذ الإثراء التعليمي للتلاميذ بطيئي التعلم في المدارس .
- عقد دورات تدريبية بصورة مستمرة لمعلمي اللغة العربية الذين يدرسون للتلاميذبطيئي التعلم؛ لتدريبهم على الطرق الحديثة في تعرفالتلاميذ بطيئي التعلم ورعايتهم.
- الإفادة من الأدوات والأنشطة التي أعدت في هذه الدراسة في تعليم التلاميذ بطيئي التعلم وتنمية مهاراتهم.
- تشجيع التلاميذ على ابتكار أنشطة صفية ولا صفية غير تقليدية ومناقشتها مع المعلم.
- الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي لمعلمي اللغة العربية بصفة عامة ومعلمي الفصول التي تحوى التلاميذ بطيئي التعلم بصفة خاصة، والتركيز على خصائص نمو التلاميذبطيئي التعلم واحتياجاتهم وتصميم أنشطة إثرائية تتناسب وهذه الخصائص وتنمي هذه الاحتياجات.
- التركيز في تصميم مناهج اللغة العربية على المهارات الأدائية في اللغة، بحيث لا تقف عند حد الاهتمام بالمعارف اللغوية فقط، فلا بد من أن تفرد لكل مهارة أدائية موضوعات خاصة وتدريبات عملية عليها في مواقف لغوية وبأنشطة إثرائية صفية ولا صفية، مع الاهتمام بالمعارف المتعلقة بكيفية الأداء اللغوي.
- ضرورة اهتمام الدراسات التربوية بفئة التلاميذ بطيئي التعلم، وتقديم البرامج والمناهج التعليمية التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم، وتصميم الأنشطة والتدريبات التي تعمل على مساعدتهم .

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة أمكن عرض بعض البحوث المقترحة في هذا المجال؛ ومن هذه البحوث ما يلي:

- فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التحدث والاستماع لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية غير الصفية في تنمية الأداء اللغوي الوظيفي في اللغة العربية لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الثانوية.

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لمعلمي اللغة العربية في تنمية قدراتهم على تعرف التلاميذ بطيئي التعلم وتوجيههم بشكل سليم.
- دراسة تتبعية يقوم بها فريق من الباحثين لاكتشاف بطيئي التعلم ورعايتهم من الروضة إلى مرحلة الجامعة وقياس خصائصهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية واللغوية وتنميتها في ضوء معايير واضحة وإثراء مهاراتهم وقدراتهم.
- دراسة العلاقة بين مدى تمكن التلاميذ بطيئي التعلم من المهارات اللغوية ومستوى التحصيل لديهم .

قائمة المراجـــــع

١. إبراهيم أحمد بهلول،اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٣٠)، ٢٠٠٤، ص ص ١٥١-٢٧٥ .

٢. إبراهيم عبد الرحمن محمد، أثر استخدام أسئلة ذات مستويات معرفية عليا على التحصيل والتفكير الناقد في مقرر التربية وطرق التدريس ، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ،ع١٩٩٤،٢٥.

٣. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقى المصري، لسان العرب، مج٣ – باب العين–فصل الباء، ومج١٠ – باب القاف– فصل الفاء، ومج١٤ – باب الواو والياء من المعتل – فصل الهمزة بيروت: دار صادر للطباعة والنشر، ١٩٩٠.

٤. أحمد أبو هلال،تحليل عملية التدريس ، الأردن : مكتبة النهضة الإسلامية،١٩٧٩.

٥. أحمد حسن أحمد، أثر برنامج مقترح لتدريس العلوم للتلاميذ بطيئي التعلم بالصف الأول الإعدادي على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط ، ٢٠٠٨.

٦. أحمد حسين اللقاني، وعلى أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس،القاهرة:عالم الكتب،ط٢، ١٩٩٩.

٧. أحمد زكى صالح، تعليمات اختبار الذكاء المصور، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥ .

٨. أحمد السيد عبد الحميد مصطفى، إستراتيجيات االتدريس لذوى الإحتياجات الخاصة ، المؤتمر العلمى الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج ، القاهرة : دار الضيافة ، جامعة عين شمس .٢٠٠٦.

٩. أسامة محمد عبد السلام، دور حقيبة تعليمية لأنشطة إثرائية في العلوم لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي، دراسة على عينة من التلاميذ الفائقين بالصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠١

١٠. إسماعيل أحمد إبراهيم ، فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٠.

١١. إيمان زكي محمد أمين، أثر إدخال أسلوب التدريس المصغر في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال على تنمية بعض مهارات التدريس و الأداء التدريسي للطالبة المعلمة دراسة بأسلوب تحليل التفاعل اللفظي ،المؤتمر العلمي الرابع عشرمناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء ، المجلد الأول ، يوليو.٢٠٠٢.

١٢. إيناس فهمى النقيب ،فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئ التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد (١١)،٢٠١٢ ، ص ص ٣٨٩ – ٤٢٥ .

١٣. إيهاب جودة أحمد طلبة،فهم النصوص المقروءة، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع، ٢٠١٣.

١٤. بثينة محمد بدر، أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة ، مجلةمستقبل التربية العربية ، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث ع٤١، أبريل،٢٠٠٦.
١٥. تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز، مقدمة في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٤، ٢٠١٠.
١٦. جابر عبد الحميد جابر، علم النفس التربوى، ط ٣، القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٩٤.
١٧. جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٦.
١٨. جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٩ .
١٩. جمال فرغل إسماعيل الهواري، أثر استخدام بعض معينات الذاكرة في معدل التذكر لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بطيئي التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠١ .
٢٠. جمال مصطفى عيسى ،فاعلية أسلوب العصف الذهنى فى تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية ، وعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الثامن بدولة الإمارات، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة العشرون ، ع٢٢ ،٢٠٠٥.
٢١. حسن زيتون، مهارات التدريس ، القاهرة : عالم الكتب ،٢٠٠١.
٢٢. حسن على سلامة، جاسم محمد التمار، برنامج مقترح لرعاية الطلبة الفائقين فى الرياضيات فى المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مجلة كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا، ع ٢٤، ١٩٩٧، ص ص ٤١ – ٨١.
٢٣. خالد حمد المهندي، أثر برنامج في الأنشطة الإثرائية على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢.
٢٤. راضي الوقفي، أساسيات التربية الخاصة، عمان: جهينة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤.
٢٥. رجاء أحمد عيد، تحليل التفاعل اللفظي لطالبات دبلوم التربية وتلميذاتهن مقارنةبالنسب القياسية لفلاندرز ، ط ١ ، مركز البحوث التربوية ، بكلية التربية ، جامعة الملك سعود،١٩٩٥.
٢٦. رجاء محمودأبو علام ، نادية محمود شريف، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، ط ٣، ١٩٩٥، الكويت، دار القلم .
٢٧. رحاب أحمد إبراهيم ، فاعلية برنامج قائم على مدخل التدريس المباشر في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذالمرحلةالابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد(١٢)،الجزء (٤)، ٢٠١٢، يناير، ص ص٤٣١- ٤٥٧ .
٢٨. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨.
٢٩. رشدى أحمد طعيمة،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها- تطويرها – تقديمها ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ،١٩٩٨.
٣٠. رفعت محمد حسن، أساليب وبرامج الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين كأحد مداخل بناء الإنسان العربي، المؤتمر العلمي الثامن عشر (مناهج التعليم وبناء الإنسان العربى)، ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٦، كلية التربية – جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج ١، ٢٠٠٦، ص ص ٢٥٥ - ٢٧٩.

٣١. رفعت محمود بهجات، الإثراء والتفكير الناقد (دراسة تجريبية) على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠.
٣٢. زكريا جابر حناوي ، فعالية برنامج مقترح للتلاميذ بطيئي التعلم في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والدافعية للإنجاز، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط ، ٢٠٠٨.
٣٣. سامي محمود رزق، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية- ممارسات وتطبيقات: القاهرة: مطبعة الإخلاص، ٢٠٠٢.
٣٤. سعد فريح سالم العنزي ، إستراتيجية الخطوات الخمس للقراءة المركزة (SQ3R)،٢٠٠٨، متاح في الموقع الإلكتروني : http://www .edu .gov .sa-beta1 .5 .2 AllRightsreserved.، بتاريخ،٣١ / ١٢/ ٢٠١٣م .
٣٥. سعدية شكري على.،فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس،٢٠٠٦.
٣٦. سيد فهمي مكاوي عبد الصمد، برنامج مقترح لتنمي مهارات الأداء اللغوي للتلاميذ المعلمين غير المتخصصين فى اللغة العربية بكليات التربية، كلية التربية ببنها- جامعة الزقازيق، رسالة دكتوراه، ٢٠٠٢.
٣٧. شحاتة أحمد السمان، أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة أسيوط، ٢٠٠٥.
٣٨. شحاتة أحمد السمان، فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير التفوق فى اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي والتعلم الذاتي لدى التلاميذ المتفوقين بالتعليم الثانوي العام، رسالة دكتوراه ، كلية التربية- جامعة أسيوط، ٢٠١٢.
٣٩. صالح محمد صالح حسين، أثر الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في العلوم، رسالة ماجستير كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس، ١٩٩٦.
٤٠. صفاء عبد العزيز محمد سلطان ، أثر بعض إستراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان ، ٢٠٠٦.
٤١. صفوت فرج، القياس النفسي، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٨٩.
٤٢. عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، تقويم مستويات الأداء فى التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية – جامعة عين شمس، ع ٩، أغسطس ٢٠٠١، ص ص ٢٠٥ – ٢٤١.
٤٣. عبد الرازق مختار محمود ، نايل يوسف سيف، أثر استخدام أنشطة إثرائية مقترحة في اللغة العربية على تنمية التحصيل والمهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، المؤتمر العلمي الأول "التعليم والتنمية فى المجتمعات الجديدة"، كلية التربية بالوادي الجديد – جامعة أسيوط، ٥ مارس ٢٠٠٦، ص ص ٣١٣ – ٣٣٦ .
٤٤. عبدالرازق مختار محمود ،أثر استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية - جامعة المنيا ، المجلد السادس عشر، العدد الثالث ، يناير ،٢٠٠٣.

٤٥. عقيلى محمد محمد موسى ، فعالية برنامج فى اللغة العربية لتنمية أبعاد الذاتية الثقافية والكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية بأسيوط– جامعة أسيوط، ٢٠٠٥.
٤٦. على أحمد مدكور ،تدريس فنون اللغة العربية بالتعليم الأساسي، الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع، ١٩٩١ .
٤٧. على عبد العظيم على سلام ، مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب التعليم العام – أسبابها، ومقترحات معالجتها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، ع ٦٠، إبريل ١٩٩٩، ص ص ٧٦- ٩٨.
٤٨. عواطف على شعير، وآسيا حامد ياركندي، أسلوب مقترح للإعداد الكيفي لمعلمة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة، ع ٢١، يناير ١٩٩٣، ص ص ١-٤٤ .
٤٩. غادة أحمد خليل رمل، فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل المدرسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى، ٢٠١٠.
٥٠. فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٣، ١٩٧٩.
٥١. فؤاد عبد الله عبد الحافظ ، فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي فى الموجه فى تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية بالفيوم ، العدد السابع، نوفمبر،٢٠٠٧.
٥٢. فؤاد عبد الله عبد الحافظ ، فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة الفيوم، العدد (٧)، ٢٠٠٧، ص ص ١٠١- ١٦٥ .
٥٣. فايزة السيدعوض، محمد السيد وسعيد ، فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحوث ودراسات المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ١٢– ١٣ يوليو، ٢٠٠٣ ، ص ص ٥٥ – ١٠١.
٥٤. فايزة السيد عوض ، ومحمد السيد أحمد،فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة فى النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمى الثالث القراءةوبناء الإنسان الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،٩ – ١٠ يوليو،٢٠٠٣.
٥٥. فتحى رزق العشرى، أسلوب العصف الذهنى فى تدريس التعبير الشفوى وأثره على تنمية بعض مهارات المناقشة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ،٢٠٠١.
٥٦. فتحي عبد الرحمن جروان، الموهبة والتفوق والإبداع، العين: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩.
٥٧. فهيم مصطفى محمد،مهارات التفكير فى مراحل التعليم العام ، ط١ ، القاهرة: دار الفكر العربى ،٢٠٠٢.

٥٨. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣) .مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
٥٩. محبات أبو عميرة*المتفوقون والرياضيات (دراسات تطبيقية)*، الرياضيات التربوية (٢)، القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط٢ ، ٢٠٠٠.
٦٠. محمد أمين المفتى،سلوك التدريس ، سلسلة معالم تربوية ، القاهرة : مؤسسة الخليج العربى .١٩٨٦.
٦١. محمد ربيع حسني إسماعيل، أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه علي التفاعل اللفظي أثناء تدريس الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ،مجلةكلية التربية جامعة أسيوط، المجلد الثاني ،العدد التاسع ، يونيه ،١٩٩٣.
٦٢. محمد رجب فضل الله ، تنمية مستويات الأداء الكتابي الوظيفي لدى طالبات كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة الإمارات باستخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن، المؤتمر العلمى الرابع عشر(مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)، ٢٤/٢٥ يوليو٢٠٠٢، دار الضيافة – جامعة عين شمس، مج٢، ص ص ٣٦٧-٤٥٧.
٦٣. محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها" تعليمها وتقويمها"، القاهرة: عالم الكتب، ط٢، ٢٠٠٨.
٦٤. محمد زياد حمدان،أدوات ملاحظة التدريس ، مفاهيمها وأساليب قياسهاللتربية، عمان : دار التربية الحديثة، ٢٠٠١ .
٦٥. محمد صلاح الدين على مجاور، تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية- أسسه وتطبيقاته التربوية،القاهرة: دار الفكر العربي،١٩٩٨.
٦٦. محمد حسين قطناني، هشام يعقوب مريزيق، تربية الموهوبين وتنميتهم،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٢، ٢٠١٢.
٦٧. محمد عزت عبد الموجود ، وآخرون ،أساسيات المنهج وتنظيماته،ط ١ ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر،١٩٨١.
٦٨. محمد محمود حمادة ، فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض الأساسيات الرياضية للتلاميذ بطيئي التعلم بالمدرسة الإعدادية المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس ، ١٩٩٥.
٦٩. محمد مسلم حسن وهبة، الموهوبون والمتفوقون – أساليب اكتشافهم ورعايتهم (خبرات عالمية)، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٧.
٧٠. محمود أنور سويفي، أثر استخدام نموذج رينزولي الإثرائي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أسيوط، ٢٠١١.
٧١. محمود جلال الدين سليمان، فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة فى تنمية مهارات الأداء الكتابي لتلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٤٨، يوليو٢٠٠٩، ص ص ١٨٣ – ٢٤٧.
٧٢. محمود سيد أبو ناجي، أثر برنامج إثرائي مقترح فى الفيزياء للتلاميذ المتفوقين بالمرحلة الثانوية على التحصيل والتفكير الاستدلالي لديهم، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، مج ٢٠ ، ع ١، يناير ٢٠٠٤، ص ص ٩٥ – ١٣٠.

٧٣. محمود محمد حسن، تحليل التفاعل اللفظي في تدريس التلاميذ المعلين (تخصص رياضيات) بكلية التربية بأبها وعلاقة ذلك بتحصيل تلاميذهم في المرحلة المتوسطة ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، المجلد الثاني، العدد التاسع ، يونيه ١٩٩٣.
٧٤. مدحت أبو النصر،تنمية القدرات الإبتكارية لدى الفرد والمنظمة ، ط ١،القاهرة : مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع ،٢٠٠٤ .
٧٥. مدحت السيد محروس أبو الخير، تعليم وتعلم الرياضيات باستخدام الأنشطة الإثرائية التعليمية، مجلة التربية، الدوحة: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع١٥٦، السنة ٣٦، مارس ٢٠٠٦، ص ص ١٠٤-١١٩.
٧٦. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، رؤية شعبة بحوث التعليم الفني " التعليم والاعتماد التربوي "، النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ع ١٣، يناير ٢٠٠٩، متاح في/ www.ncerd.org
٧٧. مصطفى إسماعيل موسى، أثر برنامج مقترح فى تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية فى مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع٢٠٠١،٥٧.
٧٨. منى إبراهيم اللبودي (٢٠٠٤) .تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وإستراتيجيةعلاجها،القاهرة،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع (٩٨)، ص ص ١٣٨- ١٩٠ .
٧٩. منى زهران محمد، فعالية برنامج إثرائي فى بعض مستحدثات تكنولوجيا التعليم لتنمية التفكير الإبداعي للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة أسيوط، ٢٠١٠.
٨٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: لاروس، ١٩٨٨.
٨١. نايل يوسف سيف، فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللُغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط،٢٠٠١.
٨٢. نجاة عبد الله محمد بوقس، أثر الأنشطة – لتنمية الإبداع- على عملية اتخاذ القرار وتحصيل الطالبات المعلمات في مقرر تقنيات التعليم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية –جامعة عين شمس – القاهرة، ع ١٢٢، مارس ٢٠٠٧، ص ص ٢٤٢ – ٢٧١.
٨٣. نجفة قطب الجزار، وعاطف محمد بدوى، فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي فى تدريس التاريخ على تنمية الفهم التاريخي ومهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد السادس٢٠٠٦.
٨٤. هدى محمد إمام صالح، فاعلية برمجية تدريبية فى تنمية بعض مهارات قدرة الصحة اللغوية للتلاميذ المعلمين وأثر ذلك على أدائهم اللغوي، المؤتمر العلمي العشرون (مناهج التعليم والهوية الثقافية)، ٣٠/٣١ يوليو ٢٠٠٨، مج٣، ص ص ٩٨٩- ١١٢٦.
٨٥. هنية عبد الصمد علي ،فعالية استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية المستويات المعرفية الأعلى لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس،٢٠٠١.

٨٦. وفاء حسنين السيد حسنين، فاعلية برنامج إثرائي حاسوبي لتنمية مهارات البرمجة لدى الموهوبين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير تكنولوجيا، القاهرة: معهد البحوث والدراسات التربوية، ٢٠٠٨.

٨٧. يسرية على محمود، آراء فى تعليم التلاميذ الموهوبين فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر القومي للموهوبين، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠.

٨٨. ياسمين زيدان حسن ،فعالية برنامج مقترح في مهارة التساؤل للتلاميذ معلمي الرياضيات للتعليم الابتدائي علي اكتساب واستخدام هذه المهارة وعلي التفاعل اللفظي أثناء تدريس الرياضيات ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفسبكلية التربية جامعة المنيا ، المجلد الثالث عشر ، ع٢٠٠٠،٤.

89. Adrian Wurr, Classrooms in The Wild: Learning Language and Life Skills in The Kuis Outdoor Sports Circle, Paper Submitted for Publication in The Journal of Kanda University of International Studies (Japan), 1996. , available at: http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlrt/ERICservlet?accno=ED422742

90. Apple Bee A . Writing and Reading , Journal of Reading, Vol . 20.1997, , PP : 514 – 537.

91. Bangert R.L., Hurley M.M.& Wilkinson B., The Effect of School-Based Writing to Learn Interventions on Academic Achievement : Ameta – Analysis , Review of Education Research ,vol:74, 2004.

92. Cara M. & Pamela A. ,Using Creative Writing and Literature in Mathematics Classes, Diss. A. Inte., V ol:11, No: 5, 2006, p: 226.

93. Cecile P. Frey, A Writers' Workshop for Highly Verbal Students , Gifted Child Today , Vol. 23 , No. 5 , sep-oct 2000, p: 38 - 43 Available at / www.eric.ed.gov/ERICWwebportal/recordDetail?accno=EJ614807

94. Graham S. & Perin D. , Writing Next : Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School, Report to Carnegie Corporation of New York , Alliance Excellent education , New York , 2007 , pp.: 8-11.

95. Hall H. L. , Principals Instructional Leadership Roles and Effect on Students Job Performance , Journal of Student Education and Development, Vol: 16, No: 1, 2007, p: 13 – 17.

96. Kimberly, K . (2004) . Slow learners: Are Educators leaving them Behind ? National Association of secondary school principals .

97. Leah Van Gelder, Selection Criteria for Participation in Agifted and Talented Program at The Intermediate School Level, Diss. A. Int., Vol. 61, No. 3 A, 2000, p. 872.

98. Linton, R . (2001) . The use of soft ware with low- achieving students Effect on mathematics attitude and achieving, Columbia university – teachers college, Diss . Ab . Int, Vol . 62, No . 5A .
99. Micki . C, (1999) . A study of the effects of meta cognition on reading comprehension , Master's project , San Diego state university .
100. Palty shev , N (1992) Once more on the subject of slow learner , Russian Education and society , Vol . 34 , No, 2 .
101. Stacy K. Easterly, The State of Elementary Gifted and Talented Education in The State of Texas, Diss. A. Int., Vol. 62, No. 7 A, 2001, p. 2346.

Shaw, S . & Grimes, D . & Bulman, T (2005) . Educating slow learner: Are charter school their educational successes, the charter school Resources Journal, Vol . 1, No .1, winter, PP . 10-