

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى

الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا

آيات صالح جمعه شوابكي

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1438 هـ - 2016م

فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة

من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا

إعداد

آيات صالح جمعه شوابكي

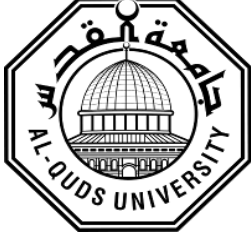
بكالوريوس أحياء - جامعة الخليل

المشرف: د. سعيد عوض

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من

عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1438 هـ - 2016م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات

التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا

اسم الطالبة: آيات صالح جمعه شوابكي

الرقم الجامعي: (21410944)

المشرف: الدكتور سعيد عوض

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 15-1-2017 م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم

وتواقيعهم:

التوقيع:

1. رئيس لجنة المناقشة د. سعيد عوض

التوقيع:

2. ممتحناً داخلياً: د. زياد قباجه

التوقيع:

3. ممتحناً خارجياً: د. سامي باشا

القدس - فلسطين

1438 هـ - 2016 م

الإهداء

إلى الجبين الندي واليد المعطاءة والنور الذي أستضيء به وأسير على منحاه جبل
شامخ جبهة عالية، في قوته رحيم، في عطفه كريم ... والذي الغالي صاحب الوجه
المبتسم.

إلى روحي وحياتي وأغلى ما أملك في دنياي والدتي الحبيبة التي لم تدخر جهداً
لإسعادي.

إلى زوجي الحبيب ورفيق دربي.

إلى أحباب قلبي أبنائي باسل..... سلافكمال اسماعيل.

إلى إخوتي وأخواتي ... رمز المحبة والعطاء.

إلى أساتذتي وزملائي الكرام.

إلى كل هؤلاء أقدم ثمرة هذا الجهد المتواضع، سائلةً المولى عز وجل أن ينفعني وإياهم
به.

آيات صالح جمعه شوابكي

إقرار

أُقر أنا معد الرسالة، أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة أو معهد .

آيات صالح جمعه شوابكي

التوقيع:

التاريخ: 2017-1-15

الشكر والعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ففي هذا المقام أشكر الله أولاً فله الشكر وله الحمد، وانطلاقاً من قوله تعالى: "وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ" (إبراهيم: 7) وقوله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" (حديث صحيح صححه الألباني).

فإحقاقاً للحق لا أملك إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى الدكتور سعيد عوض، الذي رعى هذه الدراسة وتعهدها بعنايته وقد تشرفت بإشرافه على هذه الدراسة؛ حيث لم يتوانى في تقديم التسهيلات والتوجيهات المثمرة والمراجعة المستمرة لكل خطوة من خطوات الدراسة فجزاه الله عني كل خير وأسأل الله أن يُمتعه بالصحة والعافية، كما أتوجه بخالص شكري وتقديري إلى الدكتور زياد قباجه، لتفضله مناقشة هذه الدراسة لتتال من فيض علمه وتوجيهاته البناءة فجزاه الله كل خير وأدام الله عليه لباسي الصحة والعافية، وبطيب لي أن أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى الدكتور سامي باشا، لتفضله مناقشة هذه الدراسة، ولا شك أن الدراسة تزداد قيمة بعد الإفادة من ملاحظاته القيمة، ولا يفوتني أن أشكر معلمي الصف الثالث الأساسي في مدرسة ذكور الفوار الأساسية الثانية وخاصة المعلم وصفي عرار الذي قام بتطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب، وكذلك مدير المدرسة الأستاذ ابراهيم الشدفان لما قدمه من تسهيلات لإنجاح هذه الدراسة، كما لا يفوتني أن أشكر الأصدقاء والزملاء ولكل من أسهم وأعان وشجع أو استوقفني يوماً وسألني عن مسيرة هذه الدراسة طيلة فترة إنجازها ولم يتسع المجال لذكرهم فليعلموا أن مكانتهم في القلب محفوظة وشكري وتقديري سائر إليهم جميعاً فلهم مني جزيل الشكر والتقدير، وعرفاناً مني بالجميل فلأسرتي بعد الله الفضل فأتوجه بكل مشاعر الحب والامتنان لوالدي أطال الله في عمرهما وأسعدهما اللذان علماني أن العلم من مفاتيح الدنيا والآخرة فجزاهم الله كل خير، وأخيراً لا يفوتني أن أشكر الحضور الكرام الذين شرفوني بالحضور من أجل مساندتي فلهم جميعاً جزيل الشكر والتقدير.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

آيات صالح جمعه شوابكي

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية في محافظة الخليل، واقتصرت عينة الدراسة على (15) طالباً من طلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأدوات الآتية: مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، واختبار تحصيلي لمهارتي القراءة والكتابة لطلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية، برنامج تفاعلي محوسب لتحسين مهارتي القراءة والكتابة، والملاحظة والمقابلة.

تم التحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التحقق من الثبات بالطريقة المناسبة.

امتد التطبيق (12) أسبوعاً بواقع أربع جلسات أسبوعياً، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الاساسي تعزى لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب لصالح التطبيق البعدي، اضافة إلى فاعلية البرنامج التفاعلي المحوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية. وقد تأكد ذلك من خلال (الملاحظة، ومقابلة أمهات الطلبة ومدير المدرسة) الذين أشاروا من خلال متابعتهم لطلبتهم وجود تحسن ملحوظ بعد تطبيق البرنامج التفاعلي.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية، وتصميم برامج تفاعلية محوسبة وتشجيع المعلمين على استخدامها نظراً لأهميتها في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتأهيلهم من خلال عقد ورشات عمل في تصميم وتطبيق برامج تفاعلية محوسبة.

The effectiveness of using a computerized interactive educational program in developing reading and writing skills among the students with developmental learning disabilities in basic stages.

Prepared by: Hayat shawabki

Supervised by: Dr. Said Awad

Abstract

The study aimed at exploring the effectiveness of an interactive computerized programme on developing reading and writing skills among the students suffering from learning developmental disabilities in low elementary stage. The population of the study consisted of 3rd graders students who suffer from learning developmental in disabilities Hebron City. The sample of the study consisted of (15) students disabilities who suffer from learning developmental disabilities. To achieve the purpose of the study, the following tools were used: a diagnostic scale for defining the learning developmental, reading and writing achievement test for 3rd graders who suffer from learning developmental disabilities, an interactive computerized programme on developing reading and writing skills, observation and interview. The reliability of the tools was achieved by consulting a panel of referees. The consistency was reached by a suitable method. The application of experiment stayed (12) weeks, (4) sessions weekly. The study also showed the effectiveness of the interactive computerized programme on developing reading and writing skills among the students suffering from learning developmental disabilities. The study results were confirmed by the observation and interviewing the mothers of students and the school principal who stated that throughout their following up to the students that there was a noticeable progress after applying the

interactive programme. In the light of the study, the researcher recommended the early discovery of the learning developmental disabilities, designing interactive computerized programmes and encouraging the teachers to use them because of their importance in developing reading and writing skills.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة

1.1 المقدمة

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية الحديثة التي واجهت العديد من التحديات حتى برز الاهتمام به مؤخراً، وتعود أصوله إلى النصف الثاني من القرن العشرين وهناك العديد من الموضوعات ذات الصلة المباشرة بهذا الميدان (كعلم النفس، والقانون، والطب) حيث أصبح يحتل مكاناً بارزاً أسوة بالميادين التربوية والعلمية المختلفة، وتسعى التربية الخاصة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على تطوير مهاراتهم وقدراتهم كي ينمو ويتعلموا، يتدربوا، ويتوافقوا مع متطلبات حياتهم اليومية، أو الأسرية، أو الوظيفية، أو المهنية، وبذا يمكنهم أن يشاركوا في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر استطاعتهم وبأقصى طاقة ممكنة، بغض النظر عن مدى الإعاقة أو مستوى القصور في تطورهم، لذا يستدعي الأمر اهتماماً كبيراً بهم من حيث التشخيص واختيار البرامج التربوية المناسبة لهم وطرائق تدريسهم (دريدي، 2015).

وقد كان الاهتمام منصباً على أشكال معينة من الإعاقات، كالإعاقة العقلية السمعية، والبصرية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري، والذين يعانون من مشكلات تعليمية، فقد بدأ المختصون في التركيز في هذا الجانب بهدف التعرف إلى مظاهر صعوبات التعلم وبخاصة في الجوانب الأكاديمية (الضبة، 2016).

حيث تشترك مظاهر صعوبات التعلم مع مظاهر إعاقات أخرى، كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية واللغوية، لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، وقد يمكن القول أن هذه الفئة شائكة لتعدد أسبابها، فقد يكون لدى أحدهم صعوبة تعليمية لسبب ما، وقد يكون لسبب آخر مع فرد

آخر لنفس الصعوبة (أي أن الصعوبة نفسها قد تكون مع شخصين ولكن لأسباب مختلفة)، وقد يكون متأخراً في مظهر أو أكثر، لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى، ولا أدل على ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل: أينشتاين وأديسون وأندرسون وروبن وبيل وغيرهم (الظاهر، 2008).

ولهذا يعتبر الطلبة من ذوي صعوبات التعلم فئة لا يمكن إهمالها في مدارسنا بل يحتاجون إلى مزيد من الاهتمام والمحاولة لمساعدتهم، خاصة في ضوء الاهتمام العالمي والإقليمي المتزايد بهم، فالمدارس العامة وخاصة المدارس الأساسية تحوي بين جدرانها العديد من الطلبة الذين لا يستفيدون بشكل مناسب من البرامج التعليمية والتربوية التي تقدم لهم في الغرف الصفية، وربما يرجع ذلك إلى عجز أو قصور في قدراتهم التحصيلية التي تحول دون تعلمهم مما يترتب عليه مشاكل في جوانب الدراسة ومتابعة الدروس وتكرار الرسوب من ثم استبعادهم من تلك المدارس (طلافة، 2010).

فهم يعانون من صعوبات تعلم في مادة أو في معظم المواد الدراسية مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول والمناهج الدراسية العادية، فمنهم من يتأخرون في تعلم الكلام، و يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة، ومن المعتاد أنه يجمع بينهم جميعاً مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات المختلفة (سلمان، 2015).

وقد تم تصنيف صعوبات التعلم إلى صنفين: الأول، صعوبات تعلم نمائية، و تتضمن صعوبات أولية وهي (الانتباه، الإدراك، الذاكرة)، وصعوبات ثانوية وهي (التفكير، اللغة الشفهية) والثاني: صعوبات تعلم أكاديمية (التهجي/التعبير، القراءة، الكتابة، الحساب) (الأمين، 2001).

وهذان النوعان متكاملان، ولا يمكن فصلهما، فالطالب الذي لديه صعوبات تعلم نمائية لا بد أن تؤدي به إلى صعوبة أكاديمية فالمهارات النمائية سابقة للمهارات الأكاديمية، وتظهر عادة قبل الدخول إلى المدرسة، وتكتشف بعد الفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية (عبد الشافي، 2015).

وتستخدم العديد من طرق واستراتيجيات التدريس مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم منها: التدريب القائم على تحليل المهمة، حيث يفترض عدم وجود عجز نمائي لدى الأطفال، واستراتيجية الحواس المتعددة التي تركز على استخدام الطفل لحواسة المختلفة، و طريقة فرنالذ التي تدعى بأسلوب (VAKT) التي تعنى باستخدام البصر، والسمع، والحركة، واللمس، وطريقة التعلم الإيجابي التي تستند إلى مشاركة الطالب الفعالة مع المعلم والدرس، وكذلك التعلم الجهري حيث تتم القراءة بصوت عالٍ، وأسلوب التعلم الفردي، إضافة لاستخدام البرامج التفاعلية (الخطاب، 2002).

أما بالنسبة لعلم الحاسوب فقد حظي باهتمام الباحثين في التربية الخاصة كونه يقدم لذوي صعوبات التعلم فوائد لاتعد ولا تحصى كتوفير عدد كافٍ من برامج الحاسوب لتعليم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، التي يفتقر إليها نسبة كبيرة من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، ويوفر برمجيات تنفذ على شكل ألعاب لتعليم المهارات الحركية البصرية والأكاديمية (عبد الله، 2009).

وقد ظهرت الكثير من المبادرات لتوظيف التعلم التفاعلي والبيئات التفاعلية في التعليم فظهرت مصطلحات التعلم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية والجامعات الافتراضية وغيرها، ومع الاستخدام المتزايد لها، فقد تغيرت التوقعات بالكامل فيما يتعلق بعمليات التعلم في جميع المراحل الدراسية، إذ تطور تصميم وبناء مصادر التعلم بشكل كبير (عزت، 2012).

وتعتمد نظم التعليم التفاعلي على التفاعل بين المتعلم والمعلم، أو التفاعل بين المعلم والحاسوب، ويتطلب التفاعل استقبال المعلومات المعروضة وتسجيل استجابة المتعلم وإعطائه التغذية الراجعة؛ ليتأكد من صحة استجابته ويعزز تعلمه، فيقدم المادة في شكل موضوعات متسلسلة مما يحقق أهداف التعليم الفردي، ويعطي الطالب الفرصة الكافية للتعلم وفق قدرته الخاصة وبالسرية المطلوبة، ويسهم تطبيق البرمجيات المحوسبة إلى حد كبير في التغلب على صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وقد أكد على أهمية استخدام الحاسوب كأحد أبرز التقنيات التكنولوجية الحديثة، التي تعدت التأثير الإيجابي في حياة الإنسان المعاصر لتقتحم مجال التعليم كوسيلة تعليمية فاعلة أثبتت حضورها في هذا المجال (الحذيفي، 2007).

فالبرمجيات الحاسوبية المعدة بشكل جيد، توفر الوقت والجهد المبذول في تعليم وتعلم معظم المواد الدراسية، مما يوفر للمعلم الوقت ليهتم بتنمية المهارات المختلفة لطلابه (عبيد، 2004). وأثبتت الدراسات كذلك فاعلية برامج تفاعلية محوسبة، في تحسين مهارتي القراءة والكتابة، وتنمية بعض المهارات اللغوية، كما في دراسة (عوض، 2013)؛ ودراسة (الزهراني، 2013)؛ ودراسة (المللي، 2002)؛ (والدلابيج، 2011)؛ ودراسة (أبو جزر، 2016).

ويعتبر تعلم مهارتي القراءة والكتابة من أهم العقبات التي يواجهها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، ذلك لأن الافتقار إلى الرصيد اللغوي وطرق وقواعد الكتابة تؤدي إلى ظهور مشكلات وضعف في القدرات والمهارات العقلية الأخرى، انطلاقاً من أن اللغة وسيلة التفكير الأولى والعجز فيها يؤدي إلى مشكلات تعليمية متعددة (جلاب، 2015).

ويعد تمكين الطلبة من هاتين مهارتين من أهم أولويات الأهداف الاستراتيجية للتربية والتعليم فليهما يرتكز تعلم باقي المواد الدراسية والمعاملات المادية في الحياة اليومية من الطفولة وحتى الشيخوخة في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية (بطرس، 2009).

وتعتبر القراءة: "واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان هما: الآلي، وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها والجانب الإدراكي الذهني، وهو الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بأي حال من الأحوال بين الجانبين" (عليوات، 2007: 91). إضافة لكونها من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي نعيش فيه، فبها يكشف الحقائق المجهولة، وهي تمثل المفتاح لكل المعارف البشرية (عبد الوهاب، 2002).

وإذا كانت القراءة تمثل إحدى نوافذ المعرفة، فإن الكتابة تعد أعظم اكتشاف إنساني توصل إليه خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجل إنتاجه، وتمكن به أن يضع فكره، وتفكيره، وآراءه، واتجاهاته، وأحاسيسه، ووجدانه، وانفعالاته أمام الآخرين، ليفيد منها غيره (حسن، 2002).

وتعرف طاهات (2009) الكتابة بأنها "رموز تكون جملاً وكلمات ذات معنى وظيفي يعمل على تحويل الكلام المنطوق إلى حروف وكلمات وجمل، وهي ليست مجرد رسوم للحروف". وعن طريق الكتابة يتم تسجيل خبرات وتجارب وأفكار ومعلومات للآخرين، ومن خلالها يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره على اختلاف العصور، وإلى جانب ذلك فهي تتجاوز حدود المكان، لمعرفة أفكار الذين يعيشون في أماكن أخرى، فهي بحفظها لتراث الأجيال تساعدنا في بناء صرح الفكر والإفادة من تجارب الآخرين (البجة، 2000).

وبالكتابة يعبر الفرد عن أحاسيسه بحيث تساعده على اكتساب المعرفة والمعلومة، بل وقد تؤثر على تحصيله في المواد الدراسية جميعاً، ولكي يتعلم الطالب الكتابة لابد أن تكون لديه مسبقاً مهارات ضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وخاصة تناسق حركة العين واليد والذاكرة وأيضاً يحتاج لتطوير مهارات أخرى لتصل عملية الكتابة إلى تطوير التمييز البصري والسمعي والذاكرة السمعية والبصرية، وإذا عجز الطفل عن تطوير تلك المهارات أو اضطرت تلك الوظائف بدرجة كبيرة ولم يستطع تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية (السميري، 2006).

واهتمت العديد من الدراسات بتناول مهارتي القراءة والكتابة على صعيد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة محمد (2002) التي هدفت للكشف عن فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ودراسة كلين (Klein, 2004) التي هدفت للتعرف على أثر التكامل بين القراءة والكتابة في تنمية مهارات التفكير والتعبير الكتابي، ودراسة نصر (2014) التي هدفت للكشف عن فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي، ودراسة بعلوشة (2015) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث يتم تعليم اللغة العربية بالتدريج مروراً بمراحل عديدة حتى يصل الطالب إلى القدرة على نطق الحروف بمخارجها، ودراسة فيليبس (Phillips, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام طريقة الكلمة المفتاحية والعرض باستخدام السبورة الذكية في تدريس مفردات القراءة للطلبة ضعيفي

التحصيل، ودراسة الشهري (2012)، التي هدفت الدراسة الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف السادس الابتدائي.

وترى الباحثة إن فكرة برنامج التعليم التفاعلي المحوسب تتمثل في تحويل الكتاب المدرسي إلى برنامج تفاعلي محوسب يسير وفق قدرات الطالب وسرعته الخاصة، وذلك من خلال تحليل الدرس إلى برمجيات تشمل تقديم المهارات والمعلومات على هيئة ألعاب تربية يقوم بها الطالب، وتتيح له التعلم من خلال المحاولة والخطأ وتشمل على مؤثرات حركية وصوتية تجذب الطالب للتعامل معها بشكل متبادل بدلاً من العمل أحادي الجانب.

وتأتي هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج تفاعلي محوسب لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، وجاءت أيضاً لتكون إضافة متواضعة إلى الدراسات والبحوث التي تطرقت إلى موضوع صعوبات التعلم النمائية على وجه العموم والقراءة والكتابة بشكل خاص باستخدام البرامج التفاعلية.

2.1. مشكلة الدراسة

لقد تبين للباحثة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي أن موضوع صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل خاص قد حظي بالبحث والدراسة بوجه عام، وأما دراسة فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائي في المرحلة الأساسية الدنيا فهي محدودة.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة للمرحلة الأساسية الدنيا وملاحظاتها ضعف الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة واهتمامها في مجال التربية الخاصة، ونقاشات العصف الذهني في الجامعة وكذلك الدراسات العلمية والمهنية، تبين أن صعوبات التعلم النمائية لدى بعض الطلبة تجعلهم مختلفين عن أقرانهم مما يصيب بعضهم بالخلل والإحباط واللامبالاة والاكتئاب أو التصرفات العدوانية أحياناً.

ونظراً لما تعانيه العملية التربوية من قصور في استخدام وتوظيف التكنولوجيا التعليمية والتركيز على أساليب اعتيادية في التدريس، والتي بدورها تقلل من فرص إشراك الطالب في الأنشطة التعليمية. واستخدام حواسه في التعلم، تمحورت مشكلة الدراسة في الكشف عن فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية، وتحديدًا تسعى لمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية؟

3.1. أسئلة الدراسة

وتفرع عن السؤال الرئيس السؤال الآتي:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تبعاً لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب (قبل استخدام برنامج تفاعلي محوسب/ بعد استخدام برنامج تفاعلي محوسب)؟

4.1. فرضيات الدراسة

ينبثق عن السؤال الأول الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تبعاً لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب (قبل استخدام برنامج تفاعلي محوسب / بعد باستخدام برنامج تفاعلي محوسب).

5.1. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن أنماط صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي.
2. الكشف عن المهارات القرائية والكتابية المراد تحسينها لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي.
3. تصميم برنامج تفاعلي محوسب لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية.
4. معرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تبعاً لمتغير (البرنامج التفاعلي المحوسب).
5. الكشف عن فاعلية البرنامج التفاعلي المحوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائي في المرحلة الأساسية الدنيا (الصف الثالث الأساسي).

6.1. أهمية الدراسة

6.1.1. الأهمية النظرية:

قد تسهم في تقديم معرفة نظرية لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لطلبة التعليم الأساسي فئة صعوبات التعلم، كما تساهم هذه الدراسة في تعريف المعلمين والتربويين باستراتيجيات وطرق التدريس باستخدام برامج تفاعلية حيث توجههم إلى إعادة خطة تحضيرهم اليومية من خلال التركيز على اهتمامات الطفل وأنماط التعلم المختلفة، وأنماط التفكير ومراعاة الفروق الفردية، ومن المتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تسليط الضوء على أثر البرنامج التفاعلي المحوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة.

6.1.2. الأهمية العلمية:

قد توفر الدراسة الحالية دليلاً علمياً لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية من طلبة التعليم الأساسي بفلسطين، كما قد تفيد نتائج هذه الدراسة مصممي ومطوري المناهج في تصميم المناهج الدراسية ومساعدتهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بتطوير مناهج تتلاءم مع الاحتياجات الخاصة من صعوبات التعلم، وتشكل الدراسة حلاً عملياً لبعض المشكلات المهمة التي يعاني منها شريحة من طلبة التعليم الأساسي من خلال لفت الانتباه إلى أهمية توظيف تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني وتطبيقاته وأدواته من خلال تصميم برنامج تفاعلي محوسب للتقليل من صعوبات التعلم وتحسين مهارتي القراءة والكتابة.

6.1.3. الأهمية البحثية:

ترجع أهمية الدراسة إلى قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع فاعلية البرامج التفاعلية المحوسبة في تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم حسب علم الباحثة. ومن المتوقع أن تساعد هذه الدراسة إلى جانب الدراسات المحدودة في مجالها محلياً، وعربياً في واقع البحث التربوي الفلسطيني، والعربي في ضوء سياقات، ومتغيرات هذه الدراسة حيث تناولت هذه الدراسة متغيرات، هي (برنامج تفاعلي محوسب، وتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي فئة صعوبات التعلم)، وقد تفيد الباحثين في مجال مناهج وطرق التدريس من حيث دراسة أثر استخدام برامج تفاعلية محوسبة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة من صعوبات التعلم النمائية.

7.1. محددات الدراسة

تحديد الدراسة بالحدود الآتية:

- حدود بشرية: طلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية في محافظة الخليل.
- حدود مكانية : مدرسة ذكور الفوار الاساسية الثانية – مخيم الفوار.
- حدود زمانية : اقتصر إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2016/2017).
- حدود إجرائية: تتحدد هذه الدراسة بأدواتها المستخدمة: مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، اختبار تحصيلي لمهارتي القراءة والكتابة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وبرنامج تفاعلي محوسب، ملاحظة والمقابلة.
- حدود مفاهيمية: تتحدد بالمفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

8.1. المصطلحات النظرية والإجرائية للدراسة

البرنامج التفاعلي المحوسب:

منظومة تعليمية تتضمن مواد تعليمية مبرمجة على الحاسوب توظف الوسائط المتعددة والوسائط الفائقة (صور ورسوم وافلام واصوات وتصاميم) في بيئة تعليمية تعليمية تفاعلية متعددة المصادر التي توفر التفاعل بين المتعلم والحاسوب بهدف تقديم المادة التعليمية وأنشطتها في أنماط مختلفة من البرمجيات، وذلك حسب المادة العلمية، والهدف من البرمجية وطبيعة التعلم (الفار، 1998 : 85).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: - بأنه مجموعة من العروض المبرمجة التي تحتوي على سلسلة من الأهداف والخبرات التربوية المتعلقة بمهارات القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية لمنهاج الصف الثالث الاساسي، والتي توظف استراتيجيات تعليمية محددة معززة بمجموعة من الأنشطة والتدريبات من خلال مؤثرات الصوت واللون والحركة واللمس التي تيسر عملية التعلم التفاعلي لدى المتعلمين، بغرض تحسين مستوى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (طلبة الصف الثالث) في مهارات القراءة والكتابة.

صعوبات التعلم النمائية:

هي الصعوبات التي تشتمل على المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الاكاديمية، وتتعلق بالوظائف والعمليات العقلية التي تتطور بطريقة وبدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من التعلم وحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة يعجز الطفل عن تعويضها

من خلال وظائف أخرى عندئذ تكون لديه صعوبات تعلم وهي ثلاث مجالات (النمو اللغوي والنمو المعرفي ونمو المهارات البصرية الحركية) (العزة، 2011: 9).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، التي تركز على انماط نمائية معرفية ولغوية وبصرية حركية المعد لهذا الغرض.

مهارتي القراءة والكتابة

تُعرف مهارة القراءة بأنها: - "عملية شفوية تشتمل على تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفق مثيرات القارئ، وكلما أُنقن ممارستها بذلك يتم تطوير أدائه القرائي"

كما تعرف مهارة الكتابة بأنها "مهارة اتصالية إنتاجية وإبداعية مكتسبة، يتعلمها التلميذ ويتقنها كنشاط ذهني يقوم على التفكير، ويحتاج إلى تناسق بصري/سمعي/حركي، وانسياب الأفكار والطلاقة في استخدام اللغة. وهي على درجة عالية من التعقيد، لأنها تتضمن التفاعل بين التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة اليدوية" (العماري، 2009: 47، عمراني، 2014: 43).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: - قدرة الطالب في المرحلة الأساسية الدنيا الذي لديه صعوبات تعلم نمائية على نطق الحروف نطقاً سليماً وقراءة الكلمات المكونة من هذه الحروف بأقل قدر ممكن من الأخطاء، وكذلك كتابة الحروف الهجائية والكلمات المكونة من عدد من المقاطع والحروف بخط واضح، وبأقل قدر ممكن من أخطاء الكتابة، وهي الدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم على الاختبار التحصيلي، المعد لهذا الغرض.

المرحلة الأساسية الدنيا:

هي أولى مراحل التعليم الأساسي في سلم التعليم الفلسطيني، والتي تمتد على مدار اربع سنوات لتلبي احتياجات الاطفال الذين ينتمون الى الفئة العمرية ما بين (6 - 9) سنوات وتشمل الصفوف الاربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، أي الصفوف (الأول، الثاني، والثالث، والرابع (وزارة التربية والتعليم العالي، 1994).

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 . الإطار النظري

تتناول الباحثة في الإطار النظري ما يرتبط مباشرةً بمتغيرات الدراسة، حيث تناولت الباحثة صعوبات التعلم النمائية، ومن ثم مهارات القراءة والكتابة وصعوبات تعلمها، وأخيراً التعلم الإلكتروني، مع التركيز على البرمجيات الحاسوبية وأهميتها في تدريس مهارات القراءة والكتابة، وخاصة لمن ذوي صعوبات التعلم النمائية.

1.1.2 المحور الأول: صعوبات التعلم

تعتبر صعوبات التعلم من أهم الموضوعات التي تشغل الباحثين والمهنيين في مجال التربية الخاصة، هذه الفئة التي نالت اهتمام الباحثين في مجالات مختلفة كالطب، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، بل أيضاً المتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلومات وأدى تكاثف الجهود من قبل الجميع إلى زيادة وتطور في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي بهذه الفئة الهامة.

ويُعد ميدان صعوبات التعلم من أحد ميادين التربية الخاصة، وأسرعها تطوراً، وذلك بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الوالدين والمهنيين بمشكلة الأطفال الذي يظهرون مشكلات تعليمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية (القيوتي، والسرطاوي، والصمادي، 2001).

وقد امتد موضوع صعوبات التعلم بحيث أصبح يشمل العملية التربوية كاملةً وأصبحت دراسته هامة جداً لجميع العاملين في مجال التربية ولاسيما المعلم داخل الصف، الذي يحتاج لضبط الصف، وتوصيل المعلومة، من خلال قنوات قد تعيقها صعوبات تعلم لدى الطالب (بهجات، 2004).

وقد بدأت الدراسات تتمحور حول صعوبات التعلم مع بداية عام (1960)، وكانت تعرف من قبل المتخصصين بمسميات ومصطلحات متعددة مثل: (الخلل الوظيفي المخي البسيط، الإصابة المخية، الاضطرابات العصبية والنفسية، صعوبة القراءة وقصور في الإدراك، العجز عن التعلم، مشكلة التعلم، الإعاقة الخفيفة (عبد الهادي، ونصر الله وشقير، 2000).

وأشارت (ألف، 2007: 16) "إلى أنه تم حصر (38) مصطلحاً يشير بشكل أو بآخر إلى تلك الفئة. وأخيراً أطلق عليها (صعوبات التعلم)".

ويرى (عثمان، 1990: 18) أنه من الخطأ الكبير ترك صعوبات التعلم في المدرسة للصدفة، أو التجربة والخطأ، بل يجب أن نضع هذه الصعوبات موضع الاهتمام والتقصي العلمي الهادئ حتى نفهما ونعالجها علاجاً ينتمي إلى عصرنا هذا، لأن كل إنسان يريد أن يتعلم كيف يواجه صعوبة أو مشكلة أثناء سيره وحركته في طريق التعلم، فليست الصعوبة متوقفة على المتعلم الصغير المبتدئ، بل تتعدى الصعوبة إلى الكبير الراشد، فصعوبات التعلم جزء من التعلم، وكأن نجاحنا في صعوبات التعلم مرهون بمعالجة الصعوبات، لذلك إذا استطعنا أن نتغلب على صعوبات التعلم تمكنا من تحقيق أهداف التعلم.

1. مفهوم صعوبات التعلم:

يرى معظم الباحثين الذين اهتموا بصعوبات التعلم أنه مصطلح يستخدم لوصف الطلبة الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي، ويتميزون بذكاء متوسط إلا أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم بعد استبعاد الطلبة من ذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعالياً، ومتعددي الإعاقات، مع التأكيد على أن من ذوي صعوبات التعلم يعانون من خلل وظيفي في المخ يؤدي إلى عدم القدرة على مسايرة زملائهم في نفس الصف، وتظهر لديهم اضطرابات عديدة في الذاكرة والانتباه والإدراك والمهارات الأساسية (زيتون، 2003).

ويرى (البطاينة، والخطاطبة، والسبائلة، والرشدان، 2015) أن مفهوم صعوبات التعلم يرجع إلى العام (1962) حيث اعتبر "كيرك" أن صعوبات التعلم تطلق على "مجموعة من مجموعة من الأطفال تعاني من اضطراب في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي.

وتوالت بعد هذا التعريف لصعوبات التعلم تعريفات مختلفة، تتناولها الباحثة فيما يلي:

- ويرى (البطاينة، والخطاطبة، والسبائلة، والرشدان، 2015) أن بيتمان في عام (1964) عرف صعوبات التعلم بأنها حالة تصيب الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم وهم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكافية ومستوي أدائهم الفعلي

والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس.

- ويعرّف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم (1981) صعوبات التعلم بأنها: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام أو الإصغاء أو الكتابة، أو القراءة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية. ويشير (أبو رزق، 2011: 39) أن هذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تصاحب حالات من الإعاقة مثل الإعاقة الحسية، أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو تأثيرات بيئية كالفروق الثقافية والتعلم غير الملائم أو غير الكافي أو عوامل نفسية إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات.

- ويُعرف القاموس الدولي للتربية صعوبة التعلم: بأنها "هي الدرجة التي تكون بها مهمة ما من مهام التعلم شاقة على التلاميذ، كما أنها تستخدم للدلالة على أمر من الأمور تعوق التعلم" (رومية، 2007: 23).

- وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية، والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي، والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات الانتباه، والإدراك، والتفكير (تكوين المفهوم) والتذكر وحل المشكلة (حافظ، 2000).

وباستقراء الباحثة للتعريفات السابقة ترى أنها اشتركت في نقاط عدّة، هي:

- يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الطلبة.
- تستمر صعوبات التعلم منذ الطفولة وتستمر مع الفرد فترة حياته.
- درجات ذكاء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ضمن المعدل الطبيعي.
- الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لديهم تباين في قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي.
- تظهر الصعوبات غالباً في مهارات القراءة والكتابة والحساب.

2. تصنيف صعوبات التعلم:

صنّف العديد من علماء التربية الخاصة صعوبات التعلم إلى صنفين هما:

أ. صعوبات تعلم نمائية:

وهي صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطالب في تحصيله الأكاديمي، وترجع هذه الصعوبات إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتنقسم إلى صعوبات أولية/أساسية (تتعلق بعملية الانتباه والإدراك والذاكرة)، وصعوبات ثانوية: (مثل

التفكير والكلام والفهم)، وتوجد صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات رئيسية (النمو اللغوي، النمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية الحركية (زيتون، 2003).

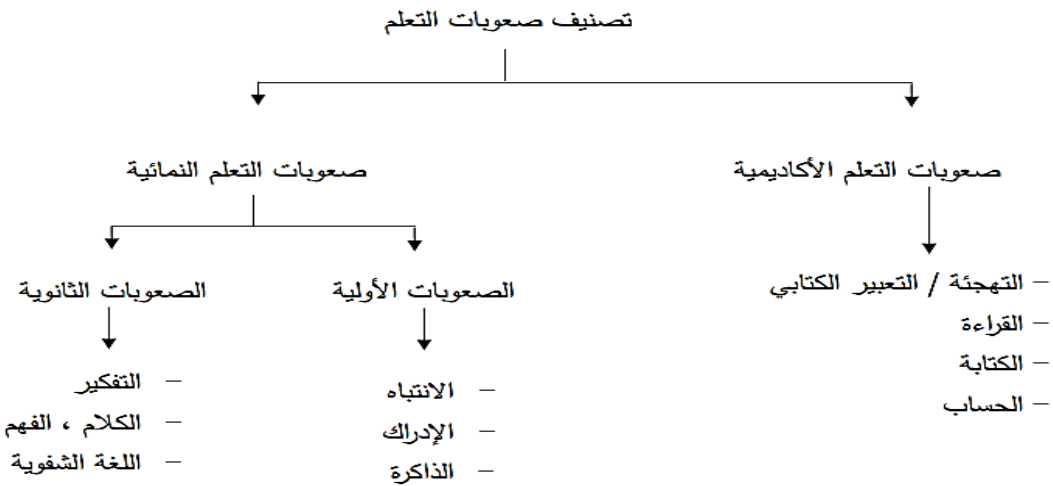
ب. صعوبات تعلم أكاديمية:

وهي صعوبات تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة، والعجز عن الكتابة وصعوبة أو عسر في إجراء العمليات الحسابية، بالإضافة إلى صعوبة التهجئة، وتنتج هذه الصعوبات عن الصعوبات النمائية السابقة (السيد، 2000).

والعلاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، فصعوبات التعلم الأكاديمية هي نتيجة صعوبات التعلم النمائية أي أن صعوبات التعلم النمائية تكون سبباً في حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية. ويمكن القول أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي نتيجة للقصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر حيث يتعرض المتعلم إلى صعوبات بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والإملائي والعمليات الحسابية (الأمين، 2001).

وقد ركزت الباحثة على الجانب النمائي لصعوبات التعلم، حيث استهدفت الدراسة تحسين مهارات تعلم أكاديمية (القراءة والكتابة) لدى الطلبة من ذوي الصعوبات النمائية، من خلال برنامج تفاعلي محوسب لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتناولت الباحثة فيما يلي الصعوبات النمائية ومعرفة تأثيرها على القراءة والكتابة.

والشكل التالي يوضح تصنيف صعوبات التعلم: (علي، وحسن، 2008: 50)



الشكل (1) (علي، وحسن، 2008: 50).

1. الصعوبات النمائية الأولية/الأساسية:

تتقسم الصعوبات النمائية كما ذكر آنفاً إلى صعوبات أولية، وثانوية، وتعتبر الصعوبات النمائية الأولية مترابطة لا يمكن الفصل بينها، وتناولت الباحثة الصعوبات النمائية على النحو الآتي:

أ. الانتباه:

يعتبر الانتباه أول وأهم العمليات النمائية التي ينبغي للمعلم أن يطورها لدى طلابه، وذلك لضمان حصوله على استيعاب أكثر للمعلومات من قبل الطلبة. ويعرف بأنه "قدرة الطالب على توجيه اهتمامه نحو المعلومات المطلوبة في الدرس مع عزل المشتتات الخارجية (إضاءة ساطعة، صوت خارجي كألوان بَرّاقة)" (البواردي، والأحمري، 2003).

ويعتبر تشتت الانتباه من أكبر المشاكل التي تواجه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، حيث يُعرف بأنه "عدم القدرة على جلب المثيرات الهامة ذات العلاقة وجعلها مركزاً للوعي"، وتبدو على الطالب بعض الأعراض التي تدل على تشتت انتباهه، ومن أبرزها كما يذكر: (الأحمري، 2001)

- يبدو عليه عدم الإنصات عندما يتحدث الآخرون.
- صعوبة تنظيم وظائفه المختلفة.
- يأبى أو يتردد عندما يطلب منه عملاً يحتاج إلى جهد عقلي وتركيز طويل.
- فقد المهمة بسهولة.
- السرحان والتحديث في الفضاء.
- الانشغال بأشياء أخرى (محاة، قلم، زميل آخر).

ب. الإدراك:

إن موضوع الإدراك يحتل أهمية كبيرة، حيث يشير مفهوم الإدراك إلى تلك العملية التي تصفي عن طريقها معاني ودلالات على المثيرات أو المعلومات التي ترد إلينا، وذلك من خلال استقبالها وتفسيرها وتنظيمها وتصنيفها ومعالجتها، ويعد الإدراك بمثابة العملية المحورية في اكتساب المعلومات. لذا فإن اضطراب الوظائف الإدراكية البصرية والسمعية واللمسية تلعب دوراً بالغ الأهمية في حدوث صعوبات تعلم القراءة والكتابة (القريطي، 2008).

ت. الذاكرة:

يمكن اعتبار الذاكرة على أنها قدرة الفرد على حفظ المعلومات الهامة أطول فترة ممكنة، واستدعائها عند الحاجة إليها في مواقف تعليمية مختلفة. وللذاكرة دور كبير في صعوبات التعلم، وهي مرتبطة وثيقاً مع الانتباه والإدراك، وهي نشاط عقلي يعكس القدرة على ترميز وتخزين ومعالجة المعلومات. ولهذا نجد الطفل ذو صعوبات التعلم لديه ذاكرة مضطربة وغير قادرة على امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية العادية الموجودة عن الطلبة (كوافحة، 2007).

وتقسم الذاكرة إلى الآتي:

- ذاكرة بصرية: وتعني الاحتفاظ بالمعلومات عن طريق حاسة البصر، واستدعائها في مواقف تعليمية أخرى تعتمد على حاسة البصر.
- ذاكرة سمعية: وتعني الاحتفاظ بالمعلومات عن طريق حاسة السمع، واستدعائها في مواقف تعليمية أخرى تعتمد على حاسة السمع.
- ذاكرة لمسية: وتعني الاحتفاظ بالمعلومات عن طريق حاسة اللمس، واستدعائها في مواقف تعليمية أخرى تعتمد على حاسة اللمس (البواردي، الأحمرري، 2003).

2. صعوبات التعلم النمائية الثانوية تشمل:

أ. صعوبة التفكير

التفكير هو عبارة عن تصور عقلي داخلي للأحداث والأشياء، وهو وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام المفاهيم والرموز والكلمات.

أما أنواع الرموز التي يستخدمها الإنسان في تفكيره، فهي:

- المفاهيم، وهي نوعان عام أو فكرة خاصة.
- الصور الذهنية، وهي الصور العقلية التي نستحضر بها صور الأشياء.
- اللغة وسيلة التخاطب بين الأفراد من خلال تعبيرات منطوقة أو مكتوبة (ملحم، 2002).

ويتضمن التفكير عمليات عديدة تشمل: المقارنة بين مظاهر العمليات الحسابية (جمع/ طرح/ ضرب/ قسمة)، والاستلال بشقيه (الاستقراء/ الاستنباط)، التفكير الناقد، التقويم، حل المشكلة، الحكم، اتخاذ القرارات (عبيد، 2009).

أما عن أسباب اضطراب التفكير، فيمكن إجمالها بما يلي:

1. الاندفاعية وعدم التروي وتدبر الأمور وإمعان النظر فيها مما يوقع الإنسان في الخطأ.
2. الاعتماد بدرجة أكبر على الكبار، ونقص الثقة بالنفس، والافتقار إلى تنمية الذات.
3. عدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وتوزع الاهتمام بين أصول المسائل وفروعها أو سرعة التنقل من أمر ولآخر دون الإلمام الكافي بالأمر الأول مما يعيق تكوين مفاهيم راسخة ولا يسهم في غلق الموقف موضع البحث.
4. تصلب التفكير وعدم مرونته مما يجعل الفرد ينظر للثوابت دون المتغيرات، مما يعيق ابتكاره الحل لأية مشكلة يتعرض لها الفرد، وقد يعكس ذلك اضطراباً في الشخصية.

5. نقص المعلومات المتعلقة بموضوع التفكير نتيجة عدم بذل الجهد الكافي في البحث وتقصي الأمور.

6. ضعف القدرة على تنمية المدركات الحسية وتصنيفها في كليات ذات معنى مما يؤدي إلى عدم فهم دلالات الأمور التي يتعامل معها.

7. مقاومة محاولة التفكير والعزوف عنه طلباً للراحة الذهنية بدعوى أن المشكلات ستحل نفسها بنفسها (عبيد، 2009).

ب. صعوبة اللغة:

إن الهدف الأساسي للغة هو التواصل مع الآخرين فهي أساس العمل، والحياة في كل مناحي المجتمع وتتطلب عملية التواصل اللغوي من الفرد قدرة على استيعاب ما يتحدثه الآخرون (اللغة الاستقبالية) وقدرة على إيصال الأفكار إلى الآخرين بلغة مفهومة ومعبرة (اللغة التعبيرية)، ويواجه الأطفال الذين يعانون عادة من صعوبات اللغة مشكلات في فهم حديث الآخرين لذلك يغلب عليهم كثرة الاستفسار وخاصة في مجال التعليمات أو قد يواجه مشكلة في إنتاج العبارات المعبرة عن أفكاره فلا يستطيع إيصالها إلى الآخرين (البطائية، والخطاطبة، والسبايلة، والرشدان، 2015).

ج. صعوبات اللغة الشفهية:

تلعب اللغة دوراً أساسياً في التعلم فهي تعزز التفكير وتعمل على نقل المعلومات والتحدث عن الأشياء في أزمنة مختلفة. والذي يعاني من صعوبات التعلم قد يجد صعوبة في فهم اللغة وإتباعها والتي يطلق عليها لغة التخاطب، أما أنواع صعوبات اللغة الشفهية، فهي: صعوبات اللغة الداخلية، صعوبات اللغة التعبيرية، والاستقبالية والتكاملية (البطائية، والخطاطبة، والسبايلة، والرشدان، 2015).

3. صعوبات التعلم الأكاديمية:

أ. صعوبة القراءة

إن الأطفال ذوو صعوبات القراءة يشكلون نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، ولما كان قدر كبير من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر هدام لشخصية الطفل، ويظهر ذلك في عدم تمكن الطفل من التقدم الأكاديمي (عبد الوهاب، 2004).

ب. صعوبة الكتابة:

تشكل الكتابة مجال صعوبة تعليمية سواء في مجال الإملاء أو التعبير بالرغم من أن بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لا يجيدون الكلام والتحدث، وهذه الصعوبة تستمر مستقبلاً حتى إن قدرات

الطالب في المرحلة الثانوية يمكن أن تختلف في مجال التعبير الكتابي من خمس إلى ست سنوات عن قدرته على الكلام، وتظهر في انحراف واضح في الخط اليدوي، ويرجع ذلك إلى ضعف في الإدراك الحركي (الوقفي، 2004).

ت. صعوبات الحساب:

يعرفها (القريطي، 2008: 439) "أنها اضطرابات المقدرة على تعلم المفاهيم الرياضية والعجز عن فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية، وتسجيل الحلول".

ويرى باسنجر وستورات وتيريل (Passenger, Stuart, & Terrell, 2001) أنه على مر عقود من الزمن، فإن الطالب الذي لا تتواجد عنده معيقات نمائية كالذاكرة والإدراك وغيرها، فإن ذلك يكون دافع له للاكتساب السليم للمهارات اللغوية، وخاصة الأكاديمية، كالقراءة والكتابة.

وتعد الكتابة من أهم مهارات اللغة العربية وإن كانت القراءة أساس لها فهي فن من الفنون الأساسية في تعليم اللغة (Graves, 2003).

يقع خطأً بين الباحثين والمهتمين بذوي الاحتياجات الخاصة، فلا يفرقون بين مصطلح ذوي صعوبات التعلم ومصطلحات أخرى مرتبطة، ولتوضيح الفرق بين هذه المصطلحات تستعرض الباحثة توضيحاً موجزاً عن هذه المفاهيم:

ذوي صعوبات التعلم: هم الطلبة الذين لا يقدرّون على الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في حجرة الدراسة أو خارجها، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكنهم الوصول إليه، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء متوسط ولا يعانون أي إعاقات، إلاً فرقا بين تحصيلهم الدراسي وقدرتهم الحقيقية على التحصيل بين ما هو كائن، وما يجب أن يكون (يحيي، 1999: 372).

بطء التعلم: هم الطلبة الذين يتمتعون بمستوى ذكاء عادي ويتم اكتشافهم سواء في المدارس أو في العيادات النفسية؛ لأنه يجد صعوبة في تكيف نفسه مع المناهج الأكاديمية، وهي حالات غير سوية من الجانب النمائي، وغير قادرة على التعلم (عبد المنعم، 1989: 176)

التخلف العقلي: قصور في القدرات العقلية العامة وانخفاض في نسبة الذكاء يصل إلى 70 درجة (العزة، 2000).

وباستقراء ما سبق، ترى الباحثة ضرورة اهتمام المعلمين والمراكز المختصة بمراعاة التشخيص الجيد للأطفال، والتركيز على الأسباب والسلوك والأعراض الدالة عليهم، لكيلا يتم الخلط بينهم، وبالتالي عدم القدرة على تحديد أساليب العلاج المناسبة لهم.

3. أسباب صعوبات التعلم:

أشارت العديد من الدراسات إلى بعض الأسباب التي تؤدي إلى ظهور حالات صعوبات التعلم، ومنها ما ذكره كل من (الخطيب، والحديدي، 2003: 312؛ زيتون، 2003: 17؛ أبو العزائم، 2004: 23-24؛ الحليّة، 2005: 6؛ الروسان، 2001-أ: 209).

1. عوامل وراثية جينية.
 2. عوامل عضوية وبيولوجية: عوامل كيميائية أو إشعاعية.
 3. الحرمان البيئي الحاسي.
 4. سوء التغذية: عوامل نفسية ومهارية.
- وصعوبات التعلم ترجع إلى أسباب متعددة، منها التلف الدماغي (إصابة المخ المكتسبة): حيث يكون الطفل قد تعرض لصدمات شديدة قد تلحق تلفاً بالدماغ أو نتيجة لتناول أدوية معينة أو تعرض للأشعة، والتأخر في النضج حيث أن التأخر في بعض مجالات النمو قد ينشأ عنه عند بعض الأطفال صعوبات في التعلم، العامل الوراثي: حيث إن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم قد انتقلت إليهم بفعل عامل وراثي، أسباب بيئية: مثل ظروف الحرمان البيئي الحاد، ومن العوامل البيئية التي قد تكون مسؤولة عن صعوبات التعلم: سوء التغذية، والاستثارة غير الكافية، والفروق الاجتماعية والمناخ الانفعالي غير الملائم (عبد الوهاب، 2004).

4. تشخيص صعوبات التعلم:

تناولت العديد من الدراسات بعض المحكات التي يمكن استخدامها في تحديد وتشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال، وهي:

1. **محك التباعد:** وهو التباعد بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباعد في الوظائف النفسية واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما، ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران: (الظاهر، 2008).
- تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه - التميز - اللغة - القدرة البصرية الحركية - الذاكرة - إدراك العلاقات).
- تباعداً بين النمو العقلي العام والخاص والتحصيل الأكاديمي ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ المعلمين التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية المختلفة.

ويعتبر التلميذ من ذوي صعوبات التعلم إذا أظهر تباعداً في مستوى النمو (الذكاء) عن مستوى التحصيل عند التلميذ العادي أو فوق العادي وتظهر في: (نقص معدل التحصيل الدراسي، عدم تناسب التحصيل مع قدرة الطفل، وجود تباعد وانحراف حاد بين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية، وجود اضطراب واضح يعوق عن القراءة والكتابة واللغة) (كوافحة، 2003).

2. محك الاستبعاد: ويعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مشتركة حيث يستبعد عند التشخيص الحالات الآتية: التخلف العقلي - الإعاقة الحسية - المكفوفين - ضعاف البصر - الصم - ضعاف السمع - من ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد - حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي، وهو يقوم على استبعاد الحالات التي ترجع إلى الإعاقات العقلية، أو حالات الاضطرابات النفسية الشديدة (الفقعاوي، 2009).

3. محك التربية الخاصة: إن فكرة محك التربية الخاصة هي أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم. كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعياً وبصرياً وعقلياً هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة. لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة (ألفت، 2007).

4. محك النضوج: يختلف من طفل لآخر وقد يكون غير منتظم في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء كاللغة والانتباه والذاكرة وإدراك العلاقات فيبدو عادياً في بعضها ومتأخراً في بعضها الآخر مما يؤدي إلى الصعوبة التعليمية (جاد، 2003).

5. محك العلامات الفيورولوجية: ويمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسم المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي، ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبياً على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي (الفقعاوي، 2009).

6. محك الاختبارات المقننة:

وهي تُقدم لتقييم مستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم وتحديد البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف ومنها اختبارات تقيس الكفاية العقلية للطفل مثل اختبار ستانفورد - بينيه، واختبارات تقيس مدى تكيفه الاجتماعي مثل اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي، واختبار الجمعية الأمريكية الخاص بالسلوك التكيفي، ويجب تقييم الطالب باستخدام اختبارات تستخدم كلاً من المدخل السمعي والبصري، وأن تتيح الاختبارات للطالب الاستجابة بطرق مختلفة، مثل الكلام والإشارة ووضع خط تحت الإجابة المطلوبة والكتابة حتى يتم التشخيص بطريقة صحيحة تؤدي لنتائج دقيقة ومن

الاختبارات أيضاً، مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وهو من المقاييس الفردية المقننة ويتكون من اختبارات السلوك الشخصي والاجتماعي واختبار اللغة واختبار الاستيعاب السمعي واختبار التناسق الحركي واختبار المعرفة العامة (الفقعاوي، 2009).

وهناك أربع خطوات أساسية لتشخيص وعلاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي:

أ. تحديد الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

يمكن أن يحدد المدرس أي من الطلبة لديه صعوبات تعلم وذلك باستخدام اختبارات تحصيلية مقننة وعمل إحصاء للبنود والتي لم يستطع حلها كل طالب - حيث تدل البنود التي تركها عدد كبير من الطلبة على نقاط ضعف عند كل الفصل ككل ويمكن دراسة أخطاء كل طالب على حدة للوقوف على صعوبات التعلم الخاصة وذلك من خلال قيام المدرس بـ (ملاحظة الطالب أثناء قيامه بالتعيينات التي يكلف بها، وطرح الأسئلة الشفوية، ومتابعة حديث الطالب، ودراسة أعمال الطالب التجريدية، لتحديد صعوبات الأفراد أو الفصل، واستخدام الاختبارات التشخيصية التي وضعت خصيصاً للكشف عن صعوبات خاصة) (عبد الله، 2009).

ب. تحديد طبيعة صعوبات التعلم:

ويمكن للمدرس تحديد صعوبات التعلم لدى الطلبة عن طريق استخدام اختبارات تشخيصية، ونظراً لعدم توافر اختبارات تشخيصية في كل المهارات، فقد يضطر المدرس إلى استخدام وسائل أخرى مثل إعطاء الطالب اختباراً تحصيلياً مما يجعله يفكر بطريقة عالية في أثناء الحل، وتعطي هذه الطريقة معلومات عن نقطة ضعف الطالب في تذكر الحقائق أو المهارات أو طريقة معالجة المشاكل الرياضية، ويمكن الحصول على معلومات عن طبيعة صعوبات التعلم عند الطالب من فحص نتائج اختباره السابقة، والتقارير التي تكون مكتوبة عنه، ومما لا شك فيه أن الوقوف على طبيعة صعوبات التعلم عند الطالب هي خطة أساسية لتحديد خطوات العلاج (عواد، 2011: 17).

ج . تحديد العوامل التي تسبب صعوبات التعلم:

وقد ترجع بعض صعوبات التعلم إلى طرق التدريس غير الملائمة، أو مقرر غير مناسب أو مادة تعليمية معقدة مثل هذه الأشياء يكون من السهل تحديدها، لأنه يكون هناك عدد كبير من الطلبة يعانون نفس الصعوبة. وعندما يحدث هذا يجب بالطبع توجيه الجهود نحو تحديد نقاط الضعف في المادة التعليمية أو طريقة التدريس، ومحاولة علاجها، وقد تكون هناك صعوبات تعليمية مستمرة للطالب والتي لا يمكن إرجاعها إلى خطأ في التعلم ولتحديد أسباب هذه الصعوبات، يجب علينا القيام بدراسة دقيقة نسلط فيها الضوء على الطالب ومحيطه (كوافحه، 2003).

د. تطبيق الخطوات العلاجية:

ليس هناك نموذج محدد يمكن إتباعه في مساعدة الطلبة على التغلب على صعوباتهم التعليمية ففي بعض الحالات قد تكون المهارة بسيطة بحيث لا تحتاج إلى أكثر من مراجعة أو إعادة تدريس، وفي حالات أخرى قد تحتاج المهارة إلى جهد كبير لتحسين الدافع ومعالجة بعض المشكلات النفسية والتغلب على عيوب طرق الاستذكار، وعموماً فإن طريقة العلاج المستخدمة في أي حالة معينة تتوقف على طبيعة صعوبة التعلم والعوامل التي سببتها، ويتفق معظم المشتغلون بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن من ذوي صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل المدى العمري الواحد (الفقاوي، 2009).

ويعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم إذا:

1. سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله الأكاديمي، في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع التي حددها القانون الفيدرالي وهي: مهارة القراءة - الفهم القرائي - العمليات الحسابية أو الرياضية - الاستدلال الرياضي - التعبير الكتابي - التعبير الشفهي - الفهم السمعي.
2. سجل الطالب أو الطفل انحرافاً أكاديمياً في واحدة أو أكثر من هذه المهارات حيث أصبح في عداد من ذوي صعوبات التعلم.
3. تعددت حالات الانحراف لدى الطفل مما يؤدي الى تعدد أنماط صعوبات التعلم (مفلح، 2004).
5. مظاهر صعوبات التعلم لدى الطلبة:

أشار الفقاوي (2009: 23) إلى أن هناك العديد من المظاهر الدالة على وجود صعوبات في التعلم لدى الطلبة، منها:

- النشاط الزائد مع استمراريته وكذلك القيام بحركات دون هدف.
- اضطراب السلوك الحركي وخاصة في التآزر بين العينين والحركة.
- صعوبة التمييز بين الأشياء وإدراكها.
- اضطرابات لغوية خاصة في القراءة والكتابة وتركيب الجمل.
- تدني في جانب أو أكثر من جوانب التحصيل الأكاديمي مثل القراءة والكتابة والإملاء أو التهجي أو الحساب.
- اضطراب في الاتزان العاطفي مثل عدم الثبات في المزاج.
- ضعف في المعرفة العامة وكذلك في المفردات اللغوية والتفكير.

6. خصائص الطلبة من ذوي صعوبات التعلم:

إن تعريفات صعوبات التعلم أظهرت أن هذا المصطلح يشير إلى فئة غير متجانسة من الاضطرابات، حيث يشتمل على مجموعات متعددة من العجز والصعوبة، ولهذا فمن غير المرجح أن نجد أحد الطلاب ممن تظهر لديه جميع هذه الخصائص، ولكننا نجد مجموعة من الخصائص التي يشيع تكرارها لدى هذه الفئة وتكون مرتبطة بنمط الصعوبة النوعية، وفيما يلي توضيح لهذه الخصائص (السرطاوي، 2001).

• **المجال المعرفي:** وجدت العديد من الدراسات أن أكثر الخصائص التي تظهر أو تلازم من ذوي صعوبات التعلم، كانت مرتبطة بمشكلات الانتباه، حيث كشفت أن لدى هؤلاء خللاً انتباهياً في مجال السمع والبصر متعلق بالانتباه الانتقائي في هذين المجالين، ووجدت أن مشكلات الانتباه لديهم تقع في ثلاث فئات هي: تكوين الانتباه، اتخاذ القرار، والحفاظ على الانتباه، ويرتبط في مشكلات الانتباه مشكلة أخرى هي مشكلة النشاط الزائد أو المفرط والذي يزيد من الحد السوي. حيث يتدخل هذا النشاط في التحصيل الدراسي لمن ذوي الصعوبات ويسبب تدني فيه (الوقفي، 1998).

أما فيما يتعلق بالذاكرة فوجد أن العديد من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في تخزين الكلمات، وتذكر الأصوات التي تشكل الكلمات، وقد يظهرون عجز في كل من الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى في المهمات التي تتطلب معالجة وفق علم دلالات الألفاظ. أما فيما يتعلق بالإدراك فيظهر وجود قصور أو صعوبة في الإدراك والتمييز بين الأشياء، ويتضمن ذلك أحد جوانب الإدراك البصري والسمعي واللمسي والحسي - الحركي أو أكثر من واحد منها، ويصعب التمييز بين الصورة الصحيحة للحروف أو الأرقام أو الأشكال. كما يظهر عليهم اضطرابات وعدم كفاية المفاهيم كمفاهيم الوقت، والاتجاهات، والأطوال، والأشكال الهندسية، ويجدون صعوبة في تمييز المفاهيم المتجانسة أو المتقاربة والتمييز بين أيام الأسبوع (السرطاوي، 2001).

• **مجال ما وراء المعرفة:** أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزاً في بعض جوانب ما وراء المعرفة، مثل: مراقبة الذات، ما وراء الإصغاء، ما وراء الذاكرة، ما وراء الاستيعاب.

• **المجال الاجتماعي:** وجدت العديد من الدراسات أن الطلبة في هذا المجال يعانون من الإحباط، والتوتر، والاكتئاب ومشاعر سلبية نحو قيمتهم الذاتية (ضعف مفهوم الذات نتيجة لفشلهم في التحصيل الدراسي) ويعانون من مشكلات في العلاقات مع الآخرين نتيجة اضطراب وسائل الاتصال التي تظهر على شكل مشكلات (التأتأة والتلعثم وحذف بعض الأصوات من الكلمات).

إن بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يوصفون بأنهم كُسالى، هادئون، غير مباليين للعمل الكثير، وهو ما يعرف بالانسحاب الاجتماعي حيث يحاولون إجراء أقل اتصال ممكن مع الأقران

والراشدين، بينما يوضع آخرون ضمن فئة من ذوي النشاط الزائد الذين يتميزون بأنهم دائمو الحركة والتدافع والتنقل بين المقاعد وطرح الأسئلة دون انتظار للجواب وقصر فترة الانتباه وعدم القدرة على تركيزه المدة اللازمة لإجراء عمليات فكرية أو الانتهاء من المهمة التعليمية (الوقفي، 2003).

• **المجال السلوكي:** إن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطراباً في التوازن الحركي أو المشي واتصاف حركاتهم بعدم الانتظام، وضعف في قدراتهم العقلية بالنسبة لعمرهم ويجدون صعوبة في القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة. وكذلك من المظاهر السلوكية عند ذوي صعوبات التعلم الاستمرار في النشاط دون توقف أو دون أن يدرك نهايته وأن ذلك السلوك لم يعد ملائماً ولم يعد هو السلوك المطلوب، وقد يتصف بعض من ذوي صعوبات التعلم ببعض المظاهر العصبية (الروسان، 2001-ب).

• **المجال الأكاديمي:** وترتبط المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بتأخرهم عن أقرانهم بعدة سنوات في بعض النواحي مثل: فك الرموز أثناء القراءة، والاستيعاب، والطلاقة، والتهجئة، فهم يعتنون بتفحص الأرقام والحروف والكلمات والأصوات المعكوسة، وبشكل عام فإنهم يعانون مشاكل قرائية حادة وخطيرة، كمشكلة تعرف الكلمات واستيعاب ما يقرؤون، وتكون هذه المشاكل مرتبطة بضعف اللغة الشفهية والمكتوبة، ويمكن أن نرصد لديهم خصائص قرائية مثل تكرار الكلمات وعدم معرفة أين وصلوا، وعدم القدرة على القراءة بطلاقة، والخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة. ويظهرون ضعف في مهارات الكتابة باليد، والتهجئة، والبناء القواعدي السليم للجمل، ويعتمد الكثير من المختصين على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر شيوعاً عند من ذوي صعوبات التعلم: (القنبر، 2015).

- تأخر معالم النمو والتطور.
- اضطرابات الذاكرة والتفكير.
- اضطرابات الانتباه.
- النشاط الزائد.
- الاندفاعية والتهور.
- التقلبات الشديدة في المزاج.
- الضعف الإدراكي الحركي.
- ضعف عام في التأزر.
- علامات عصبية غير مطمئنة.
- مشكلات أكاديمية محددة.
- مشكلات لغوية.

وباستقراء ما سبق من قبل الباحثة، يتضح لنا أهم الخصائص التي تميز الطالب ذي الصعوبة في التعلم عن غيره. وأنه قد يمتلك الطالب بعضاً من هذه الخصائص وليس ضرورياً أن تكون جميعها موجودة فيه. وأن وجود عدد من هذه الخصائص في سلوك الطالب يكون مؤشراً على أنه من ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يجب إعطاؤه رعاية خاصة لمساعدته في علاج صعوبات التعلم لديه.

7. إرشادات لتعليم ذوي صعوبات التعلم:

اهتمت العديد من الدراسات بوضع إرشادات عامة لتعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الارشادات: (الشاعر، 2001)

1. التأكد من تعلم الطلبة للمهارات السابقة للموضوع الجديد.
 2. أن يكون التدريس قائماً على الوعي بنواحي القوة والضعف لدى الطلبة.
 3. بناء أسس راسخة للمهارات والمفاهيم.
- وقدم زيتون (2003) العديد من الإرشادات الأخرى لمعلم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، منها التالي:

1. اتباع أساليب التشخيص المناسبة، وتابع تقويم هذه الأساليب والطلبة والبرنامج التعليمي.
2. استخدام الأدوات الملموسة في التدريب إلى أقصى حد ممكن.
3. تغيير طريقة التدريس؛ إذا لم يستطع الطالب تعلم المهارة من خلالها؛ ويمكن تغييرها عدة مرات، حتى نصل للطريقة المناسبة للطلّاب، فإن عجزنا فمن الأفضل تغيير المهارة بمهارة أبسط منها.
4. التخطيط للدرس مسبقاً وتحديد أهداف قابلة للتحقيق وطريقة تدريس تتناسب مع الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم، بحيث يكن التخطيط يومياً، ومتواصلاً؛ حتى نضمن استمرارية حركة التلاميذ في الاتجاه الصحيح.

8. الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس ذوي صعوبات التعلم:

من المداخل التدريسية الفعّالة في تدريس الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (القاسم، 2003) :

1. التدريب القائم على العمليات النمائية والنفسية.
2. التدريب القائم على تحليل المهمة او الواجب التعليمي.
3. التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النمائية والنفسية.
4. استراتيجية المواد التدريسية.
5. تدريب الحواس المتعددة.
6. أسلوب تعديل السلوك.

وترى (العزة، 2002: 243) أنه يمكن للمعلم أن يعلم طلابه بثلاثة طرق: تنافسية، تعاونية، فردية، وأشكال تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، تتمثل في الآتي:

- **التعليم التنافسي:** في هذا النوع يتنافس الطلبة مع بعضهم البعض لتحقيق هدف معين، ويمكن تقييمهم على أساس سرعتهم ووقتهم في إنجاز العمل، ولذلك فإن بعض الطلبة يعملون بجدية للوصول إلى إتمام المهمة المعطاة لهم، بينما نجد بعض الطلاب لا يعملون بنفس الجدية لاعتقادهم بأنهم لن ينجحوا في ذلك.
- **التعليم الفردي:** يعمل الطلبة لتحقيق أهداف وضعت خصيصاً وليس مقارنة بغيرهم من الطلبة ويتم تعيينهم على أساس معايير خاصة بهم، وفي هذا النوع من التعليم يحاول بعض الطلبة تحقيق نتائج مفيدة لهم شخصياً بغض النظر عن الطلاب الآخرين.
- **التعليم التعاوني:** في هذا النوع من التعليم يعمل الطلاب معاً لتحقيق هدف عام مشترك ويتم تعيين الطلاب على أساس تحصيل المجموعة والعمل بروح الفريق، والمصلحة للمجموعة كلها، وهذا التعليم مفيد للمجموعات التي تحتوي على إمكانيات مختلفة ومتعددة، وهذا التعليم أكثر فعالية من النوعين السابقين، علاوة على أنه ينمي لدى الطلاب المتعلمين المهارات الاجتماعية.

9. دور المعلم في علاج صعوبات التعلم:

يعتبر المعلم هو حجر الأساس في التعامل مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وهناك العديد من الأدوار الهامة التي ينبغي على المعلم القيام بها أثناء تدريس من ذوي صعوبات التعلم، ومنها:

- **توفير أفضل بيئة تعليمية:** يجب أن يكون تصميم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وبما يتماشى مع نوع الصعوبة التي يعاني منها الطلبة.
- **تزويد الطلبة بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة :** حين يعطي المعلم تعليماته، ويكلف الطلبة بالواجبات المطلوبة عليه أن يضمن الاتصال معه بحركات العينين وإشارات اليد التي تدعم ما يقوله، وتوحي بالهدف الذي يريده ويعزز أقواله بما تدل عليه حركاته من معاني ودلالات.
- **تصنيف أنواع السلوك غير المقبول:** يجب أن تكون قواعد النظام وأسسها واضحة ومفهومة، وأن يكون التعامل في تطبيقها أقرب إلى الثبات والقوة منه إلى الضعف والتردد، وأن يكون في تعامله معه معلماً ومربياً وليس موبخاً ومعنفاً.
- **رفع المعنويات وتقدير الذات:** إن من واجب المعلم أن يكافئ الطالب على تقدمه بأسلوب معتدل وخال من التطرف، على ألا يهمل ما يستحقه من إثابة مهما كانت الأسباب، وأن ينتهز كل فرصة ممكنة تشجعه على الإنجاز وتحفزه على العمل، وتعزز ثقته بنفسه (جدوع، 2003)

وقد حرصت الباحثة خلال تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب على تصميم بيئة الصف المدرسي بشكل مناسب للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتزويد الطلبة بالتعليمات في وقتها، مع التوضيح اللازم لهذه التعليمات، وحرصت كذلك على التشجيع والتعزيز والابتعاد عن العنف والتوبيخ والتعنيف.

10. دور الأسرة والمدرسة في علاج صعوبات التعلم:

يقع على عاتق الأسرة دور كبير في المشاركة مع المدرسة في التربية والتعليم، فمجالس الآباء مثلاً التي يعتبر لها دور في مشاركة المدرسة في التخطيط، وفي تنفيذ البرامج التي تضعها المدرسة لأن المدرسة أصبحت تعتبر مركز إشعاع لأهل البيئة المحلية، بناء على ذلك أصبح الآباء مشاركين نشطين في تشخيص حالات أبنائهم، وتخطيط برامجهم وتقييم هذه البرامج، وأعطت التشريعات الحديثة للأطفال من ذوي صعوبات التعلم أولوية، وهم جزء مهم في التربية الحرة (جاد، 2003).

وتسهم الأسرة كوسيلة لضمان تحقيق هذا الهدف، كما أنه وعن طريق مجالس الآباء مثلاً يمكن عقد جلسات استماع مناسبة لمواجهة عدم الاتفاق بين الآباء والمربين حول أفضل الاستراتيجيات في المعالجة. كما تسعى الجهات المختصة والمهتمة بصعوبات التعلم إلى تدريب الوالدين وتهيئتهما للقيام بهذا الدور كما تقوم وزارات التربية في الدول بالمشاركة في تدريب المختصين في استراتيجيات إشراك الوالدين (كوافحة، 2003).

11. تأثير صعوبات التعلم على عملية التعلم:

إنَّ الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون خبرات الفشل المتكرر، التي تقودهم إلى الاعتقاد بأن قدرتهم على النجاح محدودة، مما يخفض جهدهم المبذول في التحصيل، ويؤدي إلى مزيد من الفشل، وبهذا يدورون في حلقة مفرغة، ينخفض فيها مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع، من جراء الصعوبات الأساسية التي يعانونها (جاد، 2003).

وإدخال المعلومات للمخ يحتاج إلى أربع مراحل لمعالجة المعلومات وهي :

1. **عملية إدخال المعلومات:** تعد مشكلة قصور الإدراك البصري مشكلة هامة في عملية إدخال المعلومات؛ فبعض الطلاب الذين يعانون من صعوبة إدراك موقع وشكل الأشياء التي يرونها قد تبدو لهم الأرقام والحروف معكوسة، وبعضهم قد يصطدم بالمقاعد. والإعاقة الثانية هي إعاقة الإدراك السمعي، فيعاني الطلاب من صعوبة الفهم، لأنهم لا يستطيعون تمييز الاختلافات الدقيقة بين الأصوات؛ مثل كلمة (بط) و(نط). وبعض الأطفال يكون إدخال المعلومات لديهم بطريقة بطيئة، فلا يستطيعون متابعة سير خطوات الشرح.

2. **عملية ترابط المعلومات:** وتأخذ هذه العملية عدة أشكال، حسب مراحل ترابط المعلومات، وهي التسلسل، والتجريد، والتنظيم، والإعاقة في القدرة على التسلسل تجعل الطالب يحكي حكاية من

منتصفها ثم يذهب لبدائيتها، ويعكس ترتيب حروف الكلمات فيقرأ كلمة (أدب) (بدأ)، وكذلك عدم القدرة على التجريد، فقد يقرأ الطالب القصة، ولكن لا يكون لديه القدرة على تعميم المعنى.

3. **مرحلة تنظيم المعلومات في المخ:** الطالب الذي يعاني من إعاقة في القدرة على تنظيم المعلومات، يجد صعوبة في جعل مجموعة من المعلومات ملتصقة ببعضها على صورة أفكار ومعتقدات.

4. **مرحلة إخراج المعلومات:** وتتأثر هذه العملية بكل من: الإعاقات اللغوية، والإعاقة الحركية. والطالب الذي يعاني من إعاقة لغوية يرد على الأسئلة بطريقة مترددة ويتوقف عن الكلام ويطلب إعادة السؤال ثم يعطي ردوداً غير واضحة (الفقاوي، 2009).

2.1.2 مهارات القراءة والكتابة:

شهدت العقود القليلة الأخيرة من القرن العشرين تغيرات جذرية في طرق وأساليب تعليم القراءة والكتابة في العالم وبمختلف اللغات، وذلك على خلفية ما توصلت إليه الأبحاث والإثباتات العلمية الأخيرة حيث أظهرت هذه الأبحاث بخلاف النظريات السابقة مثل نظرية جودمان القراءة كلعبة تخمين لغوية - نفسية، أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغوية وذهنية - لغوية أساسية، مثل: الوعي الصوتي، معرفة الحروف، التركيب الصوتي والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات، فهذه القدرات الأساسية تشكل أساساً مهماً لفهم المقروء، إذ تُمكن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فكّ الرموز إلى قدرة أوتوماتيكية، وهو ما يُتيح له أن يستثمر قدرته الذهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض، أي في فهم ما يقرأ (Shankwiler & Fowler, 2004).

بناءً على ذلك، استُبدلت الطريقة الكلية بالطريقة الصوتية التي تولي تطوير المهارات الأساسية في القراءة وتعليمها بشكل مباشر ومستقل أهمية كبرى في المراحل الأولى، إذ لا يمكن تحقيق فهم المقروء بدون تحويل تلك القدرات إلى قدرات أوتوماتيكية، وبدون تحويل المعرفة اللغوية المكتسبة عند الطالب إلى مهارة من خلال التمرين والممارسة (عورتاني، 2006).

هذا التغيير في النهج، من الكل إلى الجزء، أدى أيضاً إلى تغيير في طريقة تعليم قراءة الكلمات، من الطريقة التحليلية إلى الطريقة التركيبية، فقد تبين أن التركيب الصوتي هو من أهم المهارات التي تحول القارئ من قارئ مبتدئ إلى قارئ متمرس (Ehri et al., 2001).

وتكتسب القراءة والكتابة أهميتها من أهمية اللغة العربية في التواصل والحفاظ على الهوية، ونقل التراث، لكن المتأمل لمعدلات انتشار صعوبة القراءة والكتابة يستشعر خطورتها، لأنها ليست قليلة أو هينة، ورغم ذلك فالاهتمام بها ما زال محدوداً في الدراسات والبحوث العربية حيث لا يتناسب مع عظم هذه المشكلة، خاصة وأن الثروة الحقيقية لأي مجتمع تكمن في أفرادها (العدل، 2008).

ورجّحت الدراسات السابقة أنه إذا واجه الطالب صعوبة في القراءة فإنه سيواجه صعوبة في الكتابة، فكثير من ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في الكتابة، ومن ثم يحتاجون إلى عناية خاصة، واستراتيجيات علاجية لتحسن مهاراتهم الكتابية (القريطي، 2008).

يتضح مما سبق أن القراءة مهارة سابقة على الكتابة، ومتقدمة عليها، والكتابة تستمد منها، وتبنى عليها، وتتسم الكتابة بأهمية خاصة تكمن في قدرتها على إحداث تكامل لكل أنماط التعلم، لأن كفاءة الكتابة تعتمد على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب القراءة.

1. مهارات القراءة:

ذكر الدراوشة (2007) أن مهارات القراءة حظيت باهتمام بالغ من الباحثين لأهميتها، وللقراءة تأثيرات واسعة وعميقة ومتنوعة على الطفل، فهي توسع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط قواه الفكرية وتهذب ذوقه وتشبع فيه حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره. والقراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية، وتجعل لها قيمة عالية، وعن طريقها يتمكن الطفل من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية، إضافة إلى أنها تمكنه أن يحل الكثير من المشكلات اليومية والعلمية التي تواجهه. وهي تساعد الطفل على التوافق الشخصي والاجتماعي، واكتساب القيم والاتجاهات السليمة، وأنماط السلوك المرغوب فيها، والاستقلال عن الوالدين، وكيفية الوصول إلى مستوى الكبار. وهي بذلك سبيل التعلم الذاتي في وقت تفجرت فيه المعرفة البشرية وتضاعف حجمها وأصبح مستحيلاً على المؤسسة التربوية أن تزود المتعلم بكل ما يلزمه من معارف في فترة دراسته المحدودة وعليها أن تزوده بمهارات التعلم الذاتي.

يعتبر تحديد مهارات القراءة أولى خطوات تنميتها أو تطويرها، وذلك لمساعدة المعلم في توجيه العملية التعليمية، والتعرّف على معدلات نمو الطلبة في اكتساب هذه المفاهيم والمهارات.

وتُعرّف المهارة بأنها "ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء أكان الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً" (الفتلاوي، 2006: 25).

وهناك أربع مهارات رئيسية للقراءة:

1. **مهارات عقلية:** وتتضمن: مهارات الدراسة والبحث وحل المشكلات التفكير الناقد، والعملية والتحليلي والاستدلالي ومهارات الاتصال والقدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة وتحليل العلاقات والارتباطات والتعديل والتعميم والتركيب وإبداء الرأي وإصدار الأحكام.

2. **مهارات حركية:** مثل الركض والمشي ورسم الخرائط وعرضها، ورسم الصور وعمل النماذج ومظاهر الاتصال غير اللفظي بالإيماءات وحركة الجسم ومهارة استخدام الأجهزة والمعدات، وتناول

الأدوات وحركات الأطراف ومختلف أعضاء الجسم وسواها من حركات الجسم الكبرى والدقيقة المنسقة.

3. **مهارات اجتماعية:** مثل مهارات الاتصال بالآخرين وإقامة علاقات معهم والعمل على التكيف الاجتماعي والانضمام مع الجماعة والمشاركة الجماعية قولاً وفعلاً.

4. **مهارات لغوية:** مثل ضبط مخارج الأصوات وتنسيق الأصوات مع الكلمات لكي تكن ذات معنى وتنسيق التعبير بالصوت والاتصال اللفظي بالآخرين (الفتلاوي، 2006: 349).

2. مفهوم المهارات القرائية:

تعرفها (الشوبكي، 2011: 13) بأنها "قدرات لغوية تدرس بدقة وانتقان، وتهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعاني تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة".

وهي "قدرة الطالب على معرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل، والقدرة على تمييز الكلمات ولفظها بصورة صحيحة" (الأسطل، 2010: 10).

3. أهميتها:

للقراءة مكانتها في حياة الأفراد، التي من خلالها يتعرف الإنسان على مختلف المعارف والثقافات وهي وسيلة التعلم وأداته في الدراسة والتحصيل. وتبرز أهمية القراءة في أنها أول كلمة أنزلها الله - سبحانه وتعالى - في القرآن الكريم (اقرأ) وهذا تنويه من الله - عز وجل - بأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، وما زالت القراءة، وستبقى عماد العلم والمعرفة، والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات، والبقاء على اتصال مباشر دون وسيط بالمواد القرائية المتعددة، وتعتبر القراءة متعة للنفس وغذاء للروح، وقرباً ذهنية، وصداقة فكرية، وحماية من الأزمات النفسية وما يتبعها من تدهور روحي ونزوع إلى الشر، وكذلك سياحة فكرية، وتخلق بيننا وبين الكتاب صداقة فكرية ممتعة، وتعمل على تنظيم أفكار المجتمع وتقاربهما (أبو العنين، 2003).

هناك العديد من وظائف القراءة، يمكن تلخيصها في:

- **الوظيفة المعرفية:** تعتبر القراءة من أهم وسائل التعرف على ثمار الحضارة الإنسانية، وتساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، تجيب القراءة عن كثير من تساؤلاتنا العلمية، كما تساهم القراءة في النمو العقلي للفرد.

- **الوظيفة النفسية:** حيث تُشبع القراءة في الفرد حاجات نفسية كثيرة، كالاتصال بالآخرين ومشاركتهم، وتساعد القراءة على التكيف النفسي في مواجهة الصراخ وحالات الإعاقة أو القصور

عن طريق تحقيق الأهداف، وتساعد القراءة على تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ.

- **الوظيفة الاجتماعية:** حيث تؤدي القراءة دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، وتعتبر وسيلة لنقل تراث المجتمع للأجيال المتعاقبة، كما تساعد في تقارب الفكر في داخل الجماعة، وتعتبر وسيلة اتصال وتبادل ثقافي بين الشعوب المختلفة (صومان، 2012).

4. أقسام المهارات القرائية:

تتمثل مهارات القراءة فيما يأتي:

1. **التعرف:** ويعني إدراك الرموز ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه، وتتضمن المهارات الآتية:

- ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.
 - استخدام السياق كوسيلة في تعريف معاني الكلمات، واختيار التعريف الدقيق.
 - القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل تعرف أجزائها.
 - القدرة على التفريق بين أصوات الحروف.
2. **الفهم:** وهو ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وتتضمن المهارات الآتية:

- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
 - القدرة على فهم الوحدات الأكبر كالعبرة والجملة والفقرة، والقطعة كلها.
 - القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
 - القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له.
 - القدرة على تحصيل معاني الكلمات.
 - القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
 - القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
 - القدرة على الاستنتاج.
 - القدرة على فهم الاتجاهات.
 - القدرة على تقييم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية.
 - القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
 - القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.
3. **السرعة:** ويُشار إليها بمدى السرعة في القراءة، لما لها من قيمة في عالمنا المعاصر، حيث يتجه العالم اليوم إلى مصطلح "القراءة السريعة" أو "تسريع القراءة"، ولهذا ينبغي أن تدرس كمهارة منفصلة (يونس، 2000).

5. تنمية المهارات القرائية:

هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن للمعلم من خلالها تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة، ومن هذه الأساليب:

1. تدريب الطلبة على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى (حركات اليدين، وتعبيرات الوجه).
2. تدريب الطلبة على القراءة الصامتة والاهتمام بها، لتحقيق فهماً صحيحاً للنص.
3. تدريب الطلبة على الشجاعة في موقف القراءة، ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح.
4. تدريب الطلبة تمثيل للمعنى، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعث أو خجل.
5. تدريب الطلبة على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب.
6. معالجة الكلمات الجديدة/الصعبة، عن طريق: (معاني الأفعال والصور الحسية، والكلمات التي تدل على محسوسات، والكلمات التي تدل على معنويات).
7. تدريب الطلبة على قراءة الجمل لا كلمة كلمة.
8. تدريب الطلبة على تلخيص ما قرأ أمام الناس.
9. تدريب الطلبة على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس ليس في الصوت فقط، بل حتى في تعبيرات الوجه (عبد الحميد، 2006).

• الكتابة

تعد الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، وهي من مهارات اللغة الأساسية، إلا أن موضوع الكتابة لم ينل الاهتمام الذي ناله موضوع القراءة، ويرى علماء الانثروبولوجيا أن الإنسان بدأ تاريخه الحقيقي حين اخترع الكتابة، ويتعلم الأطفال الصغار الكتابة من خلال النماذج المتكررة التي يشاهدونها، ومن خلال رؤيتهم لكتابة الآخرين وهي تقرأ لهم، وأيضاً من خلال إملاء الأطفال لمواضيعهم بمساعدة المعلم، وتكون محاولات الأطفال الأولى للكتابة عادة عن طريق الخطوط والمتمثلة في الشخبطة، وعندما تصبح الرسوم العشوائية لخطوط الأطفال على سطور أفقية بدلاً من التعرجات الدائرية غير الهادفة، عندها يدرك الأطفال بدايات تعلم الكتابة (صومان، 2014).

وتعتبر الكتابة مهارة اتصالية إنتاجية وإبداعية مكتسبة، يتعلمها التلميذ ويتقنها كنشاط ذهني يقوم على التفكير، ويحتاج إلى تناسق بصري/سمعي/حركي، وانسياب الأفكار والطلاقة في استخدام اللغة. وهي على درجة عالية من التعقيد، لأنها تتضمن التفاعل بين التعبير الكتابي (Written Expression)، والتهجئة (Spelling)، والكتابة اليدوية (Writing Hand)، وال كاتب ينقل أفكاره آخرين قد يكونون بعيدين عنه في الزمان أو المكان، على عكس الكلام الشفهي الذي عادة ما يكون موجهاً لأشخاص موجودين بالقرب منه، كما أن الكتابة تبقى مسجلة وبإمكان الفرد أن يطلع عليها متى شاء، أما الكلام الشفهي فهو يزول ويندثر بمجرد أن يتفوه به الفرد. ولا تعني الكتابة مجرد

كلمات مكتوبة ولكن تتعدى ذلك لتحمل في طياتها مضامين وأفكار تحقق أهدافاً ما، وتعتبر عملية الكتابة معكوس أو مقلوب عملية القراءة، حيث يتم هنا تشفير الكلمات في صورة مكتوبة بدل فك شفرتها المكتوبة كما هو الحال في القراءة (عمراني، 2014).

وتعرّف مهارة الكتابة بأنها "عبارة عن نظام يتمثل في مجموعة من الرموز المرئية والتي تستخدم لتمثيل وحدات لغوية بشكل منظم، وذلك لغرض حفظ أو إيصال معلومات لأشخاص آخرين يستخدمون نفس الرموز والقواعد اللغوية، حيث بإمكان أي شخص منهم أن يسترجع تلك المعلومات. ويتفق معه في ذلك أغلب المحدثون العرب إذ يرون أن الكتابة ماهي إلا تحويل الكلام المنطوق إلى رسوم وأشكال مطبوعة أو مسجلة" (الخيري، 2006).

وتعرّفها الباحثة بأنها: الطريقة التي تسمح لطالب المرحلة الأساسية الدنيا بتحويل اللغة الشفهية إلى رموز كتابية مستخدماً الحروف الهجائية التي يعرفها.

1. أهميتها:

تتمثل أهمية الكتابة فيما يأتي: فبالكتابة يُخرج الفرد مكنوناته، ويعبر عن مشاعره، وينفس عما يجول بخاطره، وبذلك يحقق لنفسه راحة نفسية وطمأنينة قلبية، وتعلمها وممارستها يعود الفرد على أعمال الرواية، وثقة الاختيار، والترتيب، وحسن التنسيق والتفكير المنظم، والقدرة على الكتابة جانب أساسي من جوانب محو أمية المواطن، بالتالي فهي جزء أساسي من المواطنة السليمة، وهي أداة للتسجيل والإثبات، وهي بين القريب والبعيد، كما أنها أداة من أدوات التعلم، وهي أداة لحفظ التراث ونقله، ومن ثم فهي أداة اتصال الحاضر بالماضي، ونقل المعرفة والثقافة إلى المستقبل، وإيصال الخبرات بين الأجيال، ووسيلة للاتصال الإنساني، يعبر بها الفرد للآخرين عما لديه، ويتعرف عبر كتابات الآخرين ما لديهم (فضل الله، 2003).

2. المهارات الكتابية:

هناك عدة مهارات كتابية، وهي:

1. **مهارات الكتابة الأولية:** وتتمثل في القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها، والقدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشياء والقدرة على استعمال اليدين بكفاءة.
2. **مهارات الكتابة اليدوية:** وتتمثل بالقدرة على مسك أداة الكتابة (القلم)، وتحريكه إلى الأعلى وإلى أسفل، وبشكل دائري، والقدرة على نسخ الحروف، ونسخ الجمل والكلمات، والكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضاً.

3. مهارات التهجئة: وتتمثل في تمييز حروف التهجئة، وتمييز الكلمات، وتمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، وتمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة، والربط بين الصوت والحرف، واستنتاج قواعد لتهجئة الكلمات، واستعمال الكلمات في كتابة الإنشاء.

4. مهارات التعبير الكتابي: وتتمثل في كتابة الجمل وأشباه الجمل، واستعمال علامات الترقيم والقواعد البسيطة لتركيب الجمل، وكتابة الفقرات الكاملة، وكتابة الملاحظات والوسائل واستعمال الكتابة كوسيلة للتواصل (كوافحة، 2003).

3. العمليات الضرورية للكتابة اليدوية:

تعد الكتابة اليدوية مهارة مركبة تقوم على التكامل والتآزر العقلي المعرفي والإدراكي البصري والحركي، والتي تتطلب أن تعمل هذه النظم معاً في تآزر وتزامن وتتابع. والعمليات الضرورية للكتابة اليدوية، كما ذكرها (الزيات، 2007)، هي:

1. حسن استخدام الورقة والقلم.
 2. الإدراك البصري والإدراك السمعي.
 3. الإدراك البصري الحركي.
 4. التآزر بين الحركات الكبيرة والدقيقة.
 5. مهارات التتابع.
 6. سلامة وسرعة الاسترجاع والتذكر.
 7. معرفة الحروف بأشكالها وحركاتها.
 8. إتقان الخطوط (المستقيم، المائل، المنكسر، الدائرة، غلق الخطوط).
 9. تتبع الخطوط والنسخ.
 10. وصل الحروف.
 11. التقويم الذاتي.
 12. العدديّة (مهارة كتابة الأعداد).
- 6. الكتابة للمرحلة الأساسية الدنيا:**

لا يخفى على أحد أهمية المرحلة الأساسية الدنيا وحساسيتها في العملية التربوية والتعليمية ففيها يتم تشكيل الأفكار والمفاهيم وهي مرحلة التأسيس لما بعدها فيها يتعلم الطفل مبادئ القراءة والكتابة والتي فيما بعد سيعتمد عليها لقراءة وكتابة جميع المواد الدراسية وبها سيجتاز الاختبارات ويتفاعل مع أحداث الحياة اليومية مدى الحياة.

وذكر صومان (2014) مجموعة من المهارات الإملائية لكل صف من صفوف المرحلة الأساسية الدنيا من الأول حتى الرابع:

- **الصف الأول:** كتابة الحروف التي درسها التلاميذ في نهاية كل وحدة ، كتابة كلمات بسيطة.
- **الصف الثاني:** رسم كلمات وجمل تتضمن بعض القضايا مثل: كتابة كلمات فيها حروف متشابهة في النطق، اللام الشمسية واللام القمرية، التاء المبسوطة والتاء المربوطة، التاء المربوطة والهاء، الشدة (الحرف المضعف).
- **الصف الثالث:** رسم كلمات وجمل تتضمن بعض القضايا الآتية: همزة القطع وألف الوصل، النون والتتوين، الهمزة في أول الكلمة.
- **الصف الرابع:** الهمزة المتوسطة على الألف والواو والنبرة، دون التعرض للقاعدة الإملائية.
- الهمزة المتطرفة، الحروف التي تلفظ ولا تكتب: هذا، لكن-الحروف التي تكتب ولا تلفظ: عادوا

3.1.2 المحور الثالث: التعلم الإلكتروني:

ويعرفه (ربيعي، 2010: 52) بأنه التعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب شبكاته ووسائطه المتعددة، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، وضبطها، وتقييم أداء المتعلمين.

1. أهمية التعلم الإلكتروني:

ترجع أهمية التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية من تطبيقات البحوث والدراسات التي أكدت أهميته وفعاليته ومن هذه الدراسات: دراسة (So,2006؛ Koory, 2003؛ Pane, 2004) والتي أظهرت نتائجها التأثير الإيجابي على التحصيل في مجموعات التعلم الإلكتروني واكتساب بعض المهارات المعرفية العليا والأداء المهاري ومستوى الرضا والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني. وأشار الموسى والمبارك(2005)إلى بعض فوائد التعلم الإلكتروني والتي تكسبه أهمية كبيرة في عملية التعليم، وهي:

1. الإحساس بالمساواة:.
2. الاستفادة القصوى من الزمن.
3. الاستمرارية في الوصول إلى المنهاج.
4. إمكانية تحويل طريقة التدريس.
5. توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع.
6. زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمدرسة.
7. سهولة الوصول إلى المدرس.
8. سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب.
9. عدم الاعتماد على الحضور الفعلي.

10. المساعدة الإضافية على التكرار.

11. المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلبة.

12. ملائمة مختلف أساليب التعليم.

2. مميزات التعلم الإلكتروني:

أشار الموسى والمبارك (2005) أن هناك العديد من المميزات للتعلم الإلكتروني، وهي:

1. **التنوع:** تنوع أساليب التدريس والتقييم في بيئة التعلم الإلكتروني بحيث تُراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

2. **الجودة:** يسهم التعلم الإلكتروني في تقليل التكلفة للعملية التعليمية عن طريق إعادة استخدام المحتوى التعليمي.

3. **المرونة:** توفر بيئات التعلم الإلكتروني مرونة كبيرة عن طريق توفير تعليم مرن ومفتوح.

4. **التعاونية:** يُسهم التعلم الإلكتروني في إيجاد بيئة تزيد من فرص التعلم التعاوني، وبذلك تتقل بيئة المدرسة إلى بيئة أكثر واقعية وتبعدها عن البيئة المصطنعة.

5. **تلبية احتياجات الطالب:** مراعاة تنوع أنماط التعلم بين الطلبة، تمكين الطالب من القيام بدور أكثر إيجابية، إتاحة المجال للتعليم النشط، تسهيل عملية تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومع المصادر الأخرى، المرونة في الزمان والمكان والمصادر وأساليب التعلم واستراتيجياته، إتاحة الفرصة للطلبة لتوظيف العديد من المصادر في أنشطة التعليم والتعلم، وتطوير مهارات الطلبة في التعامل مع التقنية، تشجيع الطلبة لتحمل مسؤولية التعليم.

والبرمجيات الجيدة يجب أن تتصف بما يأتي:

- الإثارة والجاذبية عن طريق الألوان والأصوات.

- الاهتمام بأساليب التغذية الراجعة.

- توفر إجراءات التعلم للإتقان.

- زيادة تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية.

- توفر فرصة تعليمية للطلاب لممارسة الأفكار التعليمية الجيدة.

- تعد ذات كفاءة عالية في تعليم الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض (إسماعيل، 2001).

3. مفهوم البرنامج التفاعلي المحوسب:

يُعرّف البرنامج المحوسب على أنه "المواد التعليمية التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الحاسوب من أجل تعلمها، وتعتمد عملية إعدادها على نظرية (سنكر) المبنية على مبدأ الاستجابة والتعزيز، حيث تركز هذه النظرية على الاستجابة المستحبة من المتعلم بتعزيز إيجابي من قبل المعلم أو الحاسوب" (الحليلة، 2005: 451).

وهو "وحدة تعليمية مصممة بطريقة مترابطة ومتضمنة: مجموعة من الخبرات والأنشطة والوسائل وأساليب التدريس وأساليب التقويم المتنوعة" (عفانة، 2000: 75)، وهو "مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية التي يقوم بها الطالب تحت إشراف وتوجيه المعلم، وتعمل هذه الأنشطة على إكساب الخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات، التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات التي تحته على البحث والاكتشاف" (الناشف، 2003: 93).

وباستقراء التعريفات السابقة وتعريفات أخرى، تلخص الباحثة أهم ما جاء فيها:

- تتفق التعريفات على أن البرنامج المحوسب عبارة عن وحدة أو وحدات دراسية مصممة بشكل منطقي.

- تتضمن الوحدات الدراسية أهدافاً معينة ينبغي تحقيقها.

- يتضمن البرنامج أنشطة تتكامل مع محتواه.

- يعتمد البرنامج على مبدأ الاستجابة والتعزيز.

4. أنماط البرامج التعليمية:

إن استخدام الحاسوب في التعليم يضيف فاعلية عالية؛ بالتالي لا بد من توافر برمجيات تعليمية ذات جودة تربوية متميزة تتناسب مع حجم الاستثمارات الفنية والمادية المرافقة لها. وتختلف الفترات الزمنية المستثمرة في إعداد البرامج التعليمية حسب نوع ونمط ذلك البرنامج، وهناك أنماط من هذه البرامج تأخذ وقتاً أقل من ذلك، حسب طبيعة المادة ومدى وكيفية تفريع البرنامج، وكذلك حسب الأهداف المتوخاة من ذلك الجزء من المادة أو من الوحدة التعليمية، وفيما يلي عرض لبعض هذه الأنماط والأشكال: (التعليم الخاص المتفاعل، والتدريب لاكتساب المهارة، المحاكاة، حل المشكلة، الاستقصاء واسترجاع المعلومات، الألعاب التعليمية، التأهيل للامتحانات العامة، التشخيص والعلاج، الإعداد والتدريب لمهن معينة (الجابري، وعبد الله، ومنيزل، 2008).

ويمكن تصنيف برامج الحاسوب المستخدمة في التعليم إلى:

أ. **البرامج التعليمية:** وتستخدم هذه البرامج داخل الصفوف الدراسية، وقد صممت بعض البرامج خصيصاً لتدريس المهارات المختلفة، ومن أمثلتها برامج التدريب، وبرامج الألعاب التعليمية وبرامج المحاكاة وبرامج حل المشكلات.

ب. **برامج التطبيقات:** بالرغم من أن هذه البرامج لا تصمم في الأساس للطالب، بل لأغراض عامة، إلا أنها تعد أكثر أنواع البرامج حظاً في تطبيقاتها داخل الصفوف الدراسية، حيث يمكن استخدامها بفاعلية كأداة لحل المشكلات، أو لتوضيح الموضوعات الدراسية المختلفة.

ج. **برامج الوسائط المتعددة:** لقد حدث تطور كبير في مجال تطبيقات الصوت والصورة الثابتة والمتحركة المدارة بالحاسوب، ومساعدة المعلمين في عملية عرض النصوص والرسوم، بل تم

استخدامها في مشاهدة عروض الفيديوها المدعمة بالموثرات الصوتية، وكما أمكن التحدث بواسطة الحاسوب وتسجيل هذه المحادثات، وسماع التوجيهات التي يصدرها الحاسوب.

د. **برامج خدمة المعلم:** تسمى هذه البرامج "ببرامج الفائدة، أو الخدمة للمعلم وإدارة الطالب"، أي أن هذه البرامج تقوم بمساعدة المعلم في إنجاز الأعمال الاعتيادية له من عمل وتصحيح الاختبارات، واعداد خطته الدراسية، وتنظيم أنشطة الطلاب، ومراجعة الأعمال اليومية (عفانة، والخزندار والكحلوت، 2005).

5. المعايير العامة التي يجب مراعاتها عند تصميم وإنتاج البرامج التعليمية:

يمكن تحديد المعايير العامة التي يجب مراعاتها عند تصميم وإنتاج البرامج التعليمية:

1. تحديد المادة التعليمية المطلوب برمجتها من خلال الحاسوب، حتى يسهل على المبرمج برمجتها بإحدى لغات البرمجة وفقاً لطبيعة المادة الدراسية.
2. تحديد عنوان الدرس: يجب تحديد عنوان الدرس المطلوب برمجته وطابعته في بداية البرمجة التعليمية.
3. الهدف: يجب أن يكون الهدف (الأهداف) من البرامج التعليمية واضحاً ومصوغاً صياغة جيدة، وبالإمكان قياسه.
4. مناسبة محتوى البرامج التعليمية لمستوى التعلم: ينبغي أن يكون محتوى البرامج التعليمية مناسباً لمستوى المتعلم (عفانة، 2005).
5. تعلم المهارات القبلية: يجب التأكيد على تعلم المهارات القبلية الأساسية قبل تعرضه إلى تعلم مهارات ومفاهيم جديدة.
6. التفاعل: يجب أن تلعب البرمجة التعليمية دوراً أساسياً في تفعيل دور الطالب، وذلك عن طريق تقديم المادة تعليمية بحيث تحتوي على تدريبات وأمثلة، تستخدم بوصفها مثيرات تعليمية.
7. تحكم المتعلم بالبرامج التعليمية: ينبغي أن تترك بعض الحرية للمتعلم للتحكم في محتويات البرامج التعليمية.
8. جذب انتباه المتعلم: وذلك من خلال استخدام الرسوم والخطوط المتحركة والصوت.
9. الأمثلة وتنوعها وكفايتها: ينبغي أن يتوفر في البرنامج التعليمية عدد كافٍ من الأمثلة المتنوعة التي تتميز بالتردد من السهل إلى الصعب إضافة إلى التشعب.
10. البعد عن الرتابة المملة: يجب أن يصاغ البرنامج التعليمي بأسلوب شيق للطلبة، بعيداً عن التكرارات والحشو اللغوي (عيادات، 2004).
11. كفاية التدريبات وتنوعها: يجب أن يتوفر للمتعلم تدريبات كافية ومتنوعة عن المادة العلمية بعد عرض الأهداف والمادة التعليمية والأمثلة.

12. التغذية الراجعة: وهي إحدى الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في البرنامج التعليمي الجيدة وبصورة سريعة بعد استجابة المتعلم.
 13. تنوع التغذية الراجعة: تقدم البرمجية التعليمية الجيدة التغذية الراجعة للمتعلمين وتنوعه لهم، سواء أكان ذلك بالعلامات، أو بالموسيقى، الصور أو بالألفاظ.
 14. المساعدة المناسبة: من مميزات البرامج التعليمية الجيدة توفير المساعدة للمتعلم وفق استجابته.
 15. التشخيص والعلاج المناسب: في حال تكرار الخطأ نفسه وبعد توفير المساعدة له من قبل البرامج التعليمية، يجب أن تقوم البرامج التعليمية بتشخيص نقاط الضعف عند المتعلم، وتقديم العلاج المناسب له لمعرفة الصواب (عفانة، 2005).
 16. الاختبار المناسب: ينبغي أن يتوفر اختبار في نهاية كل جزء، لقياس ما تعلمه المتعلم وما حققه من أهداف.
 17. تكامل استخدام الوسائط التعليمية مع المنهج.
 18. الابتعاد عن الشكلية في استخدام الوسائط التعليمية، وذلك من خلال التركيز على المهم من المعلومات، وتوضيح الغرض من استخدامها، ودورها في توضيح المعاني للمتعلمين.
 19. عدم ازدحام الدرس بالوسائط، ويجب اختيارها بدقة وعناية متصلة بالموضوع.
- وقد حرصت الباحثة في بناء وتصميم البرنامج التفاعلي المحوسب على الأخذ بهذه المعايير، وذلك لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة من البرنامج التفاعلي المحوسب (عيادات، 2004).

6. التجربة الفلسطينية في استخدام التعلم الإلكتروني:

كانت البداية في المدارس الخاصة عام (1984)، ورغم ظروف الاحتلال إلا أن التجربة كانت نتائجها مشجعة، وكان غرض المدارس الخاصة استخدام الحاسوب مادة قائمة بحد ذاتها. أما في التعليم العام فقد كانت البداية في العام الدراسي (1996-1997)، وذلك بالاعتماد على التجربة الأردنية، وفي سنة (2000) تم وضع الخطوط العريضة لتدريس مهارات الحاسوب في الصفوف الأساسية (السابع، الثامن، التاسع)، وفي سنة (2002) تم إدراج وحدات عن الحاسوب في كتاب التكنولوجيا للصف السادس الأساسي.

وذكر السرطاوي (2001) أنه رغم أن التجربة الفلسطينية قد بدأت متأخرة، ورغم المعوقات التي تحيط بالتجربة الفلسطينية (سياسية - اقتصادية - وأمنية) إلا أنها سجلت نجاحاً ملحوظاً في هذا المجال، بل إنها تعتبر من التجارب الرائدة في المنطقة. وقد أجريت العديد من الدراسات الوصفية لدراسة واقع المدارس الفلسطينية ومدى تقبلها لتطبيق التعلم الإلكتروني، وكذلك العديد من الدراسات التجريبية، التي هدفت فحص إمكانية تطبيق التعلم الإلكتروني في المدرسة الفلسطينية، ومدى تقبل

الطلبة للتعلم الإلكتروني. وتعتبر الدراسة الحالية استمراراً لسلسلة الدراسات التي توظف التعلم الإلكتروني في التدريس بشكل عام، وتدرس من ذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل خاص.

وفي عام (2008) بدأت فكرة حوسبة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة في العام 2008م، حيث طبقت في خمس مدارس في منطقة غرب غزة التعليمية، وقد استهدفت طلاب المرحلة الأساسية الدنيا الأكثر ضعفاً والذين لم يتمكنوا من اجتياز امتحان نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي (2007/2008م)، وذلك من خلال تقنيات مبتكرة كالألعاب والأنشطة التعليمية المحوسبة، وقد أعطت تلك التجربة المبدئية مؤشرات إيجابية حدثت بالمسؤولين إلى مواصلة الفكرة وتوسيعها لتشمل (30) مدرسة من مدارس القطاع بواقع خمس مدارس من كل منطقة تعليمية، وشعبة واحدة من كل مدرسة (الشيخ، 2013).

وفي عام (2009) قررت إدارة وكالة الغوث الدولية توسيع المبادرة لتشمل الصف الثاني الأساسي مع الأخذ بعين الاعتبار وضع حلول ملائمة لجميع السليبات التي صاحبت تطبيق الفكرة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2009) خاصة بعد تحسن النتائج المترتبة عن تطبيق ذلك البرنامج مقارنة بنتائج المرحلة التجريبية، وقد تم زيادة عدد الشعب المشاركة في الصفين الأول والثاني لتشمل (125) شعبة دراسية في (91) مدرسة ابتدائية مع توفير فرصة تدريب لجميع المعلمين الجدد المشاركين في البرنامج. وبعد ذلك تم زيادة عدد المدارس والشعب المشاركة في البرنامج من خلال توسيع المبادرة لتشمل (150) شعبة دراسية ضمن في (90) مدرسة لتطبيق برنامج التعليم المحوسب، خلال العام الدراسي (2010/2011) (وكالة الغوث الدولية-مبادرة التعليم التفاعلي المحوسب، 2011).

وأهداف برنامج التعليم التفاعلي الذي اعتمدته دائرة التعليم كأسلوب مساند في مدارسها على النحو التالي: (الحسنات، 2012)

- إعطاء الفرصة للطلبة من المرحلة الابتدائية الدنيا (1 - 3) الذين هم عرضة للرسوب للحصول على أساسيات سليمة في اللغة العربية والرياضيات.
- الوقاية من فشل تلك الفئة في الصفوف العليا (4 - 9) من خلال منحهم فرصة اكتساب مهارات اللغة العربية والرياضيات بواسطة الألعاب التعليمية المحوسبة.
- مواكبة التطور العلمي للفئة المستهدفة؛ من خلال دمج التكنولوجيا في التعليم داخل المؤسسات التربوية.

7. دور المعلم في ظل تكنولوجيا المعلومات:

يرى اقريط (2011) أن دور المعلم في ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يرتبط بأربعة مجالات واسعة هي:

1. تصميم التعليم.
 2. توظيف التكنولوجيا.
 3. تشجيع انسجام وتفاعل الطلبة.
 4. تنمية التعلم الذاتي للطلبة.
- وفي ظل انتشار الحاسوب التعليمي لا بد أن يتزود المعلم بمهارات المصمم التعليمي لكي يتسنى له تصميم المادة التي يدرّسها وينظمها وهذا يتطلب تدريب المعلمين على التزوّد بمهارات التصميم التعليمي ليواكبوا العالم المتطور الذي يعيشون فيه ويقع على عاتق المعلم تصميم التعليم عن بعد وإخراجه وتنظيمه والإلمام بكل ما هو جديد في عالم الإنترنت خاصة في مجال تصميم المواقع والصفحات والوسائط المتعددة.

2.2 الدراسات السابقة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر فاعلية برنامج تفاعلي محسوب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استعرضت الباحثة العديد من الدراسات السابقة والأدب التربوي، للاستفادة منهما في إعداد الإطار النظري للدراسة، وإعداد البرنامج التفاعلي المحسوب المقترح، وإعداد أدوات الدراسة وتفسير نتائجها. وبعد مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن خلال متابعة واستعراض الباحثة لهذه الدراسات، وتسهيلاً لعرض نتائج هذه الدراسة فإن الباحثة صنفتها حسب علاقتها المباشرة بمتغيرات الدراسة وذلك إلى محورين فقط، هما:

المحور الأول : دراسات تناولت التعلم الإلكتروني وتطبيقاته في تنمية مهارتي القراءة والكتابة .

المحور الثاني : دراسات تناولت صعوبات التعلم واستراتيجيات علاجها.

1.2.2 المحور الأول : دراسات تناولت التعلم الإلكتروني وتطبيقاته في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

حرصت الباحثة في هذا المحور على تناول الدراسات السابقة التي ارتبطت بشكل مباشر بالدراسة الحالية، وعليه تم استبعاد الدراسات التي تناولت التعلم الإلكتروني أو أحد تطبيقاته في موضوعات بحثية غير مهارتي القراءة والكتابة، وأبقت على الدراسات المرتبطة بتطبيقات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، وذلك لتحقيق الباحثة أكبر قدر ممكن من الاستفادة المباشرة من هذه الدراسات في إجراءات الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسة مرتبة تنازلياً.

دراسة ولكس ماكاروسو وكازكووف وألبرت (Wilkes,Macaruso,Kazakoff,&Albert,2016)

التي هدفت إلى استقصاء فاعلية التعليم المدمج على تعليم الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي باستخدام صفين من صفوف الصف الثاني الابتدائي، وقد تم تطبيق التجربة في الفصل الثاني للعام الدراسي (2015)، وقام الباحثان بعمل تكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسن ملحوظ للطلاب في المجموعة التجريبية الذين قاموا باستخدام التعلم المدمج، وأوصت الدراسة باستخدام التعلم المدمج في التعليم بشكل عام وفي تدريس القراءة بشكل خاص.

في حين أن دراسة سرديجنا (Sardegna, 2016) هدفت إلى اكتشاف فاعلية التدريس باستخدام الحاسوب في المدارس الابتدائية لتنمية القراءة في تايوان، وقد استخدمت الدراسة (32) معلماً من المرحلة الابتدائية كعينة للدراسة لأخذ ملاحظاتهم وآرائهم حول فاعلية التدريس باستخدام الحاسوب في مدراس المرحلة الابتدائية، وقد أشارت الدراسة إلى أن المعلمون يفضلون استخدام الحاسوب في تدريس القراءة إلا أن هناك عوامل فردية وتدرسية تعيق استخدامهم للحاسوب، وأوصت الدراسة إلى ضرورة إجراء تدريب للمعلمين على كيفية التغلب على الصعوبات في استخدام الحاسوب لتدريس القراءة.

وفي دراسة قامت بها شرام (Schramm, 2016) هدفت إلى التحقق من برنامج مشروع في القراءة لتدريس مهارة فك الشيفرة في القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة في ولاية نيو جيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وأيضاً إلى تقييم أثر برنامج حاسوبي لتنمية مهارة القراءة، وقد شارك في تلك التجربة ثلاثة من طلاب الصف الثاني من ذوي الاحتياجات الخاصة، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على الطلاب الثلاثة من خلال مشاركتهم لمدة (20) دقيقة باستخدام التعلم المحوسب، وتضمنت الدراسة (5) دروس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقدم في مستويات الطلاب في القراءة وخاصة مهارة فك الشيفرة، وأوصت الدراسة باستخدام عدد أكبر للعينة ووقت أكبر من خلال تطبيق برنامج محوسب بمساعدة المعلم في تدريس مهارات القراءة للطلاب من ذوي صعوبات التعلم.

وهدف دراسة أبو جزر (2016) إلى تقصي أثر توظيف القصائد الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (63) طالبة من مدرسة الأوقاف الشرعية للبنات بغزة. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية، وكشفت النتائج عن فاعلية القصائد الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طالبات المجموعة

التجريبية، وأوصت الدراسة بتدعيم تدريس اللغة العربية، وخاصة النصوص الأدبية بالقصائد الرقمية التفاعلية.

وقام كلا من سكّتر وماكاروسو وكازكوف وبروكر (Schechter, Macaruso, Kazakoff, & Brookr, 2015) بدراسة هدفت إلى اكتشاف فاعلية طريقة التعليم المدمج لتدريس مهارات الفهم القرائي لدي الطلاب الذين يعانون من اوضاع اقتصادية واجتماعية متدنية في الصف الأول والثاني الابتدائي في مادة اللغة الإنجليزية في ولاية ماساتشوستس في الولايات المتحدة الأمريكية، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين تجريبية واشتملت على (47) طالباً، وضابطة اشتملت على (41) طالباً، وقد تم استخدام طريقة التعليم المدمج على طلاب المجموعة التجريبية، حيث قدر عدد المرات الذي قام الطلاب في المجموعة التجريبية بالدخول فيها الى برمجة التعلم المدمج (85) مرة أسبوعياً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فاعلية لطريقة التعلم المدمج لذي الطلاب الذين يعانون من أوضاع اجتماعية واقتصادية متدنية، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات أكبر تشمل على عدد أكبر من الطلاب.

وجاءت دراسة ديب (2015) بهدف التعرف على مدى فاعلية توظيف برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الثالث الأساسي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تشخيصي، واختبار معرفي يتضمن المهارات القرائية التي أخفق بها التلامذة في الاختبار التشخيصي والتي تم بناء البرنامج القائم على الوسائط المتعددة تبعاً لها، وبطاقة الملاحظة مصحوبة باختبار قرائي، وكانت أهم النتائج تتمثل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز من قبل المعلمين على تدريس المهارات القرائية في المراحل الدراسية المختلفة.

وسعت دراسة بنت ناوي، وابن شهرير (2015) إلى مساعدة الطلاب المتخصصين باللغة العربية في تعلم التعبيرات الاصطلاحية العربية وفهم معانيها، وذلك عن طريق تصميم وحدات دراسية حاسوبية خاصة لتعليم هذه التعبيرات الاصطلاحية وتعلمها، ومن أهم هذه الصعوبات عدم فهمهم التعبيرات الاصطلاحية، الأمر الذي يؤدي إلى سوء الفهم، عند التعامل مع بعض النصوص العربية التي تحتوي على تلك التعبيرات. انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الذين درسوا مادة تطبيقات حاسوبية في اللغة والأدب، وقد استند الباحثان في تصميم الوحدات الدراسية وتطويرها إلى نموذج

(ADDIE) اعتماداً على نظرية التعلم الإدراكية، حيث صممت باستخدام برنامج باور بوينت، وبرنامج تكميلية أخرى. وكشف الباحثان نتائج عديدة من هذه الدراسة، ومن أهمها: أن سبب عدم فهم الطلبة للتعبيرات الاصطلاحية وفهم معانيها يعود إلى قلة قراءة الكتب العربية، كما أن هذه التعبيرات لم تدرّس كمادة محددة في المساق الدراسي، ولم ترد في الكتب الدراسية، الأمر الذي جعلهم جاهلين بأهميتها ولا يتدربون على استعمالها في التعبير، وأنّ البرنامج كان مقبولاً لدى المتعلمين في تعلم التعبيرات الاصطلاحية، وأوصت الدراسة بتصميم برامج وتقنيات إلكترونية وحاسوبية أخرى لتعلم التعبيرات الاصطلاحية.

وأجرت أبو ضباع (2015) دراسة هدفت تقصي أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي المحوسب (الذي تطبقه وكالة الغوث الدولية) في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة وميولهم نحوه، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات التعبير الكتابي، واختبار للتعبير الكتابي، ومقياس الميول نحو التعبير الكتابي، وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات إلى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية التعبير الكتابي، والميول نحو التعبير الكتابي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على مهارات التعبير الكتابي في مختلف المراحل الدراسية، وتوعية المعلمين لأهمية التعلم التفاعلي .

وقامت ريجان وبيركل وهف وسوزان (Regan, Berkele, Hughe& Suzanne,2014)

بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التدريس بطريقة الحاسوب على الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في منطقة الساحل الشرقي في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الباحثة طريقة المسبار المتعددة على عينة من قوامها

(578) طالباً من عرقيات مختلفة، وقد تم تدريس الطلاب في مكتبة المدرسة بواقع (5) حصص مدرسية اسبوعياً، وذلك باستخدام جهاز لابتوب لكل طالب، حيث تم برمجة ذلك الجهاز لأغراض التجربة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك طلاب يتقنون الدراسة بمفردهم وهناك بعضهم يحتاجون إلى تدخل من المعلم بشكل مباشر من أجل الفهم القرائي، وأوصت الدراسة بأن هناك العديد من الطلاب ممن يحتاجون إلى العديد من التدخلات من قبل مدرسين لكي يساعدوهم في فهمهم القرائي.

وفي دراسة قام بها مارتن والفريث وفنج (Martin, Elfreth, & Feng, 2014) والتي هدفت إلى معرفة تأثير برنامج محوسب على مهارة الطلاقة في القراءة بين طلاب الصف الثاني الابتدائي في جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وقد استخدم الباحث عينة قصدية تجريبية من (20) طالب وعينة ضابطة من (20) طالب، واستمرت الدراسة لمدة (4)

أسابيع، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً واضحة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعنى أن هناك فاعلية للبرامج المحوسبة في تعليم الطلاقة في القراءة، وأوصت الدراسة باستخدام عينة اكبر للدراسة.

أجرى تاهر (Taher, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية استخدام الحاسوب في تطوير مهارات الفهم القرائي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة ريو في اندونيسيا، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، باستخدام مجتمع دراسة بلغ (42)، مقسمين إلى (28) طالباً ممن أتموا تعليم ما قبل المدرسة و (14) طالباً ممن لم يتموا التعليم ما قبل المدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ممن لم يتموا التعليم ما قبل المدرسة لديهم تطوراً واضحاً في اكتساب مهارات القراءة عن نظرائهم ممن قد اتموا مرحلة التعليم ما قبل المدرسة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تبني الحكومة لاستخدام الحواسيب في المدارس الابتدائية لما له من أثر في تطوير الفهم القرائي لدي الطلاب.

قام شيونج وروبرت (Cheung & Robert, 2013) بدراسة مختلفة وتعتبر دراسة تحليلية لعدة دراسات سابقة، عن فاعلية تطبيقات تكنولوجيا التعليم في تطوير التحصيل القرائي للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة من الصف الأول الأساسي إلى الصف السادس الأساسي، وتكونت الدراسة الحالية من (20) من الدراسات التي اجريت على تحديد أثر تطبيقات تكنولوجيا التعليم على الفهم القرائي، تضمنت تلك الدراسات أكثر من (7.000) طالب، حيث قام الباحث بتحليل تلك الدراسات والتوصل إلى أن هناك دور ايجابي ولكن بسيط لتطبيقات تكنولوجيا التعليم على تطوير مهارات الفهم القرائي للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لإثبات فاعلية التطبيقات الالكترونية في التعليم.

وقام فيليبس (Phillips, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام طريقة الكلمة المفتاحية، والعرض باستخدام السبورة الذكية في تدريس مفردات القراءة للطلبة ضعيفي التحصيل، وتم تطبيق الدراسة على الصف الثالث الأساسي في مدرسة كاثوليكية في ولاية ميتشغان بأمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (5) طلبة، تتراوح أعمارهم ما بين (8-10) سنوات واستغرقت الدراسة عشرة أسابيع. ولقد تعلم الطلبة بالطريقة التقليدية في القراءة وتدريس مفردات المواد الاجتماعية، وأثناء استخدام السبورة الذكية لعرض المفردات مع كلمات مفتاحية ككلمة محفزة، وعرض صورة لعرض المفردات بالممارسة ومراجعة الكلمات لتعزيز التعلم. وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً للطلبة في درجات الاختبار القصير لاكتساب المفردات في القراءة والدراسات الاجتماعية.

أما دراسة البرعي (2013) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بغزة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، اختيروا بالطريقة القصدية من مدرسة ذكور الشاطئ الابتدائية وقسمت

بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة من اختبار تشخيصي، اختبار معرفي، اختبار القراءة الجهرية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام البرامج التعليمية المحوسبة في علاج صعوبات القراءة.

وأجرى عوض (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي من المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة، وتم اختيار مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للجنين بطريقة قصدية لتطبيق الدراسة فيها، ثم قام باختيار فصل دراسي كمجموعة تجريبية مكونة من (24) تلميذاً ومجموعة ضابطة مكونة من (24) تلميذاً، فيما تمثلت أدوات الدراسة (اختبار تشخيصي، اختبار معرفي، بطاقة ملاحظة)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

فيما هدفت دراسة الزهراني (2013) تقصي أثر استخدام برامج تعليمية محوسبة قائمة على أسلوب القصة وأسلوب اللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الأول الابتدائي بمحافظة قلاوة في الجزائر، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبيتين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف الأول الأساسي، تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، وبرنامجان تعليميان، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى (القصة) في الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة والكتابة القبلي والبعدي لصالح البعدي، وكذلك وجود فروق بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية (اللعب) في الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة والكتابة القبلي والبعدي لصالح البعدي، وكذلك تفوق المجموعة التجريبية الثانية (اللعب) على المجموعة الأولى (القصة)، وأوصت الدراسة بأهمية تبني الجهات المعنية للبرمجيات التعليمية القائمة على اللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

وفي دراسة أوزتورك (Ozturk, 2012) هدفت إلى اكتشاف مدى فاعلية القراءة من الشاشة على مستويات التحفيز القرائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في تركيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام عينة تجريبية من (30) طالباً وعينة ضابطة من (30) طالب من طلاب المدارس الحكومية، وقد قام الباحث بإعداد نص مطبوع من أجل أن يقوم الطلاب في المجموعة التجريبية بقراءته من خلال الحاسوب، بينما يقوم الطلاب في المجموعة الضابطة بالقراءة من خلال الطريقة العادية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يستخدمون الحاسوب في القراءة لديهم

تحفيز قرائي أقل من نظرائهم ممن يقرأون من الورق، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق دراسات أخرى باستخدام أنواع أخرى من النصوص القرائية كالشعر مثلاً.

كما في دراسة جولي وبيوفيزان (Joly & Piovezan, 2012) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية برنامج محوسب لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى المرحلة الابتدائية في البرازيل، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة من الطلاب (58) من الصف الخامس الابتدائي، واشتملت المجموعة التجريبية على (29) طالباً، والمجموعة الضابطة (29) طالباً وتم استخدام (قبلي، بعدي)، واستمرت الدراسة لمدة (6) أسابيع بواقع (19) لقاء، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح الطلاب في المجموعة التجريبية ممن درسوا على البرنامج المحوسب، وهذا يعنى أن البرنامج المحوسب في تدريس مهارات القراءة له أثر في تنميتها، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول تحديد الصعوبات في النصوص القرائية.

وهدف دراسة الدهان، وآخرون (2012) إلى الكشف عن فعالية برنامج ألعاب تعليمية مدمج باستخدام الحاسب الآلي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأطفال المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة في مصر. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين. وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً تتراوح أعمارهم من (8 - 10) سنوات، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، واختبار المهارات الأساسية في القراءة والكتابة. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسية.

وتقصت دراسة اشتيوة و شانا (Ishtaiwa & Shana, 2011) أثر السبورة التفاعلية في عمليتي التعليم والتعلم بمبحث اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (179) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة قليلة من المعلمين تقوم باستخدام السبورة التفاعلية في تدريس اللغة العربية، وأرجعت الدراسة هذه النسبة القليلة إلى ندرة السبورة التفاعلية، وقلة الخبرة في التعامل معها، وضيق الوقت المتاح للتدرب على توظيفها، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام السبورة التفاعلية في تدريس اللغة العربية.

وقامت الدلابيج (2011) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في مهارات التحدث وخفض قلق الكلام لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج البنائي لبناء البرنامج التعليمي، والمنهج التجريبي للكشف عن فاعلية البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (94) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن بلواء قصبة المفرق ووزعت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار التحدث الموقفي، ومقياس قلق الكلام، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات الطلبة

على جميع مهارات اختبار التحدث وعلى مقياس قلق الكلام ككل يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى طلافحة (2010) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية من المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي في مهارات القراءة واختبار تحصيلي في مهارات الكتابة، واستمر التطبيق لمدة تسعة أسابيع. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فرق جوهري بين المتوسطات الحسابية البعدية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التعليمي، ووجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التعليمي وعدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية لاختبار القراءة واختبار الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بضرورة استخدام برامج الحاسوب التعليمية متعددة الوسائط مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، والطلبة ذوي صعوبات القراءة والكتابة بشكل خاص لما لها من أهمية بالغة في تحسين الأداء لديهم.

ودراسة طاهات (2009) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام برمجية تعليمية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال رياض الأطفال في الأردن ودافعيتهم نحوها. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين. وتكونت عينة الدراسة من (48) طفلاً، موزعين إلى مجموعتين، تجريبية قوامها (32) طفلاً، وضابطة قوامها (25) طفلاً، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي في مهارات القراءة والكتابة، ومقياس الدافعية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين درجات الأطفال في المجموعتين على الاختبار التحصيلي، ووجود فروق على مقياس الدافعية نحو مهارات القراءة والكتابة، ووجود ارتباط دال إحصائياً بين اكتساب الأطفال مهارات القراءة والكتابة ودافعيتهم نحوها، وأوصت الدراسة بالعمل على توظيف واستخدام البرمجيات التعليمية في تدريس القراءة والكتابة للأطفال.

وأجرى عبد الله (2009) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي محوسب في تنمية مهارات التحصيل في القراءة والحساب لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (29) طالباً وطالبة، وتم

تقسيمها إلى مجموعتين حيث تكونت المجموعة التجريبية من (16) طالباً وطالبة وتكونت المجموعة الضابطة من (13) طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار القراءة واختبار الحساب كاختبار قبلي وبعدي، وطبق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، بواقع أربعين جلسة تدريبية وعلى مدار ثلاثة شهور، وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات إلى فعالية البرنامج التدريبي المحوسب في تنمية مهارات القراءة والحساب لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج المقترح.

فيما صممت هيوتي (2007) في دراستها برنامج محوسب يهدف إلى الكشف عن أثره في تعلّم القراءة للأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة في مرحلة رياض الأطفال في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من ستين طفلاً من المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة وتراوح أعمارهم ما بين خمس إلى سبع سنوات، قامت الباحثة بتوزيع أفراد الدراسة إلى أربع مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، وقد استخدمت الباحثة برنامجاً محوسباً، واختباراً تحصيلياً وقامت بتطبيق البرنامج المحوسب خلال اثنتين وتسعين جلسة بمدة مقدارها أربعة أشهر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تعليم قراءة الكلمات لدى الأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة للبرنامج المحوسب لصالح المجموعة التجريبية بالطريقة الكلية وبالطريقة الشفوية.

وأجرت اليزيدي (2006) دراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة من مدارة بمنطقة الظاهرة بسلطنة عمان. وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج محوسب لتدريس القراءة العربية، واختبار التفكير الإبداعي، وقد أشارت نتائج التحليل إلى فعالية البرنامج المحوسب لتدريس القراءة العربية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج المقترح، وضرورة انتاج برامج تعليمي محوسبة لمختلف المواد الدراسية في المرحلة الدنيا من التعليم الأساسي.

وأجرت الحايك (2005) دراسة كان هدفها بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج البنائي لتصميم البرنامج التدريسي، والمنهج التجريبي للكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (110) من الطلاب والطالبات، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (55) طالباً وطالبة في كل مجموعة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار لمهارات القراءة الإبداعية (الأصالة، الطلاقة، المرونة، والتوسع)، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الإبداعية عامة، وفي كل مهارة من

مهاراتها (الأصالة، الطلاقة، المرونة، والتوسع)، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، عدا تفوق الطالبات على الطلاب في مهارة الطلاقة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة التعليم العام.

أما دراسة المللي (2002) فقد هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج حاسوبي في تعليم الأطفال الصم مهارات القراءة والكتابة للغة الإنكليزية، وفق المنهج المقرر لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي في التعليم النظامي في دمشق. وكذلك للتعرف على الصعوبات التي يواجهها الصم في التعليم عن طريق الحاسوب، فقد تكونت عينة الدراسة من معهد التربية الخاصة للصم بدمشق وقد بلغ عدد أفراد العينة (٤٨) تلميذاً من الصفين الخامس والسادس وهم أفراد المجتمع الأصلي. تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة عدد كل منها (٢٤)، وقد أعدت الباحثة برامج تعليمية حاسوبية وفق المنهج المقرر للصفين الخامس والسادس الابتدائي. واتبعت المنهج شبه التجريبي. فجاءت نتائج الدراسة كالاتي: أن تعليم التلاميذ الصم اللغة الإنكليزية بواسطة الحاسوب أعطى مردوداً تعليمياً أعلى من التعليم بالطرق التقليدية، وأنه لم يكن للجنس تأثير على مردود التعليم. وقد قدمت الباحثة عدة توصيات من أهمها: إعداد برامج حاسوبية لتعليم التلاميذ الصم اللغة الإنكليزية عن طريق الحاسوب بالشكل الذي يدعم تعليم اللغة الإنكليزية بالطرق التقليدية، ودمج هذه البرامج الحاسوبية ضمن المنهاج التعليمي للصم. تطبيق البحث ذاته على المناهج والمقررات الأخرى لمعرفة مدى فاعلية التعليم عن طريق الحاسب بالنسبة لتلك المقررات وأوصت الدراسة باستخدام البرامج التعليمية المحوسبة في تدريس القراءة والكتابة.

دراسة كاستل (Castell et al., 2000) وهدفت إلى التعرف على دور ثلاثة برامج كمبيوتر في تدريس مهارات الهجاء والقراءة لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في ألمانيا، وتم توزيع عينة الدراسة إلى (16) طفل، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تشخيصي في الهجاء، واختبار القراءة، واختبار لذكاء الأطفال والمقابلات والاستفتاءات، ومن أهم نتائج الدراسة تحسين أداء الأطفال في نطق الحروف، وتحسين الكتابة لديهم من خلال برامج الكمبيوتر المستخدمة.

ودراسة هامبل (Humble, 2000) التي هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات القراءة، وتنمية مهارات الطلاقة القرائية كما هدفت إلى مقارنة استراتيجية القراءة التقليدية بالقراءة الجهرية وبين استخدام الحاسوب كطريقة تكنولوجية، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مدارس لندن حيث تم اختيار عينة منهم بواقع (22) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (7-8) سنوات حيث قسمة العينة عشوائياً إلى مجموعة ضابطة وتجريبية، وتم استخدام وسائط الحاسوب وهي الأقراص المدمجة في تدريس مهارات القراءة وأيضاً اختبار

تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الحاسوب كوسيط تعليمي في قراءة النصوص يتساوى مع استخدام القراءة الجهرية للموضوعات نفسها، حيث تساوت درجات التلاميذ في كلا الأمرين.

ودراسة جيرل (Jerrell, 2000) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البرامج المحوسبة التعليمية على طلبة مرحلة ما قبل المدرسة في بريطانيا باستخدام الوسائل التعليمية والتقنية وتنمية مهارات القراءة والتذكر والاستماع. وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب ما قبل مرحلة المدرسة، وتم اختيار عينة منهم بواقع (60) طالب موزعين على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في برنامج تعليمي محوسب واختبار تحصيلي، ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج المحوسب ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، واستخدام الحاسوب يساعد في تسهيل عملية التعليم.

2.2.2 المحور الثاني: دراسات تناولت صعوبات التعلم، واستراتيجيات علاجها

وتتناول الباحثة في المحور الثاني الدراسات السابقة التي استهدفت صعوبات التعلم واستراتيجيات علاجها، وذلك لتحقيق أكبر قدر ممكن من الاستفادة المباشرة من هذه الدراسات في إجراءات الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسة مرتبة تنازلياً.

دراسة نصر (2014) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية - رفح. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني، في مدرسة رفح الابتدائية المشتركة (د) للجنين، بحيث وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس المهارات القرائية والكتابية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالتعليم المتمايز) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالتعليم الاعتيادي)، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية المهارات القرائية والكتابية في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والعناية بتطوير المهارات القرائية والكتابية في اللغة العربية.

وقام الشهري (2012) بدراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (61) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، ووزعت العينة إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (31) تلميذاً، وضابطة مكونة من (30) تلميذاً، وتمثلت أدوات الدراسة في (قائمة مهارات الفهم القرائي، اختبار الفهم

القرائي، مقياس الاتجاه)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمستويات الفهم القرائي كل على حدة (المستوى الحرفي - المستوى النقدي - المستوى الاستنتاجي - المستوى الإبداعي - المستوى التذوقين) لصالح المجموعة التجريبية. وتفوق المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو القراءة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة. وقدمت دراسة الحوامدة (2012) برنامج تعليمي قائم على استراتيجية مطورة للقراءة بهدف قياس أثره في تنمية القراءة الإبداعية والكتابة الوظيفية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (127) طالبًا وطالبة، بواقع (62) طالبًا وطالبة مثلوا المجموعة التجريبية، و(65) طالبًا وطالبة مثلوا المجموعة الضابطة، واختيرت المجموعتان بالطريقة العشوائية من مدرستي المفرق الأساسية الأولى للبنين، والربيع بنت معوذ الأساسية للبنات. واستخدمت الدراسة برنامج تعليمي قائم على استراتيجية مطورة في القراءة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الوظيفية. ولقياس فعالية البرنامج استخدمت الدراسة اختبار في القراءة الإبداعية، واختبار في الكتابة الوظيفية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد الدراسة على الاختبار البعدي في مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائية أيضًا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية. ولم تظهر النتائج أثرًا للتفاعل بين البرنامج والجنس في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الوظيفية، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها على الاستراتيجية المطورة، بأبعادها التنبؤ قبل القراءة، وطرح الأسئلة خلال القراءة، ومناقشة المقروء بعد القراءة.

كما قام الجوابرة (2012) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم من الصف الثالث الابتدائي تم اختيارهن بطريقة قصدية من المدارس الأهلية في مدينة جدة، حيث تم توزيع عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، والبرنامج التدريبي). وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي استخدم فيها الطريقة التنافسية في تحسين الاستيعاب القرائي على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وصممت دراسة الجراح (2012) استراتيجية تدريس قائمة على العلاقة التبادلية بين الكتابة والقراءة بهدف قياس أثرها في تحسين الأداء الكتابي الإبداعي واستيعاب المقروء لدى طلبة الصف العاشر

الأساسي في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين. وتكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار للاستيعاب القرائي، واختبار الأداء الكتابي الإبداعي. وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي، والأداء الكتابي الإبداعي، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجية المستخدمة في تدريس القراءة والكتابة.

وهدف دراسة المهدي (2012) إلى الكشف عن فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على المدخل المنظومي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة باللغة الانجليزية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في الباحة في السعودية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة، وزعوا بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي في مهارتي القراءة والكتابة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد الدراسة على الاختبار البعدي في مهارة القراءة، ومهارة الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام المدخل المنظومي في تدريس القراءة والكتابة وتنميتها لدى طلبة الصف السادس

وفحصت دراسة حسن (2011) أثر استراتيجية مبنية على التخيل في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والابداعي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، حيث تألفت الاستراتيجية من ست مراحل: استرجاع الخبرات السابقة" التنبؤ - التخيل - وتوظيف الحواس التقمص ولعب الأدوار - التلخيص - التوسع"، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من شعبتين للصف العاشر في مدرسة عبد الله العتيبي، وبلغ عددها (44) طالباً، قسموا إلى مجموعتين، تجريبية وأخرى ضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة (اختبار مهارات الفهم القرائي حيث قاس فيه البحث سبع مهارات للاستيعاب القرائي التفسيري، وأربع مهارات للاستيعاب القرائي الابداعي، وثلاث مهارات في التعبير الكتابي الإبداعي. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي، كما أظهرت تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي الابداعي، وذلك بدلالة إحصائية واضحة.

دراسة العزة (2011) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في التدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدي عينة من أطفال الروضة في بيت لحم، وتكونت عينة الدراسة من (27) طفلاً وطفلة، يعانون من صعوبات تعلم نمائية، واستخدمت الباحثة قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية وقد تم اختيارها قصدياً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية، وعدم وجود فروق دالة احصائية في خفض صعوبات التعلم النمائية للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، كما أظهرت أن أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية

شيوياً كانت على الترتيب الصعوبات اللغوية والصعوبات المعرفية والصعوبات البصرية الحركية، وأن نسبة شيوع صعوبات التعلم النمائية عند الذكور أعلى منها لدى الاناث، ووجدت فروق دالة احصائياً في القياس البعدي على قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية لجميع أبعادها لصالح المجموعة التجريبية.

وصممت دراسة الشوبكي (2011) برنامج قائم على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج البنائي، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبة من الصف الرابع الأساسي في مدرسة حسن سلامة (ب) الأساسية. وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج المقترح، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة، واستبيان استطلاعي لمهارات الاستماع، واختبار تحصيلي للمهارات وفق الأسس المعتمدة للقراءة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: فاعلية البرنامج القائم على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: فاعلية البرنامج القائم على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي

وشخصت دراسة حلس والمزين (2011) صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة خان يونس بغزة بهدف الكشف عنها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التجريبي، وقد بلغت عينة الدراسة (80) طالبا وطالبة من مدرستين أساسيتين تم اختيارهما من ذوي المستوى الأقل من المتوسط، ومن أدوات الدراسة (اختبار القراءة الصامتة، وبطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية)، وقد توصل الباحثان بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: اعتماد الطلبة على التخمين في اختبار قراءتهم الصامتة، أما بطاقة الملاحظة تمثلت في البطء في التعرف إلى الكلمات حيث كان الطلبة يقرأون حرفاً حرفاً، وكلمة كلمة، والخطأ في قراءة الكلمات تمثل في (الإضافة، الإبدال، الحذف) مما يدل على عدم التمكن من الدقة في القراءة وهو مطلب أساس للإتقان القرائي. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على علاج صعوبات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

وأجرى النوري (2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتألفت عينة الدراسة من (85) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي بغزة. وكذلك من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم (45) معلماً ومعلمة. وتمثلت أدوات الدراسة في سؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمختصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية، واستبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وبطاقة ملاحظة للتأكد مما ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي للقراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام متفوق، متوسط، متدنٍ.

وهدف دراسة عوف (2010) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً بمصر، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار للقراءة والكتابة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في (التمييز البصري، الحصيلة اللغوية، والتذكر البصري). وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة للمعاقين سمعياً.

واهتمت دراسة أبو دقة (2010) بالكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني الثالث والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة رام الله والبيرة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية، اختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لمن ذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (1385) تلميذاً وتلميذة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم مظاهر صعوبات القراءة الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية كانت: فهم المقروء، والاستيعاب، والإجابة بجملة تامة، وتسلسل الأحداث، والتمييز بين حركات التنوين، وقراءة الكلمات المتشابهة صوتاً، وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات، كما وأن نسبة الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم هو (17%) في الصف الثاني، و(14%) في الصف الثالث، و(17%) في الصف الرابع، وكانت نسبة انتشار صعوبات التعلم أقل لدى الإناث منها لدى الذكور، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على علاج صعوبات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

وقدّمت دراسة عوض (2010) استراتيجية جديدة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الأردن، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، من ضِعاف التحصيل، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بالمهارات المطلوبة في القراءة تحول إلى بطاقة ملاحظة للتقويم، وقائمة بالمهارات المطلوبة في الكتابة تحول إلى بطاقة ملاحظة للتقويم، واختبارين تحصيليين متكافئين لشهري أكتوبر وديسمبر في مادة اللغة العربية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة والمهارات الأساسية للكتابة وفي علاج الضعف التحصيلي.

واستخدمت دراسة الصادق (2010) استراتيجيات متعددة بهدف علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في القاهرة بمصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، وتم اختبار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذي لديهم صعوبات تعلم من خلال اختبار الذكاء المصور، وبناء اختبار تحصيلي لتحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وتكونت أدوات الدراسة من اختبارات تشخيصية في القراءة والكتابة، وتم تطبيقها قليلاً لتحديد الصعوبات، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علاج صعوبات الكتابة بصفة عامة لصالح الاختبار البعدي، وكذلك وجود فروق في علاج صعوبات الفهم ككل لصالح الاختبار البعدي.

وتقصت دراسة الدوارشة (2007) أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائياً في الأردن. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (87) طالباً. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار مهارتي القراءة والكتابة واختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين؛ في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر النتائج فروقا تعزى إلى أثر التفاعل بين نوع البرنامج والجنس وهذا يعني أنه لا يوجد تفاعل بين متغيري (نوع البرنامج والجنس)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين؛ في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار الكتابة البعدي تعزى إلى أثر التفاعل بين نوع البرنامج والجنس ولصالح الإناث.

وتناولت دراسة العنيزات (2006) برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، للكشف عن فعاليته في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وبلغ عدد عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم، من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة في الأردن، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام أساليب واستراتيجيات البرنامج التعليمي المقترح، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، حيث تألفت كل مجموعة من (30) طالباً وطالبة، ولأغراض هذه الدراسة استخدمت الباحثة مقاييس الذكاءات النمائية. ولقياس التحصيل الدراسي في مهارات القراءة والكتابة أعدت الباحثة اختبارات تحصيلية للقراءة والكتابة كإجراءات القياس القبلي والبعدي، وأظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارة القراءة وأبعاده الفرعية والاختبار البعدي لمهارة الكتابة وأبعاده الفرعية ولصالح المجموعة التجريبية.

وتقصت دراسة كلاين (Klein, 2004) أثر التكامل بين القراءة والكتابة في تنمية مهارات التفكير والتعبير الكتابي. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين. وتكونت عينة الدراسة من (85) طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أخضعت الدراسة المجموعتين للإجراءات الآتية: (1) تكليف مجموعتي الدراسة بقراءة موضوع مختار، ثم الكتابة حوله. (2) تقديم مجموعة أسئلة حول الموضوع تجيب عنها المجموعة التجريبية فقط، ولا تُرود المجموعة الضابطة بهذه الأسئلة، على أن تكتب المجموعة التجريبية حول الموضوع مرة ثانية، بقصد تطوير فهمها وتكتب المجموعة الضابطة مرة ثانية أيضاً. (3) تكليف المجموعة التجريبية بقراءة الموضوع قراءة موسعة، للتغلب على الصعوبات الخاصة بالفهم، ثم يطلب منهم كتابة الموضوع مرة ثالثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتابة المجموعة التجريبية بعد طرح الأسئلة عليها اتسمت بالعمق، والتحليل، والتصنيف، والتسلسل.

وتناول (Stahl, 2003) ثلاث استراتيجيات تدريسية هي: نشاط القراءة- التفكير الموجه، و(KWL) والصور المتحركة، واختبار أثرها في الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين من طلاب الصف الثاني الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (31) طالباً من طلاب الصف الثاني الابتدائي، وأشارت النتائج إلى أن الصور المتحركة، ونشاط القراءة الموجه كانا ذا أثر دال إحصائياً في مهارة الطلاقة، وإلى أن استراتيجية نشاط القراءة التفكير الموجه كانت نتائجها إيجابية في الاستيعاب واكتساب المحتوى العلمي. وأن استراتيجية الجدول الذاتي لم يكن لها أثر إيجابي في الاستيعاب واكتساب المحتوى العلمي، ومع ذلك فإنها كانت حائفة ودافعة للمبتدئين.

وهدف دراسة ستون وميه (Stone & May, 2002) إلى تحديد درجة المبالغة في تقدير المهارات الأكاديمية والدراسية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. واستخدم المنهج التجريبي، وتم استخدام مقياس مفهوم الذات لتقدير المهارات الأكاديمية لديهم وأيضاً مقياس لتقدير مهارات الطلبة وأدائهم واختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالب من ذوي صعوبات التعلم و(49) طالب من الطلبة العاديين في الصفوف العليا من الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر، ومن أهم نتائج الدراسة أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلمية القرائية أظهروا مفهوم ذات أكاديمي منخفض إلا أنهم بالغوا في تقدير مهاراتهم الدراسة والأكاديمية التي ترتبط بتقديرات الآخرين وأدائهم الواقعي.

وهدفت دراسة محمد (2002) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالب وطالبة، موزعين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبارات تشخيصية في القراءة والكتابة، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علاج صعوبات تعلم الكتابة والقراءة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج المقترح، وتقديم برامج أخرى للتغلب على صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

أما دراسة تورجسن وألكسندر وونجر ورشوت (Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, 2001) التي هدفت إلى الوصول إلى التطور القرائي مع وجود مهارات للأطفال الذي لديهم صعوبات شديدة في القراءة ليصبحوا في المستوى العادي، وتم استخدام اثنان من البرامج في التدريس قائمان على طريقتين منهجيتين مختلفتين ويحتويان على عناصر التدريس الفعال ولكن يختلفان في النشاطات التدريسية المركز عليها، وتم اختيار عينة عشوائية من (60) طفل لديهم صعوبات كبيرة في التعلم، وتم استخدام أداة الاختبار التحصيلي، ومن أهم نتائج الدراسة للبرنامجين التعليميين أنهما ساعدا على تحسين مهارات القراءة العامة، ولم تشكل طريقتا التدريس اختلافاً بالنسبة للطلاب الذين دخلوا الدراسة بمستويات مختلفة من القدرة الصوتية وكانت أهم عوامل التنبؤ للتطور على المدى البعيد هي تقديرات معلم غرفة المصادر بالنسبة للاهتمام والسلوك والقدرة اللفظية العامة والمستويات السابقة من مهارات القراءة.

3.2.2 التعليق على الدراسات السابقة:

بالنسبة لأغراض الدراسة وأهدافها: من العرض السابق لهذه الدراسات السابقة في المحور الأول تبين أنها اهتمت بتقديم برامج تعليمية محوسبة أو توظيف بعض تطبيقات التعلم الإلكتروني، أو مقررات تفاعلية محوسبة، فقد اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المضمون، وهو الوقوف على فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة، دراسة ولكس ماكاروسو وكازكووف وألبرت (Wilkes, Macaruso, Kazakoff, & Albert, 2016)؛ ودراسة سرديجنا (Sardegna, 2016)؛ ودراسة سشرام (Schramm, 2016)؛ ودراسة سكتر وماكاروسو وكازكووف وبروكر (Schechter, Macaruso, Kazakoff, & Brookr, 2015)؛ ودراسة ريجان وبيركل وهف وسوزان (Regan, Berkele, Hughe & Suzanne, 2014)؛ ودراسة جولي وبيوفيزان (Joly & Piovezan, 2012)؛ ودراسة المللي (2002)؛ ودراسة اليزيدي (2006)؛ ودراسة هيوتي (2007)؛ ودراسة الدهان، وآخرون (2012)؛ ودراسة الزهراني (2013)؛ ودراسة البرعي (2013)؛ ودراسة أبو جزر (2016)، ودراسة ديب (2015)؛ ودراسة بنت ناوي، وابن

شهير (2015)؛ ودراسة أبو ضباع، ودراسة (Phillips,2013)؛ ودراسة عوض (2013)؛ ودراسة طلافحة (2010)؛ ودراسة طاهات (2009)؛ ودراسة عبد الله (2009)؛ ودراسة الحايك (2005)؛ ودراسة (Castell et al.,2000)؛ ودراسة (Humble,2000)؛ ودراسة (Jerrell,2000)، كما تناولت الدراسات السابقة في المحور الثاني تحسين صعوبات التعلم، واستراتيجيات علاجها في مراحل تعليمية مختلفة، فقد اتفقت معظم الدراسات السابقة في أهدافها مع الدراسة الحالية ، ومنها دراسة محمد (2002)، ودراسة العنيزات (2006)، ودراسة الدوارشة (2007)، ودراسة الصادق (2010)، ودراسة عوض (2010)، ودراسة عوف (2010)، ودراسة حلس والمزين (2011)، ودراسة المهدي (2012)، ودراسة الجراح (2012)، ودراسة الجوابرة (2012)، ودراسة الحوامدة (2012)، ودراسة الشهري (2013)، ودراسة نصر (2014).

بالنسبة لمنهج الدراسة: بالنسبة لمنهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في المحور الأول في إتباعها للمنهج البنائي، كمنهج مناسب لتصميم وبناء البرنامج المحوسب التفاعلي المقترح، مثل دراسة: الحايك (2005)؛ ودراسة الدلاييج (2011)؛ ودراسة هيوتي (2007)؛ ودراسة البرعي (2013)؛ واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في استخدام المنهج التجريبي للكشف عن فعالية البرنامج المحوسب المقترح في تنمية مهارات القراءة والكتابة، مثل دراسة المللي (2002)؛ ودراسة اليزيدي (2006)؛ ودراسة هيوتي (2007)، ودراسة الدهان، وآخرون (2012)، ودراسة الزهراني (2013)، ودراسة البرعي (2013)، ودراسة أبو جزر (2016)، ودراسة ديب (2015)؛ ودراسة بنت ناوي، وابن شهير (2015)؛ ودراسة أبو ضباع، ودراسة (Phillips,2013)؛ ودراسة عوض (2013)؛ ودراسة طلافحة (2010)؛ ودراسة طاهات (2009)؛ ودراسة عبد الله (2009)؛ ودراسة الحايك (2005)؛ ودراسة (Castelletai., 2000)؛ ودراسة (Humble, 2000)؛ ودراسة (Jerrell, 2000)، كما في بعض الدراسات في المحور الثاني المنهج الوصفي، كدراسة أبو دقة (2010)، ودراسة النوري (2010)، ودراسة حلس والمزين (2011).

وقد اتبعت معظم الدراسات المنهج التجريبي:

دراسة ماكاروسو وكازكوف وألبرت (Wilkes, Macaruso, Kazakoff, &Albert, 2016)؛ ودراسة سرديجنا (Sardegna, 2016)؛ ودراسة سشرام (Schramm, 2016)؛ ودراسة سكتر وماكاروسو وكازكوف وبروكر (Schechter, Macaruso, Kazakoff,& Brookr, 2015)؛ ودراسة ريجان وبيركل وهف وسوزان (Regan, Berkele, Hughe& Suzanne,2014)؛ ودراسة جولي وبيوفيزان (Joly & Piovezan, 2012)؛ ودراسة محمد (2002)، ودراسة (Stahl,) (2003)، ودراسة (Klein, 2004)، ودراسة الدوارشة (2007)، ويوجد دراسة نوعية وهي دراسة شيونج وروبرت (Cheung & Robert, 2013) .

بالنسبة لأدوات الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المحور الأول في استخدام أدوات الدراسة المتمثلة في أداة الاختبار، مثل دراسة المللي (2002)، ودراسة الحايك (2005)، ودراسة عبد الله (2009)، ودراسة طاهات (2009)، ودراسة طلافحة (2010)، ودراسة الدهان، وآخرون (2012)، ودراسة الزهراني (2013)، ودراسة أبو ضباع (2015)، ودراسة البرعي (2013)، كما اتفقت في الأداة الثانية (الملاحظة) مع دراسة ديب (2015)، ودراسة عوض (2013)، وأبو جزر (2016) وفي الأداة الثالثة (المقابلة) انفردت الدراسة الحالية باستخدام أداة المقابلة، وتستخدم الدراسة الحالية الأدوات الآتية: اختبار تحصيلي لمهارتي القراءة والكتابة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وبرنامج تفاعلي محوسب، ملاحظة، مقابلة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المحور الثاني في استخدام أدوات الدراسة المتمثلة في أداة اختبار مهارات القراءة والكتابة، مثل دراسة محمد (2002)، ودراسة (Stahl, 2003)، ودراسة (Klein, 2004)، ودراسة الدوارشة (2007)، ودراسة حلس والمزين (2011)، ودراسة المهدي (2012)، ودراسة الجراح (2012)، ودراسة الجوابرة (2012)، ودراسة الحوامدة (2012)، ودراسة الشهري (2012)، ودراسة نصر (2014).

بالنسبة للعينة المختارة: اتفقت معظم الدراسات السابقة في المحور الأول من حيث الفئة المستهدفة، وهي طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، مثل دراسة المللي (2002)، ودراسة عبد الله (2009)، ودراسة طاهات (2009)، ودراسة طلافحة (2010)، ودراسة الدهان، وآخرون (2012)، ودراسة الزهراني (2013)، ودراسة أبو ضباع (2015)، ودراسة البرعي (2013) ودراسة ديب (2015)، ودراسة عوض (2013)، فيما استهدفت بعض الدراسات الطلبة في المرحلة الأساسية العليا، مثل الحايك (2005)، ودراسة الدلابيج (2011)، ودراسة أبو جزر (2016)، كما اتفقت معظم الدراسات السابقة في المحور الثاني من حيث الفئة المستهدفة، وهي طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، ما عدا دراسة الجراح (2012)، ودراسة حسن (2011)، واللذان استهدفتا الصف العاشر الأساسي، وتستهدف الدراسة الحالية عينة من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا قوامها (15) طالباً من الصف الثالث الأساسي.

بالنسبة للاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات القراءة والكتابة: فقد استخدمت العديد من الدراسات برامج مقترحة، مثل دراسة محمد (2002)، ودراسة العنيزات (2006)، ودراسة الدوارشة (2007)، ودراسة عوف (2010)، ودراسة الشويكي (2011)، ودراسة المهدي (2012)، ودراسة الحوامدة (2012)، ودراسة الشهري (2012)، فيما استخدمت دراسة (Stahl, 2003) ثلاث استراتيجيات تدريسية هي: نشاط القراءة- التفكير الموجه، و (KWL)، والصور المتحركة، واستخدمت دراسة الصادق (2010) استراتيجيات متعددة، وقدمت دراسة عوض (2010) استراتيجية جديدة لعلاج الضعف القرائي والكتابي، واستخدمت دراسة حسن (2011) استراتيجية مبنية على

التخيل، ودراسة الجراح (2012) التي استخدمت استراتيجية تدريس قائمة على العلاقة التبادلية بين الكتابة والقراءة، ودراسة الجوابرة (2012) التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني.

بالنسبة لنتائج الدراسات: اتفقت جميع الدراسات السابقة في المحور الأول على وجود فاعلية أو أثر إيجابي لاستخدام التعلم الإلكتروني أو أحد تطبيقاته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة بمختلف مراحل دراستهم، ما عدا دراسة طاهات (2009) والتي كشفت عن عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة، كما اتفقت جميع الدراسات السابقة في المحور الثاني على فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين صعوبات التعلم. وأوصت جميعها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة لعلاجها.

لقد تميزت الدراسة الحالية بتصميم برنامج تفاعلي محوسب لتحسين مهارتي القراءة والكتابة حيث يتيح للطلبة بالاستجابات (السمعية والبصرية والحركية واللمسية) من خلال التفاعل المتبادل بين الطلبة والبرنامج التفاعلي واحتوائه على خاصية تمكن المستخدم من إضافة وحذف أية حروف أو مقاطع أو كلمات أو جمل، وكذلك بالنسبة للمؤثرات الصوتية والبصرية، وهو برنامج تفاعلي محوسب معد لطلبة صعوبات التعلم النمائية وأثره على مهارات (القراءة والكتابة) ،

وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في فلسطين في مجال تصميم برامج تفاعلية محوسبة تستخدم خاصية اللمس والمسح، كما استخدمت الدراسة المنهج المدمج الكمي والنوعي، إضافة إلى استخدام الباحثة أدوات أخرى مختلفة مثل: مقياس تشخيص صعوبات النمائية في ابعاده وهي صعوبات (الانتباه والإدراك الاستماعي والإدراك البصري والإدراك الحركي وصعوبات الذاكرة)، واختبار تحصيلي لمهارتي القراءة والكتابة، والملاحظة، والمقابلة، كما تعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى في فلسطين التي تناولت صعوبات التعلم النمائية، في -حدود علم الباحثة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- بناء الإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم النمائية، والأكاديمية " القراءة والكتابة" والتعلم الإلكتروني.
- بناء أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، وإعداد برنامج تفاعلي محوسب، واختبار مهارات القراءة والكتابة.
- استخدام المنهج المدمج (الكمي والنوعي) المناسب للدراسة، والتصميم الملائم لطبيعة الدراسة.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير نتائج الدراسة الحالية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وتصميم أدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة من أجل تحقيق الأهداف التي تقف وراء إجرائها، كذلك يبين طرق التحقق من صدق الأدوات وثباتها، ووصفاً لإجراءات تنفيذ الدراسة بدءاً من إجراءات التطبيق لأدوات الدراسة، وإجراءات التهيئة للتنفيذ، وتطبيق أداة الدراسة، وتصميم الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج المدمج (الكمي والنوعي) فقد استخدمت المنهج التجريبي لمناسبته لمثل هذه الدراسات، ولكونه يهتم بالكشف عن السبب والنتيجة ويعبر عنها تعبيراً كمياً، والمنهج النوعي: (qualitative research) وهو منهجية في البحث تركز على وصف الظواهر وفهمها بشكل أعمق، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي البالغ عددهم (505) طالباً، من طلبة مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، كما هو موضح في الجدول (1.3) .

جدول (1.3): توزيع أعداد مجتمع الدراسة

الرقم	المدرسة	العدد
1	مدرسة ذكور الفوار الاساسية الثانية	96
2	مدرسة ذكور دورا الاساسية	22
3	مدرسة بلى الاساسية	12
4	مدرسة الرماضين الاساسية	46
5	مدرسة الخليل الاساسية	46
6	مدرسة العروب الاساسية	105
7	مدرسة ذكور بيت جالا الاساسية	52
8	مدرسة ذكور الدهيشة الاساسية	98
9	مدرسة الولجة الاساسية	28
	المجموع	505

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (15) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدرسة ذكور الفوار الاساسية الثانية، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، من مجتمع الدراسة، حيث تم تشخيصهم بتاريخ (6-4-2016) من قبل الباحثة والمشرف، بفحص (120) طالباً ممن تبين أن لديهم مشاكل تعليمية مختلفة.

4.3 أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

1. مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية.
2. الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة والكتابة.
3. برنامج تفاعلي محوسب لتحسين مهارتي القراءة والكتابة.
4. المقابلة مع أمهات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومقابلة مدير المدرسة.

1.4.3 مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية:

تم الاعتماد على مقياس الزيات (2007) في تطبيق مقياس تشخيص الأطفال من ذوي صعوبات التعلم النمائية وتطبيقه على البيئة الفلسطينية، وذلك لوضوح المقياس، وقد اشتمل على صعوبات

التعلم النمائية الآتية: (صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك الاستماعي، صعوبات الإدراك البصري، صعوبات الإدراك الحركي، صعوبات الذاكرة).

• الهدف من المقياس:

وضع هذا المقياس من أجل التشخيص والتعرف إلى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، في المرحلة الأساسية من الصف الثالث إلى التاسع، والتي تؤدي إلى معاناة الطلبة من صعوبات التعلم الأكاديمية في المدرسة الأساسية، حيث أنه إذا لم يتم التعرف عليها ومواجهتها، يصبح علاجها أصعب، ولكن الكشف عن تلك الصعوبات مبكراً يؤدي إلى علاج أيسر وأسهل.

• محتوى المقياس:

يمثل هذا المقياس مجموعة من المقاييس تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمدى توافر الخصائص السلوكية المميزة لمن ذوي صعوبات التعلم النمائية، من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الصف أو المدرسة أو البيت، المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية.

أما مقياس صعوبات التعلم فيتكون:

1. صعوبات التعلم النمائية وتشتمل على خمسة أبعاد، وهي:

(الانتباه، الإدراك الاستماعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، الذاكرة، والتنظيم)

2. مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية وتتكون من ثلاثة مقاييس:

(القراءة، الكتابة، الرياضيات).

وقد اعتمدت الباحثة مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية: من خمسة أبعاد رئيسية وهي (صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك الاستماعي، صعوبات الإدراك البصري، صعوبات الإدراك الحركي، صعوبات الذاكرة) ويتكون كل بعد من (20) فقرة.

يتم الإجابة على فقرات المقياس من قبل الباحثة، وبالتعاون مع معلمي الطلبة، حيث يتم الإجابة على فقرات المقياس عندما تنطبق الفقرة على الطفل حسب المستويات الخمس (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - نادراً جداً)، ويأخذ الطالب درجات وفق تسلسل مستويات الإجابة (دائماً يحصل على 5 درجات - غالباً 4 درجات - أحياناً 3 درجات، ونادراً درجتان - ونادراً جداً درجة واحدة) وبالتالي يكون المجموع النهائي للمقياس 500 درجة فإذا ما حصل الطالب على أقل من 60 % أي (300 درجة) يكون الطالب لديه صعوبات تعلم نمائية، وإذا حصل الطالب في مجال من المجالات على أقل من 60 % يكون لديه صعوبات تعلم نمائية في هذا البعد.

1.1.4.3. صدق المقياس

قامت الباحثة بعرض مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية بصورته الأولية، على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس وعلم النفس بلغ عددهم (15) محكماً لمراجعتهم وتحكيمه، ملحق رقم (1) يوضح أسماء المحكمين، وللتأكد من صلاحية كل فقرة من فقرات مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية بصورته الأولية، ملحق (2) من حيث دقة الصياغة وسلامة اللغة، ووضوح المعنى، أو حذف أو تعديل أو إضافة أية فقرات جديدة.

وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، في بعد صعوبات الانتباه تم تعديل الفقرات (1،2،3،4،6،7،8،9،14،18،20)، وفي بعد صعوبات الإدراك الاستماعي تم تعديل الفقرتين (2،11)، أما بعد صعوبات الإدراك البصري فتم تعديل الفقرات (14،15،16)، وفي بعد صعوبات الإدراك الحركي تم تعديل الفقرات (4،9،12) وفي بعد الذاكرة تم تعديل الفقرات (1،16،17) حيث أصبح مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية بصورته النهائية، يتكون من (100) فقرة، والملحق رقم (3) يوضح ذلك.

2.1.4.3. الثبات للمقياس:

لقد تم حساب معامل الثبات لمقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية في دراسة الانتصاري (2009) بطريقتين: حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.93 - 0.97) وبطريقة التجزئة النصفية حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.92 - 0.95).

كما قامت الباحثة بتطبيق مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية على عينة استطلاعية خارج حدود عينة الدراسة في مدرستي "عبد الحي شاهين والابراهيمية" الأساسيتين، من طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي الصعوبات التعلم النمائية عددهم (15) طالباً، وبعد تطبيق المقياس على العينة، تم حساب الثبات للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا كالآتي:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (15) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية، وبعد تطبيق المقياس، تم حساب معامل كرونباخ ألفا لمقياس الثبات، لجميع أبعاد مقياس صعوبات التعلم النمائية وبلغ (0.86)، وهذا دليل كاف على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، فقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الخمسة (0.83 - 0.88)، ومما سبق يتضح بأن مجالات مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، كما في الجدول (2.3).

جدول (2.3) يبين معاملات ثبات معامل كرونباخ ألفا لمقياس صعوبات التعلم النمائية ولجميع

أبعاده.

البعد	درجة الثبات
صعوبات الانتباه	0.83
صعوبات الإدراك الاستماعي	0.86
صعوبات الإدراك البصري	0.86
صعوبات الإدراك الحركي	0.88
صعوبات الذاكرة	0.87
الكلي	0.86

2.4.3 اختبار تحصيلي في مهارة القراءة والكتابة:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لمهارتي القراءة والكتابة للصف الثالث الأساسي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية بالاستعانة ببعض الاختبارات الخاصة بمهارات القراءة والكتابة، والرجوع إلى بعض الأدبيات، مثل دراسة البرعي (2013)، ودراسة الغزالي (2011)، بحيث تكون الاختبار التحصيلي من (13) سؤالاً، تتضمن مهارتي القراءة والكتابة، وقد قامت الباحثة ببناء هذا الاختبار ضمن الخطوات الآتية:

1. **تحديد الهدف من الاختبار:** وقد تمثل في الكشف عن مستوى مهارتي القراءة والكتابة للصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية والتي يجب علاجها لدى هؤلاء الطلبة، وقياس درجة الصعوبة لتلك المهارات، وقد تم تحديدها من خلال دراسة المراجع والأدبيات التربوية، وكذلك البحوث التربوية والدراسات العلمية التي اهتمت بتحديد تلك المهارات القرائية والكتابية.
2. **حصر مهارات القراءة والكتابة:** حيث تم تحديدها من منهاج اللغة العربية للصفوف الأول والثاني، والثالث الأساسي وقد تم حصرها في (23) مهارة، من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين في أساليب التدريس وعلم النفس ومعلمي اللغة العربية.

3. بناء جدول مواصفات الاختبار

قامت الباحثة بتحديد مجالات المحتوى ونسبتها المئوية في اللغة العربية للصف الأول والثاني والثالث

في تعلم الحروف بالحركات القصيرة والطويلة، وتعلم الكلمات حتى خمس أحرف، وفهم المقروء، والقواعد الاملائية واللغوية، والتعبير، والخط، والإملاء كما تم تحديد المجالات المعرفية: حسب تصنيف بلوم وقد أصبح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي كما في الملحق(4) .

4. **مفردات الاختبار:** اعتمدت الباحثة في صياغة الأسئلة على التنوع في الأسئلة الموضوعية، والأخرى المجالية، وتم اختيار نص القراءة الجهرية من منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، وتتم الاستجابة على الاختبار بكتابة الإجابة الصحيحة لكل سؤال، ويتم احتساب درجة المفحوص على الاختبار بجمع درجاته على كل سؤال وجمع درجاته على جميع المهارات لحساب الدرجة الكلية لتوافر مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث تعبر الدرجة المنخفضة عن ضعف مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن تمكن طلبة الصف الثالث الأساسي.

5. وضع تعليمات البنود الاختبارية لكل مهارة من مهارات القراءة والكتابة، بحيث توضح الهدف منه وطريقة الإجابة عنه، وذلك في عبارات واضحة ومحددة.

6. وضع دليل المعلم لتطبيق الاختبار.

7. وضع الاجابة النموذجية، ودليل التصحيح.

8. تقرير الاختبار.

3.4.2.1 صدق الاختبار التحصيلي في مهارتي القراءة والكتابة:

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة المتعلقة بالاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والكتابة بصورته الأولية، بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس وعلم النفس واللغة العربية، بلغ عددهم (15) محكماً لمراجعته وتحكيمه، والذين أبدوا ملاحظاتهم حوله من حيث عدد الفقرات وصياغتها وترتيبها وإضافة وحذف وتعديل فقرات الاختبار، كما هو موضح في ملحق رقم (5)، وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وبناءً على اتفاق ملاحظات اثنين منهم أو أكثر على الفقرة الواحدة، تم تحديد وتعديل ما يلي:

- وضع وصف للاختبار.
- تحديد الهدف من الاختبار.
- وضع مفتاح التصحيح في الدليل المرفق.
- استبدال مفهوم الثالث الابتدائي بمفهوم الثالث الأساسي.
- واستبدال كلمة حوط بكلمة دائرة في السؤال الأول.
- وضع الحروف بشكل عشوائي في السؤال السادس.

- تغيير صيغة السؤال التاسع.

وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم وضع الاختبار بصورته النهائية، كما في ملحق رقم (6).

2.2.4.3 التجريب الاستطلاعي للاختبار

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (15) طالباً من طلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم خارج حدود العينة، وذلك من أجل:

تحديد معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات :

أ. **معامل الصعوبة:** قامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد استخدمت الباحثة المعادلة الآتية لحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{درجة السؤال} * \text{عدد المتعلمين}}$$

تم حساب معامل الصعوبة وتراوح بين (0.40 - 0.66) وجميعها قيم مقبولة لمعاملات الصعوبة، وهي قيم متفقة مع معيار الصعوبة المقبول لأغراض البحوث التربوية.

ب. **معامل التمييز:** وتم حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة الآتية: C. d =

$$\frac{\text{مج س} - \text{مج ص}}{\text{ن} * \text{مج م}}$$

حيث:

مج س : مجموعات الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مج ص : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

مج م : الدرجات المخصصة للسؤال.

ن : عدد أفراد إحدى المجموعتين.

تم حساب معاملات التمييز وتراوح بين (0.25 - 0.75) وجميعها قيم مقبولة لمعاملات التمييز وهي قيم متفقة مع معيار التمييز المقبول لأغراض البحوث التربوية، ملحق رقم (7)

C. s تحديد زمن الاختبار :

قامت الباحثة ومن خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بتوثيق زمن تسليم أول وآخر طالب للإجابة عن الاختبار ليتم حساب زمن الاختبار من المعادلة: متوسط زمن الاختبار = (الزمن الذي استغرقه أسرع طالب + الزمن الذي استغرقه أبطأ طالبة) / 2 وقد تم تقدير الزمن من خلال تلك

المعادلة ليلبلغ (60) دقيقة بعد التقريب.

3.2.4.3 الثبات بطريقة الإعادة (Test – re – test).

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (15) طالباً من طلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم خارج حدود العينة، فقد تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة الإعادة وقد بلغ معامل الثبات (0.91) ، وهذا دليل كاف على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

4.2.4.3 إجراءات التصحيح

تم وضع الاجابة النموذجية، لاسئلة الاختبار التحصيلي وتم اتباع دليل التصحيح ملحق رقم (8).

3.4.3. بناء البرنامج التفاعلي المحوسب:

من أهداف الدراسة الكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب من ذوي صعوبات التعلم النمائية في اختبار مهارات القراءة والكتابة قبل وبعد تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب، والتعرف إلى فاعلية البرنامج التفاعلي المحوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية، ولتحقيق تلك الأهداف قامت الباحثة ببناء وتصميم برنامج تفاعلي محوسب، ولتحديد مكونات البرنامج التفاعلي المحوسب تم الاعتماد على المصادر الآتية:

1. البحوث والدراسات السابقة.
 2. الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية.
 3. خصائص الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي.
 4. خصائص بناء وتصمي البرامج التعليمية المحوسبة.
- كما تمثلت مبررات إعداد البرنامج التفاعلي المحوسب في الآتي:
1. اشراك الحواس " السمع، البصر اللمس " والتفاعل مع معطيات البرنامج التفاعلي المحوسب من خلال تطبيقات " الاصوات والألوان والحركة، وتطبيق الكتابة التفاعلي على الشاشة اللمسية.
 2. الإسهام في تحقيق مبدأ التفاعل بين المتعلم والحاسوب.
 3. الارتقاء بالفهم والتحصيل الدراسي للطلبة، لجعلهم أكثر حباً وشغفاً للقراءة والكتابة.
 4. قد يكون البرنامج حلاً للمشكلات التي قد يواجهها معلم اللغة العربية في تدريسه لتلك المهارات القرائية والكتابية، منها: مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ازدحام الفصول الدراسية، قلة الوقت الزمني للدرس، تحفيز أولياء الأمور على متابعة أبنائهم في البيوت وعدم بذل جهد كبير في ذلك.

5. حاجة المناهج التعليمية إلى إثراء واتباع طرق حديثة في التدريس لعلاج الضعف القرائي والكتابي وخاصة بعد تبني معظم الدول ثقافة التعليم الإلكتروني، والملحق رقم(9)يبين مراحل إعداد البرنامج التفاعلي.

1. 3.4.3 صدق البرنامج التفاعلي المحوسب:

تمّ التحقق من صدق البرنامج التفاعلي المحوسب المتعلق في تحسين مهارتي القراءة والكتابة بصورته الأولى، بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس وعلم الحاسوب وبلغ عددهم (15) محكماً لمراجعته وتحكيمه، والذين أبدوا ملاحظاتهم حوله من حيث:

- أ. سلامة المحتوى التعليمي.
 - ب. ملائمة الأهداف وامكانية تحقيقها.
 - ج. ملائمة الأنشطة لمستوى الطلبة.
 - د. تقديم أية مقترحات تسهم في إثراء البرنامج.
 - هـ. فاعلية شاشة اللمس التي يحتويها البرنامج.
 - و. فعالية أساليب التقويم المتنوعة والتعزيز، وجاذبيتها، والتي تساعد في إثارة دافعية التعلم.
- وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، من حيث زيادة عدد الصور، وتمكين الطالب من لفظ الكلمة بمفردة وبصوته ووضع المزيد من الخلفيات المشوقة والجاذبة، وبناءً على اتفاق اثنين منهم أو أكثر على الفقرة الواحدة تم مراعاة:

- أ. ملائمة خطة الأنشطة لموضوع مهارات القراءة والكتابة.
 - ب. ملائمة الأنشطة للطالب في البرنامج التفاعلي.
 - ج. صحة المادة العلمية المقدمة في خطة الأنشطة الواردة في الدليل والبرنامج التفاعلي.
 - د. ملائمة العناوين للبرنامج المقترح.
 - هـ. ملائمة التقويم التكويني والختامي.
- وقد أخذت الباحثة بملاحظات المحكمين وعدلت في البرنامج التفاعلي، من خلال اضافة نشاط تفاعلي آخر خاص باللام القمرية واللام الشمسية، إضافة للقواعد الإملائية واللغوية الأخرى، ليخرج البرنامج التفاعلي المحوسب في صورته النهائية.

2.3.4.3 الصورة النهائية للبرنامج التفاعلي المحوسب:

في ضوء آراء المحكمين، والملاحظات التي ظهرت جراء تطبيق البرنامج ذاتياً من قبل الباحثة، على العينة الاستطلاعية تم إجراء بعض التعديلات على البرنامج مثل:

1. تصحيح بعض الأخطاء البرمجية واللغوية.

2. تعديل بعض الخلفيات التي لم تكن مناسبة للون الخط المكتوب عليها.

وبهذه التعديلات أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق حيث تضمن البرنامج التفاعلي المحوسب في صورته النهائية، الذي يتضمن القرص المضغوط، فيديو ترحيبي يتم من خلاله الترحيب بالطالب بعد فتح الشاشة، إضافة إلى أنه يحتوي على جميع الأحرف الأبجدية في اللغة العربية، وعددها (28) حرفاً، بحيث يتمكن الطالب من قراءتها وكتابتها بشكل تفاعلي، كما أنه يمكن الطالب من قراءة وكتابة جميع الكلمات، مرفقة مع الصوت والصورة لكل كلمة، إضافة إلى أنه يتضمن لعبة لتركيب الكلمات يصاحبها شاشة لمس بحيث يتمكن الطالب من خلال هذه الشاشة من وضع الحرف المناسب في المكان الصحيح، ويحتوي أيضاً على صورة وصوت للكلمة المراد تركيبها، إضافة لإمكانية إجراء عملية التقويم من خلال البرنامج نفسه كما الدروس التفاعلية، وقد طبق البرنامج بشكل جماعي وفردى على طلبة عينة الدراسة خلال الفترة الزمنية الخاصة بتطبيق وتنفيذ البرنامج، وذلك بعد أخذ موافقة من رئيس برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمنطقة الخليل، ملحق(10)، وملحق(11).

3.3.4.3 دليل المعلم الخاص بالبرنامج التفاعلي المحوسب:

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم الخاص بالبرنامج التفاعلي المحوسب والذي تضمن عرضاً تفصيلياً لكيفية استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب، ملحق رقم(12)، إضافة إلى دليل للمعلم والأنشطة ليستدل به المعلم الذي سوف يقوم بتطبيق البرنامج، والملحق رقم(13) يوضح ذلك.

4.4.3 المقابلة:

تعتبر المقابلة من أهم أدوات المنهج النوعي (الكيفي) وتعزز نتائج أدوات المنهج شبه التجريبي، وللحصول على تغذية راجعة حول كفاءة وفعالية البرنامج الذي تم استخدامه في تدريس الطلبة لمهارتي القراءة والكتابة تم طرح أسئلة على أمهات طلبة عينة الدراسة لمعرفة وجهات نظرهن حول البرنامج التفاعلي المحوسب، وتقييم الوضع العام للبرنامج من خلال إجراء مقابلات معهن، حيث وجهت الأسئلة إلى (15) سيدة من أمهات الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية في القراءة والكتابة.

5.3 خطوات إجراء الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

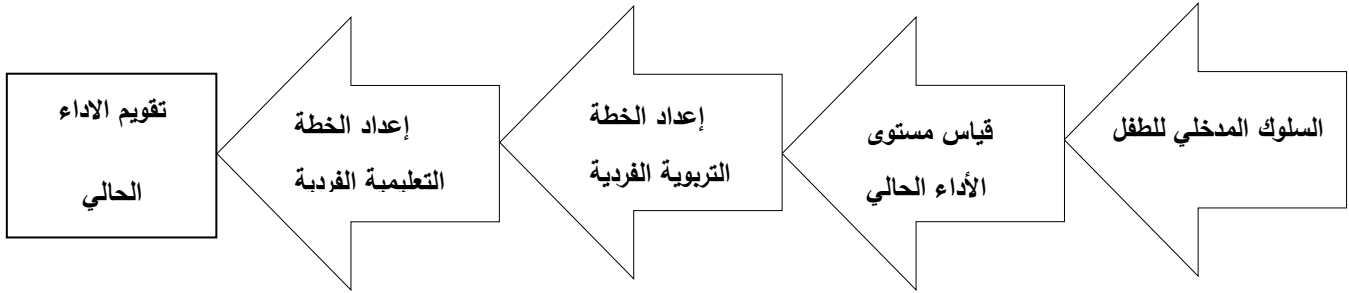
1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بهدف الاستفادة منه.

2. زيارة ميدانية لجميع المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث، والحصول على علامات طلبة الصف الثالث الأساسي، بتاريخ (6-3-2016م).
3. بعد الحصول على علامات الطلبة تم الاطلاع عليها، ورصد الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض وبطيئي التعلم في المدارس الآتية، وهي مدرسة ذكور الفوار الأساسية الثانية، مدرسة ذكور دورا الأساسية، مدرسة بلي الأساسية، مدرسة ذكور الرماضين الأساسية، ومدرسة ذكور الخليل الأساسية، ومدرسة العروب الأساسية الثانية ومدرسة الدهيشة الأساسية الثانية ومدرسة عايدة الأساسية، ومدرسة الولجة الأساسية ومدرسة بيت جالا.
4. اختيار (120) طالباً من المدارس سابقة الذكر، وتم حصرهم في (60) طالباً من ذوي صعوبات التعلم.
5. إعداد أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، واختبار تحصيلي في مهارتي القراءة والكتابة، وإعداد جدول مواصفات، وإعداد برنامج تفاعلي محوسب، لمهارتي القراءة والكتابة، ومقابلة مع أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية قبل الشروع في البرنامج.
6. عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (15) محكماً من ذوي الاختصاص في كل من التربية الخاصة وأساليب التدريس وعلم النفس.
7. تعديل أدوات الدراسة بصورتها النهائية باتفاق (2) من المحكمين فأكثر للفقرة الواحدة.
8. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة الدراسات العليا، قسم التربية لإجراء الدراسة خلال العام (2016/2017) ملحق (10).
9. أخذ موافقة من مسؤول التعليم في وكالة الغوث لإجراء الدراسة، ملحق رقم (11).
10. تقليص عدد الطلبة ليصل إلى (30)، حيث تم تشخيصهم بمساعدة الدكتور سعيد بعد تطبيق المقياس التشخيصي عليهم جميعاً على مدار ثلاثة أيام وفقاً للتواريخ الآتية: (6-7-2016م)، ورسم منحى علامات الطلبة باستخدام برنامج الإكسل (Excel)، وقد اختير (15) رسماً بيانياً، ملحق (14) حيث تم وضع رسم بياني لبعض طلبة العينة.
11. بعد عملية التشخيص تم حصر العينة ليصل عدد الطلبة (15) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية، تم اختيارهم من مدرسة ذكور الفوار الأساسية الثانية بطريقة قصدية لوجود العديد من الصعوبات النمائية لديهم، وسهولة الحصول على الأجهزة في هذه المدرسة، إضافة للتعاون الكبير من قبل مدير المدرسة بتاريخ (23-9-2016م).
12. تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (15) طالباً من الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية خارج حدود العينة.

13. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية لحساب الثبات عن طريق: الإعادة (Test -re- test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، وحساب معامل الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا).

14. مقابلة قبلية لأمهات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، وأخذ الموافقة لدخول ابنائهن في البرنامج. بتاريخ (25- 9- 2016م).

15. إعداد الخطط التعليمية الفردية حسب نموذج (Wehmanm، 1981) في ضوء البرنامج التفاعلي المحوسب:



الشكل رقم (2) (روسان، 2015، ص 72)

16. معرفة السلوك المدخلي للطلبة من خلال استخدام مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية بعد أن تم تحكيمة وتعديله ليصبح أكثر ملائمة للبيئة الفلسطينية، حيث قامت الباحثة بالتعرف على الطلبة قبل شهر ونصف من تطبيق البرنامج، والوصول إلى سجلات الطلبة في المدرسة للتعرف على النواحي العقلية والجسدية والاجتماعية، والتعرف على صعوبات الانتباه والتركيز والتواصل البصري والتقليد والانتباه المشترك والتواصل الاجتماعي والعاطفي واللعب التخيلي، وطريقة استقباله للمعلومة والخبرة ومعرفة خصائصه التعليمية.

17. تطبيق مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية، وتطبيق الاختبار التحصيلي لمهارتي القراءة والكتابة القبلي على عينة الدراسة من أجل قياس مستوى الأداء الحالي لمهارتي القراءة والكتابة قبل تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب كما في الملحق رقم (15).

18. وضع الخطط التعليمية الفردية لكل طالب، ومعرفة نقاط القوة والضعف في المهارات لكل طالب وهذا ما بينه، ملحق (16).

19. تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب على عينة الدراسة، حيث تم تطبيقه من قبل المعلم في المدرسة، بمعدل (4) حصص في الأسبوع لكل طالب، على أن مدة الحصة 45 دقيقة، واستغرق التطبيق الفصل الدراسي الأول كاملاً لعام (2016/2017م)، ملحق (17) صور الطلبة أثناء التطبيق.

20. قياس مستوى الأداء البعدي لعينة الدراسة بعد فصل كامل من تطبيق البرنامج بتاريخ (27-11-2016م).
21. رصد الملاحظات التي تم تسجيلها خلال تطبيق البرنامج بشكل فعلي.
22. مقابلة مع أمهات الاطفال بعد تطبيق البرنامج (27-28-29/11/2016)، حيث تمت المقابلة على ثلاثة دفعات.
23. مقابلة مدير المدرسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التفاعلي.
24. القيام بإجراءات التصحيح: تم تصحيح أدوات الدراسة، وفق نموذج التصحيح .
25. تفرغ البيانات وإدخالها للحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .
26. عرض النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

6.3 متغيرات الدراسة:

• المتغيرات المستقلة:

البرنامج التفاعلي المحوسب: (قبل تطبيق البرنامج التفاعلي / بعد تطبيق البرنامج التفاعلي)

• المتغيرات التابعة:

مهارتي القراءة والكتابة.

7.3 تصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة تصميم المجموعة الواحدة وهي تطبيق المعالجة على نفس العينة القصدية من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية .

وبالرموز: O1 X O

حيث O اختبار قبلي

X تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب

O1 اختبار بعدي

8.3 المعالجة الإحصائية:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات بالأساليب الآتية:

أولاً: أساليب المعالجة الإحصائية التي اتبعت في تقنين أدوات الدراسة:

- استخراج الأعداد والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) للتحقق من الثبات عن طريق معامل الاتساق الداخلي عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتحقق من الثبات.

ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة عن طريق الاختبارات الإحصائية التحليلية:

استخدمت الباحثة اختبار (t) (Paired – Sample T. Test) للعينات المترابطة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل وصفاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة، بعد تصحيح، وتحليل الاستجابات على مقياس تشخيص صعوبات التعلم، والاختبار التحصيل في مهارات القراءة والكتابة، مصنفة حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها.

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تبعاً لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب (قبل استخدام برنامج تفاعلي/ بعد استخدام برنامج تفاعلي)؟

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الصفرية الأولى:

نص الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تعزى لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب (قبل استخدام برنامج تفاعلي محوسب/ بعد استخدام برنامج تفاعلي محوسب)؟

ولفحص صحة الفرضية الصفرية، ومعرفة دلالة الفروق، بين متوسطات درجة المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي، تبعاً لمتغير

البرنامج التفاعلي المحوسب تم رصد نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لمهارتي القراءة والكتابة ، حيث تم رصد العلامات من الدرجة الكلية (60)، كما يبين الجدول (1.4).

جدول (1.4): يبين علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

الطالب	علامات التطبيق القبلي	علامات التطبيق البعدي
1	12	54
2	12	51
3	6	41
4	13	52
5	9	35
6	13	51
7	13	41
8	10	51
9	10	43
10	3	48
11	9	51
12	12	44
13	9	58
14	12	55
15	6	44

بالنظر للجدول (1.4) يلاحظ وجود تحسناً في تحصيل الطلبة في الإختبار البعدي، وتعزو الباحثة هذا التحسن للبرنامج التفاعلي المحوسب.

واستخدمت الباحثة اختبار (t) (Paired-Sample T.Test) لمجموعتين مترابطتين، للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات القرائية والكتابية تبعاً لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب، كما يبين الجدول رقم (2.4).

جدول (2.4) نتائج اختبار (t) (Paired-Sample T.Test) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات القرائية والكتابية وفقاً لمتغير البرنامج التفاعلي المحسوب.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	15	0.827	0.250	14	-23.438	*0.001
الاختبار البعدي	15	3.99	0.527			

*دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (2.4) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.001)، وهي أقل من قيمة ($\alpha \leq 0.05$)، لذا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تعزى لمتغير البرنامج التفاعلي المحسوب لصالح التطبيق البعدي (باستخدام البرنامج التفاعلي).

2.4 النتائج المتعلقة بالملاحظات:

(ملاحظات المعلم الذي قام بالتطبيق):

يعتبر هذا البرنامج نوعي إذا ما تمت مقارنته مع برامج تعليمية محوسبة موجودة على مواقع شبكة الإنترنت مثل موقع اليوتيوب، حيث أنه سهل وبسيط في التشغيل والتعامل معه وشاشاته تتسم بالبساطة والوضوح، ولم أجد صعوبة في التعامل معه عند تطبيقه مع طلبتي للمرة الأولى، وإذا ما طلب مني تقييم البرنامج فهو متطور ويغطي مهارات القراءة والكتابة المطلوبة للصف الثالث الأساسي، وعلى صعيد تطوير وتحسين البرنامج في مرحلة قادمة لا يوجد لدي ملاحظات تذكر على البرنامج وقد استطعت التعامل معه بسهولة عرض المحتوى فيه، وكان تفاعل طلبتي مع محتوياته إيجابياً على صعيد القراءة والكتابة، كما تبين تحسن ملحوظ في أداء معظم الطلبة ممن طبق عليهم البرنامج، على صعيد قراءة الحروف الهجائية وكتابتها وقراءة الكلمات وتركيبها وكتابتها، إضافة إلى القواعد الإملائية واللغوية مثل: (اللام الشمسية والقمرية، وهمزتي الوصل والقطع وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وحروف الجر... وغيرها) والبرنامج بشكل عام ممتاز لأنه يشتمل على أهم مهارات القراءة والكتابة ومعزز بمجموعة من الصور والمؤثرات الصوتية الجذابة، والشاشات اللامسية، والمنقطة التي تساعد الطلبة على الكتابة بطريقة صحيحة، إضافة على احتوائه على

خاصية يمكن من خلالها إضافة أي حرف أو مقطع أو كلمة نريدها في أي وقت نشاء، وكذلك الأمر بالنسبة للقواعد الإملائية واللغوية، حيث يمكن إثراء المحتوى وفق مايرتئيه المعلم. وقد أبدى الطلبة قبولاً واستحساناً وحباً للاستطلاع والتعاون منذ المرة الأولى التي تم فيها تطبيق البرنامج، بحيث تعاونوا مع بعضهم بشكل كبير أثناء التطبيق، وقد استخدم المعلم (الخطة التربوية والتعليمية الفردية) لكل طالب لبيان مدى التقدم حيث تم استخدام البرنامج بشكل فردي، مما زاد حب الاستطلاع والدافعية لديهم، واستخدم البرنامج أيضاً بشكل زوجي من خلال (فكر.. زواج.. شارك) كما استخدم بشكل جماعي، وكانت علامات الفرح والسرور، قد بانّت جلية في أعين الطلبة.

وقد جعل هذا البرنامج المتعلم نشطاً يبحث ويحاول ويسمع ويرى ويلمس وينطق الكلمات بشكل سليم، وأصبح يتفاعل بشكل إيجابي مع البرنامج التفاعلي المحوسب ومما زاد في تفاعل الطلبة الألوان والموسيقى والصور والحركة وطريقة العرض المنسقة والمنظمة، واستخدام حاسة اللمس للكتابة على الشاشة اللمسية وتلقي التعزيز الفوري، كما أن محتويات المادة التعليمية معدة بطريقة تسلسلية منطقية وتراعي البنية المعرفية لديهم، وكانت الباحثة قد قدمت تعزيزاً مادياً ومعنوياً لتشجيع الطلبة وحثهم على استثمار أقصى طاقاتهم والمشاركة بفاعلية في البرنامج التفاعلي المحوسب.

وبعد التطبيق أثر البرنامج بشكل إيجابي من خلال ملاحظاتي المباشرة واليومية وأثناء التطبيق على تحسين مهارات القراءة والكتابة للحروف والمقاطع والكلمات بصورة صحيحة، وبدا التحسن جلياً على الطلبة في معظم المهارات المطلوبة، وخاصة بعض الطلبة الذين لديهم ضعف كبير في المهارات القرائية والكتابية، وكذلك من لديهم خوف من المشاركة في الأنشطة الصفية حيث كانوا يعانون من عزلة داخل الحجرة الصفية، أما بعد تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب أصبحوا أكثر جرأة وقدرة على التفاعل والمشاركة في الأنشطة المختلفة.

(ملاحظات معلم المواد العلمية): أظهر الطلبة تحسناً ملحوظاً بعد تطبيق البرنامج، وقد ظهر هذا الأمر بوضوح من خلال قرائتهم وكتابتهم للإعداد، حيث كان لديهم صعوبة كبيرة في النطق بالأعداد بالطريقة السليمة وكتابتها بالكلمات، وقراءة المسائل الكلامية، والنصوص الموجودة في منهاج الرياضيات، أما بعد التطبيق فقد لمست لديهم تحسناً ملحوظاً في القراءة والكتابة مما انعكست آثاره بشكل إيجابي على مادة الرياضيات، حيث أصبح لدى الطلبة قدرة أكبر على التعامل مع محتوى المنهاج من خلال اتقانهم للمهارات القرائية والكتابية المختلفة، بحيث أصبحوا أكثر جرأة وقدرة على المشاركة في الأنشطة والفعاليات الصفية المختلفة مقارنة بما كانوا عليه سابقاً.

ملاحظات المرشد التربوي: من خلال المتابعة لوضع العديد من هؤلاء الطلبة سابقاً لوحظ وجود تحسناً كبيراً على سلوكياتهم، إضافة إلى تخلص العديد منهم من بعض السلوكيات السلبية، وزيادة

انتمائهم وحبهم للمدرسة من خلال توقف بعضهم عن الرسم على الأدرج أو إلقاء النفايات على الأرض، بحيث أصبحوا أكثر انسجاماً وتفاعلاً مع أقرانهم، إضافة إلى تخلصهم من العصبية والعذوانية.

عند التدقيق في نتائج الملاحظات وجد أن البرنامج التفاعلي المحوسب بمكوناته من، فيديو ترحيبي يتم من خلاله الترحيب بالطالب بعد فتح الشاشة، إضافة إلى احتوائه على جميع أحرف اللغة العربية، وعددها 28 حرفاً، بحيث يتمكن الطالب من قراءتها وكتابتها بشكل تفاعلي، كما أنه يمكن للطالب قراءة وكتابة الكلمات جميعاً، مرفقة مع الصوت والصورة لكل كلمة، إضافة إلى أنه يتضمن لعبة تركيب الكلمات يصاحبه شاشة لمس بحيث يتمكن الطالب من خلال هذه الشاشة من وضع الحرف المناسب في المكان المناسب، ويحتوي أيضاً على صورة وصوت للكلمة المراد تركيبها، إضافة لإمكانية إجراء عملية التقويم من خلال البرنامج نفسه، ووجود الشاشات الجذابة الملونة التي تعمل على جذب انتباه الطلبة، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم مقسمة لمجموعة من الأيقونات التي تعنى بتعلم قراءة الحروف الهجائية، وكتابتها وقراءة الكلمات وكتابتها، وتركيبها، إضافة إلى احتوائها العديد من الصور والمؤثرات الصوتية المناسبة، وكذلك الشاشة المنقطة لمساعدة الطالب على التمكن من عملية الكتابة بالشكل الصحيح مع خاصية المسح وإعادة الكتابة من جديد، واتباع أسلوباً مختلفاً في التقويم يضيف جواً من المرح والتشويق لدى الطالب، وقد كان البرنامج التفاعلي المحوسب فعالاً في تحسين مهارات القراءة والكتابة، وذلك من خلال ملاحظات المعلمين ومقابلات أمهات الطلبة ومدير المدرسة، حيث سهل البرنامج التفاعلي بما يحتويه من مكونات تفاعلية على الطلبة التمكن من مهارات القراءة والكتابة وعجل في اكتسابها، وقد لوحظ على الطلبة ملامح السرور والسعادة عند الاستجابة للبرنامج التفاعلي المحوسب والتفاعل معه بكل حواسهم السمعية والبصرية واللمسية والحركية، مما أثار فضولهم ودافعيتهم نحو التعلم، كما تلقى الطلبة من خلال البرنامج التغذية الفورية المناسبة، وخلق حالة من التنافس العلمي بينهم، مما سارع في اكتساب تلك المهارات، وقد أدى استخدام البرنامج التفاعلي إلى حدوث حالة من الانسجام والتوافق الكبيرين بين المعلم والطلبة، وسارع المعلمون في المدرسة لتطبيق البرامج التفاعلية المحوسبة، والأقبال على استخدام التكنولوجيا في استراتيجيات تدريسهم، وكذلك أحس أولياء أمور الطلبة تحسناً ملحوظاً على أبنائهم في اكتساب مهارات القراءة والكتابة واستخدام البرنامج التفاعلي بحد ذاته والذي يعد مهارة أيضاً، وزيادة حبهم في المدرسة والاقبال عليها.

3.4. النتائج المتعلقة بالمقابلة

وقد تمت المقابلات مع الأمهات على النحو الآتي: خلال ثلاث دفعات حيث تم مقابلة كل خمسة على حدة، ووجهت دعوة هاتفية للأمهات من أجل الحضور:

والدة الطالب(أ):

• صباح الخير، هل تستطيعين إخباري كيف يتعامل ابنك مع البرنامج التفاعلي المحوسب؟
الأم: (يسعد صباحك) ابني (مجنني) وخاصة في مادة اللغة العربية وكان (معقدي) لما يقرأ ويكتب، لكن بعد ما تعلم من خلال البرنامج صار وضعه أحسن، بعمله اختبارات في البيت (بلاقيه) تحسن وضعه في القراءة والكتابة، بالإضافة (لهيك) صار (بحكيلى) أنه بحب كثير حصة اللغة العربية وبالأخص بعد ما صار المدرس يعلمه من خلال البرنامج التفاعلي المحوسب

• والدة الطالب(ب):

• مرحبا، كيف أنت؟ أخبريني كيف ترين تحصيل ابنك في اللغة العربية؟
الأم: (ميت مرحبا) نظام التدريس في المدارس اعتيادي ولا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة وبالذات لمن يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا البرنامج يعتبر أسلوب تدريس ممتاز لهؤلاء الطلبة، حيث وجدت شغفاً كبيراً لدى ابني في التعامل مع البرنامج لكونه جديد، وبالنظر إلى مستوى ابني فقد كان لا يستطيع قراءة وكتابة الحروف الهجائية والكلمات، وبعد استخدامه للبرنامج تحسنت مهاراته في القراءة والكتابة، وأشكر القائمين على هذا البرنامج لأنه فعلاً متميز، وأتمنى تطويره مثل أي برنامج محوسب ولكن أن يكون التطوير للأحسن بعيداً عن التعقيد.

• والدة الطالب (ت): صباح الخير، كيف أنت هل لاحظت تحسناً في مستوى ابنك في مادة اللغة العربية؟ الأم: الحمد لله بخير، الصراحة بعد ما استخدم المعلم البرنامج التفاعلي المحوسب (صرت) أشوف ابني (دايماً) بحب يقرأ ويكتب، (ويقلي) يا ماما أنا بحب كثير حصص اللغة العربية، لأنه البرنامج في حاجات (بتخليني) أحب القراءة والكتابة زي الصور والأصوات، (ومش بس هيك كمان) لما (بكتب) الكلمة صح (بقلي) البرنامج ممتاز وأحسنت وأنا (كثير مبسوط وصرت) أحب المدرسة، (وكمان الكتابة سهلة مش صعبة) لأنه في تنقيط (وكنا بالأول نكتب على النقط)، وأنا سعيدة بالنتيجة.

• والدة الطالب(ث):

السلام عليكم، كيف أنت؟ وكيف تسير أمورك؟ علمت من (ث) بأنك موظفة لهذا فوقتك محدود وليس لديك متسع من الوقت لتدريس ابنك، كيف تقيمن البرنامج التفاعلي المحوسب في تعلم مهارتي القراءة والكتابة؟ الأم: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته، كما تعلمين فإن التكنولوجيا قد دخلت كل البيوت في فلسطين وكل الأطفال تقريباً أصبح لديهم (Ipad) في بيوتهم لذا أصبح من

السهل أن يتعلم الطفل من خلال برنامج كهذا حيث يختصر الوقت والجهد على الأهل والمعلم والطالب، ونظراً لضيق الوقت لدي فأننا راضية عن هذا البرنامج التفاعلي المحوسب، ما هو رأيك في الوضع الحالي للبرنامج؟ لقد لاحظت تحسناً ملموساً على مستوى ابني في القراءة والكتابة وهذا دليل على أن البرنامج ممتاز.

والدة الطالب(ج):

• مساء الخير، كيف أنت؟ هل لاحظت فرق في تحصيل ابنك الدراسي بمادة اللغة العربية بعد استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب؟ الأم: مساء الأثوار، (للأمانة) الفرق كبير لأنه كان (بحبش يروح) على مراكز تعليمية أو (إنه) أي (حد) من اخواته يساعده أو يعلمه لأنه (بخاف يغلط)، لكن بعد ما (جرب) البرنامج التفاعلي المحوسب (صار) يقرأ ويكتب (لحاله) من غير ما يحتاج (حد)، حتى أنه (صار) يعلم (اخوته) الصغار الحروف والكلمات (الي) تعلمها من البرنامج.

• والدة الطالب(ح): مرحباً، ؟ ماهي أخبارك؟ بعد رجوعي للبطاقة التراكمية لابنك علمت أنك طيبة لذا فأنت دائمة الانشغال، فهل ساعدك هذا البرنامج التفاعلي المحوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى ابنك؟ وهل أنت راضية عن النتيجة التي وصل لها ابنك؟ الأم : هلا بخير الحمد لله، عندما عرفت بأن هناك برنامج تفاعلي محوسب قد أستند إليه في تعليم طفلي مهارات القراءة والكتابة كان شعوري إيجابي لدرجة كبيرة لمعرفتي بأن عالم اليوم يعتمد بشكل كبير على الحاسوب، وبمجرد الاطلاع على البرنامج التفاعلي المحوسب، وجدته واضح وسهل وشامل، وبعد اقناعي لطفلي بأهمية أن يتعلم مهارات القراءة والكتابة من خلال البرنامج وجدته قد اقتنع بذلك حيث كان رافضاً في البداية الانضمام للبرنامج، وخاصة بعد أن شاهد البرنامج وكيفية القراءة والكتابة من خلاله، وقد عملت له اختبار في القراءة والكتابة قبل وبعد البرنامج ووجدت بأن تحصيله قد تحسن بعد خضوعه للبرنامج، لذا فقد أضاف هذا البرنامج بصمة مميزة من وجهة نظري، وأتمنى للقائمين عليه باستمرار النجاح وتطويره للأفضل باستمرار.

• والدة الطالب (خ): مرحباً، كيف حالك؟ كونك معلمة للغة العربية ما رأيك في البرنامج؟ وهل تؤيدين البرامج التفاعلية المحوسبة في تعليم المهارات القرائية والكتابية في اللغة العربية؟

• الأم : أهلاً وسهلاً، الحمد لله يحتاج التعليم في فلسطين إلى التطوير وبالأخص في المدارس وأفضل طريقة لذلك التعليم الإلكتروني من خلال البرامج المحوسبة المماثلة لهذا البرنامج الذي يتسم بالوضوح وسهولة التعامل معه وقدرته على جذب الطفل، حيث أن الطفل إذا أحب شيئاً معيناً فإن نتائجها تنعكس بشكل واضح على سلوكه وتحصيله وهذا ما حصل مع طفلي عند استخدامه للبرنامج فقراءته وكتابته باللغة العربية قد تحسنت بشكل كبير للغاية، وأشكر القائمين على هذا البرنامج من مدرسين ومبرمجين فهو ممتاز، ولا يحتاج للتطوير في الوقت الحالي.

• والدة الطالب(د): صباح الخير، كيف حالك ؟ هل وجدت أنت أو طفلك صعوبة في التعامل مع البرنامج؟ وما رأيك به؟ الأم: صباح النور، البرنامج سهل جداً في التعامل معه على صعيد الأمهات والأطفال، وبالنسبة لابني لم أجد معه صعوبة أثناء تطبيق البرنامج، حيث وجدت تحسناً ملحوظاً على مستوى تحصيله في القراءة والكتابة، بعد استخدام البرنامج وأصبح أكثر حباً لهما من السابق، وأكثر ما يميز هذا البرنامج احتوائه على المتطلبات اللازمة لتعلم أساسيات القراءة والكتابة واحتوائه على المؤثرات التشجيعية، وأتمنى استمرار التطوير لمثل هذه البرامج بما يتناسب مع الاحتياجات التعليمية.

والدة الطفل (ذ):مرحباً، ماهي أخبارك؟ هل ظهر فرق أو تحسن على تحصيل ابنك في اللغة العربية بعد استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب؟

الأم: هلا، (نشكر الله) الوضع أحسن وما كنت (متوقعة) أن البرنامج التفاعلي المحوسب(تكون) نتائج (زي هيك) علامات الشهر الحالي أحسن بكثير من الشهر الماضي (إلي) ما كان فيه برنامج محوسب، ويتمنى أنه البرنامج يطبق على كل المواد وكل حصص اللغة العربية.

والدة الطالب(ر):

• صباح الخير، ما هو رأيك بالبرنامج التفاعلي المحوسب الذي تم في مادة اللغة العربية في مدرسة الفوار؟ الأم: انت (أصداك) التعليم عن طريق البرنامج التفاعلي المحوسب (صحيح)، (ياريت استخدموه من زمان). المعلم: ماهي الميزة التي وجدتها في البرنامج؟ الأم: سهل وبسيط و(بشمل) جميع مهارات القراءة والكتابة الأساسية وأهمها الحروف (وبجذب الطفل تلقائي أنه يتعلم لحاله ويحب مادة العربي) من غير ما (حد يزن عليه) و(هادا الشي ربحنا) كثير و(خلانا ننتبه) في التدريس لمواد ثانية.

• والدة الطفل(ز):

• مرحباً، يعطيك العافية هل سمعت عن البرنامج التفاعلي المحوسب؟ ما رأيك به ؟ الأم: هلا بك (مراحب) أكيد طبعاً هذا البرنامج (الي استخدموه) في اللغة العربية، لولا (هذا) البرنامج كان (لهقيت) (بعاني) مع ابني، لكن الحمد لله وضعه (كثير تحسن) في القراءة والكتابة بفضل البرنامج، وكان المعلم حسب ما (بحكي لي) أنه يشجعهم على استخدامه و(مش هيك وبس) ويحفزهم على (هيك)، و(خلى) الطلبة (يتنافسوا) مع بعضهم في القراءة والكتابة من خلال هذا البرنامج الرائع.

• والدة الطفل(س):مرحباً، كونك معلمة في المدرسة؟ وأم للطالب(س) ماهي ملاحظاتك على البرنامج التفاعلي المحوسب؟ الأم: أهلا وسهلاً، عملية التعليم في فلسطين تحتاج إلى التطوير، ومواكبة تكنولوجيا المعلومات وإن كانت الحاجة للمعلم مهمة، ولكن يجب أن تكون أساليب التدريس متنوعة ومن أهم هذه الأساليب تطوير البرامج التفاعلية المحوسبة وجعلها سهلة الاستخدام وهذا البرنامج بسهولة استخدامه وما يحتويه من شاشات وألوان جذابة زاد من دافعية ابني على الدراسة حيث كان

يتعامل معه على أنه لعبة، وبالتالي أصبح يستخدمه بشكل كبير لتعلم مهارتي القراءة والكتابة بالإضافة إلى الكتابة في الدفتر والقراءة من الكتاب، وبناء على ذلك حصل التعلم مرتين فزادت الفائدة وارتفع التحصيل، وتقييمي لهذا البرنامج أنه برنامج كفاء، ولا يحتاج للتطوير خوفاً من أن يصبح أكثر تعقيداً، وكلّي أمل أن يتم تعميم هذا البرنامج المميز على جميع المدارس بل أيضاً الإعداد لبرامج أخرى في المناهج التعليمية المتبقية.

والدة الطالب(ش):

• صباح الخير، كيف تسير الأمور؟ يا أم (ش) كيف علامات (ش) في هذا الشهر بعد ما استخدم البرنامج التفاعلي المحوسب في اللغة العربية؟ الأم: صباح الأنوار، الحمد لله بنشكر الله، مش (حاضك عليك) وأقلك علامة كاملة بس للأمانة فرق كبير عن الشهر الماضي حتى أنا صرت مبسوبة كثير أنه صار يحب اللغة العربية ويهتم فيها.

• والدة الطفل(ص): السلام عليكم، كيف أنت؟ ما رأيك في البرنامج التفاعلي المحوسب؟ وكيف تقيمينه؟ الأم: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته، بخير (نشكر الله) البرنامج مميز جداً فوجود برنامج تفاعلي محوسب لتعزيز مهارات القراءة والكتابة (إشي) مهم (كثير) لأن اللغة العربية هي لغة القرآن وهي مادة أساسية لتعلم (باقي) المواد وهذا البرنامج التفاعلي المحوسب سهل الاستخدام و(حلو كثير)، و(حسيت) من خلال استخدام ابني (إله كل) يوم أن تحصيله (صار أحسن).

• . والدة الطالب(ض):

• مساء الخير، كيف أنت؟ ما رأيك بالبرنامج التفاعلي المحوسب الذي قام المعلم بتطبيقه على ابنك في المدرسة؟ الأم: (أهلين يابنيتي)، والله أنا (لا بقرا ولا بكتب، وما بعرف أقرّي ولادي؛ تجوزت صغيره، وجبت هالولد على كبر، بس من يوم ما صار هالأستاذ يقرّيه على الكمبيوتر صرت أشوفه دائماً مبسوط، وماسك هالكمبيوتر وبقرا وبكتب بدون ما اقله اقرا، وصار يحب يجي على المدرسة، وإخوته بقولوا عنه ما كان يفهم الخمسة من التمسه هلقت صار أحسن بكثير بعد ما شافوه صار يقرا أسماء الدكاكين لما يروح معهم).

4.4. مقابلة مدير المدرسة

ماهي أهم ملاحظاتك على البرنامج التفاعلي المحوسب؟

لقد لوحظ في بداية الأمر أن استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب أمر صعب على الطلبة، وعلى المعلم الذي تم اختياره لتطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب، حيث بدا عليه القلق والتوتر في بادئ الأمر، ومن خلال المناقشة والتحفيز من قبل المدير والباحثة، تم التغلب على هذه الصعوبات، حيث

تم وضع عينة الدراسة في غرفة صفية مزودة بأجهزة الحاسوب وأجهزة التابلت مما زاد من دافعية المعلم ورغبته في تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب، ومن خلال زيارتي الصفية لاحظت مشاركة فعالة من قبل الطلبة ولقد ظهر عليهم اهتماماً في البرنامج التفاعلي المحوسب وتحسناً ملحوظاً في الانضباط الصفية، كما أن مهاراتهم الاجتماعية من حيث التواصل والتعاون أصبحت واضحة جلية، وأصبحوا يعبرون عن أنفسهم بشكل أفضل، وتحسن لفظهم للحروف ونطقهم للكلمات، من خلال البرنامج التفاعلي المحوسب الذي أثار رغبتهم ودافعيتهم للتعلم من خلال تقديمه للألوان والأصوات والحركة وتقديم المعلومات والمهارات وفق ذكاءاتهم المتعددة وجعلهم يلمسون شاشة الحاسوب ويتفاعلون معه حسب أنماط تعلمهم المختلفة فمنهم (السمعيون والبصريون والحركيون)، وأستطيع القول بأنني سعيد لأن البرنامج قد حقق الهدف الذي وضع من أجله في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة.

وكذلك أصبح المعلم متميزاً في استخدام تكنولوجيا التعليم وتطورت مهاراته في استخدام العديد من الأجهزة خاصة استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب وهي بالنسبة له استراتيجية تفاعلية تعليمية جديدة وكان يستقدم زملائه لمشاهدة ما يقوم به ومدى تأثير البرنامج التفاعلي المحوسب على مستويات الطلبة وتفاعلهم الصفية وقد كان يتأخر ويعطي حصصاً إضافية، وقد أصبح مستشاراً في المدرسة في استخدام البرنامج التفاعلي.

-ما فاعلية البرنامج التفاعلي المحوسب في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة؟

بدايةً الطلبة يعانون من صعوبات تعلم نمائية، وتعليمهم داخل الصفوف العادية يحتاج وقتاً إضافياً من المعلم واستخدام استراتيجيات متنوعة للتغلب على تلك الصعوبات، كما يحتاجون خطأً تعليمية فردية تتطلب وقتاً طويلاً للتعلم، وإن استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب قد استثار حواسهم السمعية والبصرية واللمسية، مما شجعهم على التغلب على بعض صعوبات التعلم النمائية وقد تعرفوا على الحروف جميعها من حيث الرسم والنطق، وتمكنوا من تركيب الكلمات والجمل وقراءة النصوص وكتابة الحروف والكلمات.

بماذا تنصح معلميك ؟

أنصح معلمي اللغة العربية في مدرستي ومدارس وكالة الغوث بتطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب خاصة بعد نجاحه في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة التي هي أحد أولويات مدرستنا، وسنكون فريق اسمه فريق (البرامج التفاعلية المحوسبة ذات الأداء العالي) في المدرسة لتطبيق البرنامج التفاعلي في صفوف المدرسة المختلفة، وكذلك تطبيقه على مختلف المباحث الدراسية.

عند التمعن في نتائج المقابلة نلاحظ أن تصميم أنشطة متنوعة وبرامج تفاعلية محوسبة، قد يؤدي إلى زيادة مهارتي القراءة والكتابة والتغلب على الكثير من صعوبات التعلم النمائية، حيث أظهرت نتائج المقابلة الرضى الكبير عن البرنامج، إضافة إلى التحسن في تحصيل الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة، كون البرنامج جذاباً ومنوعاً وخالياً من التعقيد.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

يتطرق هذا الفصل لمناقشة نتائج فرضيات الدراسة بشكل تفصيلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتأكد من صحة فرضياتها.

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها التي أظهرها تحليل استجابات طلبة الصف الثالث الاساسي من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ذكور الفوار الاساسية الثانية، وتفسيرها في حدود الإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسات السابقة التي أمكن الحصول عليها، كما يستعرض هذا الفصل مجموعة التوصيات والمقترحات التي خرجت بها الباحثة في ضوء ذلك.

1.5. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

نص السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تبعاً لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب (قبل استخدام برنامج تفاعلي/ بعد استخدام برنامج تفاعلي)؟

1.1.5. النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الصفريّة الأولى:

نص الفرضية الصفريّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تعزى لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب (قبل استخدام برنامج تفاعلي محوسب/ بعد استخدام برنامج تفاعلي محوسب)؟

اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي تعزى لمتغير البرنامج التفاعلي المحوسب لصالح التطبيق البعدي (باستخدام البرنامج التفاعلي).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب الذي أدى إلى زيادة مهارات القراءة والكتابة لما يحتويه من مؤثرات صوتية وصور جذابة وخلفيات ملونة مبهرة مثيرة وشاشات لمسية تشوقهم وتدفعهم للتجريب وخوض الممارسة من خلال كتابة الحروف المنقوطة باستخدام التآزر البصري والحركي حسب أنماط تعلمهم المختلفة، وإمكانية تعديل الكتابة من خلال خاصية المسح، إضافة إلى التقييم التكويني والتغذية الراجعة الفورية وتقديم التعزيز المناسب، حيث يتفاعل الطالب مع البرنامج التفاعلي المحوسب بشكل فردي وجماعي، وإمكانية استخدامه في أوقات مختلفة من قبل الطلبة، وبعد البرنامج التفاعلي المحوسب أداة للتعلم عن طريق اللعب والتعلم الذاتي واستراتيجيات التعلم النشط والتعلم التمكيني والتعلم التعاوني، ومناسيته للفئة العمرية، وسهولة استخدامه واختصاره للوقت والجهد المبذولين في التعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: ولكس ماكاروسو وكازكوف ألبرت (Wilkes,Macaruso,Kazakoff,&Albert, 2016) التي أظهرت تحسناً ملحوظاً في مهارات الفهم القرائي؛ ودراسة سشرام (Schramm, 2016) والتي أظهرت وجود تقدم في مستوى القراءة ودراسة ريجان وبيركل وهف وسوزان (Regan, Berkele, Hughe& Suzanne, 2014) التي أظهرت تحسناً في الفهم القرائي لدى الطلبة ودراسة جولي وبيوفيزان (Joly & Piovezan, 2012) والتي أظهرت وجود فروق في مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج المحوسب كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ديب (2015) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمهارات القرائية، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البرعي (2013) التي أظهرت وجود فروق جوهرية بين المجموعة التي لم تطبق البرنامج المحسوب والمجموعة التي طبقت البرنامج لصالح المجموعة التي طبقت البرنامج، واتفقت مع نتيجة دراسة عوض (2013) التي أشارت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي للمهارات القرائية بعد تطبيق البرنامج المحوسب لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة هيوتي (2007) التي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تعليم قراءة الكلمات لدى الأطفال المعاقين سمعياً إعاقه متوسطة للبرنامج المحوسب لصالح المجموعة التجريبية بالطريقة الكلية وبالطريقة الشفوية، وكذلك دراسة المللي (2002) التي وضحت وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين في الاختبار التحصيلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من طلافحة (2010)

ودراسة وطاهات (2009) اللتان أظهرتا عدم وجود فروق بين درجات الطلبة على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات القراءة والكتابة.

5. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالملاحظة

أظهرت نتائج ملاحظة (المعلمين ومدير المدرسة والمرشد المدرسي والباحثة) فاعلية البرنامج التفاعلي المحوسب، في تحسين مهارتي القراءة والكتابة إضافة إلى الاستحسان والتعاون الكبيرين من قبل الطلبة، حيث بدت عليهم في بداية التطبيق ملامح الدهشة والسعادة والسرور، وأظهروا مزيداً من الرغبة في التعلم، وكذلك حرصاً كبيراً على حضور حصص اللغة العربية، والعمل بروح الفريق، وزيادة المحبة والألفة بينهم، وعند متابعة الطلبة بشكل فردي وزوجي وجماعي تبين تحسناً واضحاً لديهم في قراءة وكتابة الحروف والكلمات، وقد استطاع المعلم تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب بسهولة ويسر لسهولة وتسلسل عرض محتوياته، وكانت نتائج الطلبة بعد تطبيق البرنامج إيجابية على الاختبار التحصيلي في مهارتي القراءة والكتابة، حيث ظهر تحسناً ملحوظاً في أداء الطلبة بعد مقارنة النتائج.

وبذلك يعتبر البرنامج التفاعلي المحوسب نقلة نوعية على صعيد التعليم خاصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة، حيث كان من السهل التعامل معه، وبعد تطبيق البرنامج أجمعت نتائج الملاحظة على فاعلية البرنامج التفاعلي المحوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومما ساهم في تدعيم نتائج الملاحظة هو التحسن في نتائج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الاختبار التحصيلي البعدي المطبق عليهم. وتغزو الباحثة هذه النتيجة للبرنامج التفاعلي المحوسب كونه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة من خلال محاولته التغلب على صعوبات التعلم النمائية لديهم، وتقديم أنشطة تفاعلية متنوعة، واستخدام الحواس المختلفة خاصة السمعية والبصرية واللمسية حيث أتاح البرنامج التفاعلي فرصة التفاعل المتبادل مع الحاسوب وتعليم مهارات القراءة والكتابة بطريقة منطقية، وفق ما تستطيع به قدراتهم وسرعتهم في التعلم، حيث يطبق الطلبة البرنامج بوجود المعلم، وكذلك التعلم الذاتي في أي وقت شاء.

5. 3. مناقشة النتائج المتعلقة بالمقابلة:

أظهرت نتائج مقابلة أمهات الطلبة ومقابلة مدير المدرسة فاعلية البرنامج التفاعلي المحوسب، حيث أجمعت جميع الأمهات (بالرغم من اختلاف مستوياتهن التعليمية والاكاديمية وخلفياتهن الثقافية) إضافة إلى مدير المدرسة على تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج التفاعلي المحوسب قد ساعد على زيادة محبة الطلبة لمادة اللغة العربية، ولمهارتي القراءة والكتابة التي بدت جلية على الطلبة بعد تطبيق البرنامج التفاعلي الذي يعتبر فريداً من نوعه، عند استخدامه للطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، لسهولة العرض والاستخدام فيه، وابتعاده عن التعقيد، وخلقه مزيداً من التشويق والدافعية لدى الطلبة، وقد كانت مشاركة الطلبة فاعلة أثناء التطبيق، وزادت ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعبير عنها إضافة إلى مراعاته أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة، واحتوائه على العديد من المزايا الجديدة الجذابة، والنتائج الإيجابية التي تحدث عنها كل من مدير المدرسة، وأمّهات الطلبة في المقابلة، ومما ساهم في ظهور هذه النتائج الإيجابية أثناء المقابلة هو التحسن في نتائج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الاختبار التحصيلي البعدي المطبق عليهم، إضافة إلى ملاحظات المعلمين التي اتفقت مع هذه النتيجة.

اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة بنت ناوي، وابن شهرير (2015) التي أظهرت أن البرنامج كان مقبولاً لدى المتعلمين في تعلم التعبيرات اللغوية، ودراسة أبو ضباع (2015) التي أظهرت فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية التعبير الكتابي، والميول نحو التعبير الكتابي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية، ودراسة الدهان، وآخرون (2012) التي أشارت إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية.

4.5. التوصيات :

1. ضرورة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية، من أجل معالجتها.
2. تصميم برامج تفاعلية محوسبة وتشجيع المعلمين على استخدامها نظرا لأهميتها في تنمية مهارات القراءة والكتابة.
3. تأهيل المعلمين من خلال عقد ورشات عمل في تصميم وتطبيق برامج تفاعلية محوسبة .
4. تنمية الوعي باستخدام برامج تفاعلية واساليب تطبيقها بحيث تشمل المعلم والطالب والمنهاج والبيئة المدرسية واولياء الامور والمجتمع المحلي .

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو دقة، نادية .(2010). دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسي في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان الأهلية، عمان.
- أبو العزائم، محمود .(2004). اضطرابات التعلم. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أبو العنين، سماهر .(2003). مستوى إتقان طلبة اللغة العربية لمهارات التعبير الكتابي في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- أبو جزر، أسماء .(2016). أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وميولهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو رزق، محمد .(2011). السمات الشخصية المميزة لمن ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو سرية، إيمان .(2014). تقييم برنامج التعلم التفاعلي المحوسب للمرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو ضباع، شيماء .(2015). أثر توظيف القصائد الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأحمري، سعيد .(2001). مشاكل الطلاب في الصفوف الأولية، ورقة عمل مقدمة ضمن البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف الأولية، الإحساء، السعودية.
- الأسطل، أحمد .(2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- إسماعيل، الغريب .(2001). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
- الأنصاري، علي .(2009). مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة ماجستير ، جامعة الخليج العربي البحرين.
- الأمين، إسماعيل .(2001). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات. ط (1)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- اشتويوه، فوزي، وعليان، رحي(2010). تكنولوجيا التعليم - (النظرية والممارسة) ، ط (1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الفت، محمود .(2007). بعض السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيروت، بيروت، لبنان.

البجة، عبد الفتاح.(2000).أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة- المرحلة الأساسية الدنيا، ط(1)، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.

البرعي، عبد الله (2013). فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البطاينة، أسامة، والخطاطبة، عبد المجيد، والسبيلة عبيد ، والرشدان، مالك .(2015). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط (1)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

بطرس، حافظ.(2009). تدريس الأطفال من ذوي صعوبات التعلم. ط(1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

بلوشة، سلوى.(2015). فاعلية توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف، القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

بنت ناوي، أماني، ابن شهرير، محمد .(2015). تقويم برنامج تفاعلي في تعليم التعبيرات الاصطلاحية في اللغة العربية لدى الدارسين الناطقين بغيرها باستخدام برنامج الوسائط المتعددة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 36 (1): 271.

بهجات، رفعت.(2004). اساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

البواردي، إبراهيم، والأحمري، سعيد .(2003). كسر صعوبات التعلم في القراءة والإملاء.: منشورات قسم التربية الخاصة، الإحساء، السعودية.

الجابري، محمد، وعبد الله، منتصر، ومنيزل، عبد الحميد .(2008). الحاسوب في التعليم، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

جاد، محمد.(2003). صعوبات تعلم اللغة العربية. ط (1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

جدوع، عصام (2003). صعوبات التعلم. دار، اليازوري، عمان.

الجراح، تيسير.(2012). تصميم استراتيجية تدريس قائمة على العلاقة التبادلية بين الكتابة والقراءة وقياس أثرها في تحسين الأداء الكتابي الإبداعي واستيعاب المقروء، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

جلاب، مصباح.(2015). فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم النمائية: دراسة ميدانية (تجريبية) بولايتي البويرة وعنابة، المجلة العربية للتفوق والتطوير الجزائر، 11(6): 34.

الجوابرة، وفاء.(2012). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، 87(22)، جامعة بنها: مصر. حافظ، نبيل.(2000). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، ط (1)، مكتبة زهراء للنشر والتوزيع. القاهرة.

الحايك، آمنة.(2005). بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الحذيفي، خالد فهد.(2007). أثر استخدام التعلم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية3، (20).

حسن، عبد الفتاح.(2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية.: دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

حسن، محمد.(2011). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. المجلة التربوية، 106 (27)، الكويت.

الحسنات، نجاح.(2012). صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وسبل علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حلس، داود، والمزين، خالد.(2011). الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وسبل علاجها، مجلة الزيتونة، (6).

الحليلة، الجوهرة.(2005). الحاجات التعليمية لأطفال صعوبات التعلم واستراتيجيات معالجتها، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض.

<http://www.dr-khalidh2.com/wp-content/upload>.

الحوامدة، هيفة.(2012). بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية مطورة للقراءة وقياس أثره في تنمية القراءة الإبداعية والكتابة الوظيفية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

الخطاب، أحمد.(2002). طرق واستراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم، جامعة الفيوم، كلية التربية، قسم المناهج وأساليب التدريس، مصر.

(http://www.gulfkids.com/pdf/Torog_LD.pdf, 17-1-2017)

الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (2003). منهاج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، ط(2)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، حولي، الكويت،

الخيري محمد. (2006). نظام كتابة اللغات، الندوة العلمية: النقل الكتابي بين اللغات، ط (1)، منشورات جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

ال دراوشة، طليب. (2007). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائاً في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

دريدي، مؤمن. (2015). فاعلية الدمج بين استراتيجيتي تحليل المهمة والدراما في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في العلوم من ذوي الإعاقة السمعية على اتجاهاتهم نحو العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الدلايخ، عبير. (2011). بناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في مهارات التحدث وخفض قلق الكلام لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ديب، مجدي. (2015). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.

الدهان، منى وآخرون. (2012). فاعلية برنامج ألعاب تعليمية مدمج باستخدام الحاسب الآلي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأطفال النعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة، مجلة دراسات الطفولة، 57 (15).

ربيعة، فايزة. (2010). اتجاهات اساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الالكتروني دراسة ميدانية بجامعة باتنة"، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج خضر ، باتنة ، الجزائر.

الركابي، جودت. (2005). طرق تدريس اللغة العربية، ط(1)، بيروت: دار الفكر المعاصر.

الروسان، فاروق. (2001-أ). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط(1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

الروسان، فاروق. (2001-ب). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ط(5)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الاردن.

الروسان، فاروق، وهارون، صالح، والعطوي، رويدا. (2015). مناهج واساليب تدريس مهارات الحياة لذوي الحاجات الخاصة، ط(1) دار الفكر، عمان، الاردن.

رومية، جلال .(2007). فاعلية برنامج يعتمد تكنولوجيا الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الزهراني، أحلام .(2013). أثر استخدام برامج تعليمية محوسبة قائمة على أسلوب القصة وأسلوب اللعب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الأول الابتدائي بمحافظة قلقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، الجزائر.

الزيات، فتحي.(2007). بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. www.acofps.com/vb/attachment.php?attachmentid=1-6-2016

الزيات، فتحي .(2007). صعوبات التعلم _الاستراتيجيات التدريسية والبدائل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة

زيتون، كمال.(2003). التدريس لمن ذوي الاحتياجات الخاصة، ط(1)، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

سالم، محمد .(2006). فاعلية تدريب المعلمين على التشخيص والعلاج في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعلم الأساسي، كلية التربية ، جامعة القاهرة ، مصر.

السرطاوي، عادل .(2001). معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

سلمان، أسماء.(2015). صعوبات التعلم لدى أطفال الرياض، جامعة ديالي، العراق، مجلة الفتح 62(11)، 314-334

السميري، عبد ربه .(2006). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السيد، سيد .(2000). صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها)، ط (1)، دار الفكر العربي، القاهرة.

الشاعر، فايزة سالم.(2001). صعوبات تعلم التفاضل والتكامل لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ووضع برنامج مقترح لعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة. الشوبكي، مها.(2011). فاعلية برنامج قائم مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشيخ، أحمد.(2013). فاعلية برنامج مقترح للتعليم التفاعلي المحوسب في معالجة ضعف
تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في الرياضيات بمدارس وكالة الغوث بغزة. رسالة ماجستير
غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشهري، محمد. (2012). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات
الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة،
جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الصادق، أميمة رياض .(2010). فاعلية استخدام استراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم
القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية،
جامعة عين شمس، القاهرة.

صومان، أحمد .(2012)، أساليب تدريس اللغة العربية، ط(1)، دار زهران للنشر والطباعة،
عمان.

صومان، أحمد .(2014). أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة
والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية في الأردن. مجلة جامعة
النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 4 (28) 791-834.

الضبة ، نجوان .(2016). فاعلية برنامج قائم على أبعاد المنهج التكميلي لعلاج صعوبات تعلم
العلوم لدى طلبة الصف الرابع المعاقين بصرياً، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية،
غزة، فلسطين.

طاهات، وفاء.(2009). أثر استخدام برمجية تعليمية في اكساب مهارات القراءة والكتابة لدى
أطفال رياض الأطفال ودافعتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،
الأردن.

طلافة، عبد .(2010). بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في
تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية
السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

الظاهر، قحطان .(2008). صعوبات التعلم. ط (2)، دار وائل للنشر والتوزيع عمان.

عبد الحميد، هبة .(2006). أنشطة ومهارات القراءة. ط(1)، دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

عبد الشافي، كريمة .(2015). فعالية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين صعوبات التعلم
النمائية الأولية لدى بعض الأطفال في المعاهد الأزهرية، مجلة التربية (جامعة الأزهر)، 2 (163).

عبد الله، بدر.(2009). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات التحصيل في القراءة
والحساب لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية
للدراسات العليا، عمان.

عبد المنعم، منصور. (1989). تقويم صعوبات تعلم الجغرافيا المرتبطة بمهارات قراءة الخرائط في المدرسة الثانوية، مجلة دراسات تربوية (جامعة الزقازيق)، 4(9)
عبد الهادي، نبيل، ونصر الله، عمر، وشقير وسمير. (2000). بطء التعلم وصعوباته، ط(1) دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

عبد الوهاب، سمير. (2002). بحوث ودراسات في اللغة العربي، قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في مرحلة رياض الأطفال والمرحلتين الابتدائية والإعدادية، ط(1)، المكتبة العصرية، القاهرة.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (2004). الصعوبات الخاصة بالتعلم الأسس النظرية والتشخيصية. ط(1)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
عبيد، ماجدة (2009): صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبيد، وليم. (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. ط(1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

عثمان، سيد (1990). صعوبات التعليم، مكتبة الانجلو لمصرية القاهرة.
العدل، عطا الله. (2008). فعالية استراتيجية التدريب على التفكير وتحليل المهمة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ لمرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمياط، دمياط، مصر.

العزة، سعيد. (2002). صعوبات التعلم _ المفهوم والتشخيص والأسباب. ط(1)، الدار العلمية للنشر، عمان.

العزة، عطا ف. (2011). فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الاردن.

عزت، محمد. (2012). نشأت الكتاب الالكتروني وتطوره، ومميزاته وسلبياته، مجلة التربية، 273-314

عفانة، عزو. (2000). فاعلية برنامج قائم على المنحنى التكاملية لتنمية مهارات حل المسائل العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، المؤتمر العالمي الرابع للتربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة.

عفانة، عزو، والخزندار، نائلة، والكحلوت، نصر. (2005). أساليب تدريس الحاسوب. ط(1)، مكتبة آفاق، غزة.

علي، إيمان، وحسن، هناء. (2008). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق برنامج متكامل، ط(1)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

- عليوات، محمد .(2007). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- العمادي، جيهان. (2009). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عمراني، زهير.(2014). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية: دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 16.
- العنيزات، صباح .(2006). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- عواد، أحمد .(2011). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم: اختبارات ومقاييس، ط(2)، دار حنين للطباعة والنشر، عمان.
- عورتاني، طيبي .(2006). إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، المجلة العربية للتربية الخاصة، 8، 147-178.
- عوف، جيهان .(2010). فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.
- عوض، أحمد عبده .(2010). فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي، مجلة جامعة المنصورة، 73(1).
- عوض، بركة .(2013). فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عيادات، يوسف.(2004). الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، ط (1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- الفار، ابراهيم.(1998). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين ، ط(2)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الفارسي، جهاد، ومنيب، تهاني، وعبد الرزاق، محمد .(2014). أسباب صعوبات تعلم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، 150.
- الفتلاوي، سهيلة.(2006). المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط(1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية وآدابها. (1998). الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها للصفوف (1 - 12). مركز تطوير المناهج - الادارة العامة للمناهج، وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

فضل الله، محمد. (2003). الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمياً وتقويمياً، ط (1) عالم الكتب، القاهرة.

الفقاوي، جمال. (2009). فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القاسم، جمال. (2003). أساسيات صعوبات التعلم. ط(1)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان. القريطي، عبد المطلب. (2008). سيكولوجية من ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط (2)، دار الفكر العربي، القاهرة.

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل (2001). المدخل إلى التربية الخاصة. دار القلم للنشر والتوزيع، دبي الإمارات.

قطيط، غسان يوسف (2011). حوسبة التدريس. دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. القنبر، محمود. (2015). صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات: دراسة ميدانية على تلاميذ محافظة البلقاء في المملكة الأردنية الهاشمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان، أم درمان، السودان.

كوافحة، تيسير. (2003). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط(1)، دار المسيرة، عمان.

كوافحة، تيسير. (2007). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط(3)، دار المسيرة، عمان. محمد، صلاح. (2002). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

مفلح، تيسير. (2004). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ط(1)، دار، الوطنية للنشر، الكويت.

ملحم، سامي. (2002). صعوبات التعلم، ط(1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن.

المللي، سوسن. (2002). فاعلية برنامج حاسوبي في تعليم الاطفال الصم مهارات القراءة والكتابة للغة الانكليزية: دراسة شبه تجريبية في الصفين الخامس والسادس الابتدائي في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

المهدي، رويدا .(2012). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على المدخل المنظومي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة باللغة الانجليزية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في الباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، الرياض.

الناشف، هدى .(2003). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. ط(1)، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

الموسى، عبد الله، والمبارك، أحمد (2005). التعلم الإلكتروني - الأسس والمتطلبات، مؤسسة شبكة البيانات ، الرياض.

نصر، مها.(2014). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتميز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

النوري، إيمان .(2010). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

هيوتي، إيمان .(2007). بناء برنامج محوسب وقياس أثره على تعلم القراءة للأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة في مرحلة رياض الأطفال بكل من الطريقة الكلية والشفوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الوقفي، راضي .(2003). صعوبات التعلم - النظري والتطبيقي، ط(1)، كلية الأميرة ثروت ،عمان.
الوقفي، راضي .(2004). أساسيات التربية الخاصة. ط(1)، جهيئة للنشر والتوزيع، عمان.
(وزارة التربية والتعليم العالي دولة فلسطين، 1994)

(<http://www.moehe.gov.ps>)

وكالة الغوث (2011). مبادرة التعليم التفاعلي المحوسب. موقع وكالة الغوث الإلكتروني (<http://www.ilp.unrwa.ps> 20-8-2016)

يحيى،خولة.(1999).المشكلات التي يواجهها ذوو المعاقين عقلياًوسمعياً وحركياً الملتحقين بالمراكز الخاصة بهذه الإعاقات،مجلة العلوم التربوية،26 (1).

اليزيدي، علياء.(2006). فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يونس، فتحي .(2000).أساسيات تعليم اللغة العربية، ط(2)، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Castell, R., Le Pair, A., Amon, U. M. v. P., & Schwarz, A. (2000). Computer training to improve children's reading and spelling skills: **Zeitschrift fur Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie** 4(28), 247-253.

Cheung , A., & Robert, S. (2013). Effects of Educational Technology Applications on Reading Outcomes for Struggling Readers: **Reading Research Quarterly**, 48(3), 277-299.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis, **Review of Educational Research**,71.

Graves, D. (2003). **Writing: Teachers & children at work** (20th anniversary ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Humble , Amyleah (2000) : **Acomparison study Of Traditiond Reading strategy Of Reading aloud and the technology based strategy Of Computerized Talking Books** . the ses Johnson Bible college .pp 1-42

Ishtaiwa, F. & Shana, Z. (2011). The use of interactive whiteboard by pre-service teachers to enhance Arabic language teaching and learning. **Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives**,2(8), from:

(<http://lthe.zu.ac.ae/index.php/lthehome/issue/view/4>.)

Jerrel ,C. Cassidy, (2000): **Office Home Ball State University 9094 Exeter Ct Dissertation Topic: The Effects Of Examples On Learning And Memory Educational Technology And Reading Gaina In Kindergarten And First Grades , Britain.**

Khayat , A.& Keshtkar , A.(2002) : A Comparative Study of Multimedia and Conventional Education Methods in Undergraduate Training in Preclinical Endodontics. Retrieved April 4 , 2006 from

(<http://jrms.mui.ac.ir/volumes%5Cv9%5Cissues%5C4%5C4043.pdf>)

Klein, P.D. (2004). Constructing Scientific Explanations Through Writing, **Instructional Science**, 3(32) pp 191–231.

Koory, M. A. (2003). Differences in learning outcomes for the online and F2F versions of “An introduction to Shakespeare”. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, 7 (2), 18–35.

Martin, C., Elfreth, J., & Feng, J. (2014). Effect on Reading Fluency of Struggling Third Grade Students: Computer-Assisted Intervention versus Teacher-Guided Intervention, Paper presented at Mid-South Educational Research Association Annual Conference, Knoxville, TN. Nov. 6-7.

Ozturk, E. (2012).The Effects Of Reading From The Screen On The Reading Motivation Levels Of Elementary 5th Graders, TOJET: **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 11(3).

Joly, M., & Piovezan, N. (2012). Evaluation of the Computerized Strategic Reading Program applied to Elementary School Students. **Paidéia Journal**, 22, (51),83-90

Pannee S., & Petocz P., & Reid A. (2004) Relationship between learning outcomes and online accesses. **Australasian Journal of Educational Technology**; 20: pp.371-87.

Passenger, T., Stuart, M., & Terrell, C. (2001). Phonological Processing and Early Literacy. **Journal of Research in Reading**, (23)

Phillips, M. (2013). **Using the Keyword Method and the Smart Board in Vocabulary Instruction for Students with Learning Disabilities**. Department of Special Educational Services/Instruction, Rowan University.

Regan, K., Berkele, S., Hughe, M., & Suzanne, K. (2014) .Effects of Computer-Assisted Instruction for Struggling Elementary Readers With Disabilities. **The Journal of Special Education**, 48(2) 106– 119.

Sardegna, V. (2016). Taiwanese Elementary School Teachers’ Computer Literacy and Use: **Implications for Language Teaching Training Programs**, **CALL-EJ**, 16(1), 1-15.

Sawson ,H.L. , & Howard, C. B.(2005). Children with reading disabilities. Does dynamic assessment help in the classification?" **Learning Disability Quarterly**. 1 (28):17-34

Schechter, R., Macaruso, P., Kazakoff, E., & Brookr, E. (2015). Exploration of a Blended Learning Approach to Reading Instruction for Low SES Students in Early Elementary Grades. **Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research**, 32(3) 183-200.

Schramm, L. (2016) **The Effects Of Using Direct Instruction And Computer-Assisted Instruction On Teaching Decoding Skills To Elementary Students With Learning Disabilities**. Published Master's Thesis. Rowan University, U.S.A.

Shankweiler, D. and Fowler, A.E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read, **Reading and Writing**, 17.

Stahl, k. (2003). The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers, **journal of Literacy Research**, 3(40).

So ,Teddy (2006): "e-Learning Readiness of Hong kong Teachers,

(<https://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download> (15 1-2017)

Stone, A. and May, J. (2002). The accuracy of academic self perceptions in adolescents with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**,35(4)370-383.

Taher, A. (2013). The Use of Computers in Teaching Approach to Improve Reading Skills among Primary School Pupils. Canadian Center of Science and Education: **Asian Social Science**, 9(12).

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K., Conway, T., et al.(2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. **Journal of Learning Disabilities**, 34 (33–58)

Wilkes, S., Macaruso, P., Kazakoff, E. & Albert, J. (2016). Exploration of a Blended Learning Approach to Reading Instruction in Second Grade. In Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2016 (pp. 797-802). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from

(<https://www.learntechlib.org/p/173040>.January 17, 2017)

الملاحق

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	أميرة الريماوي	دكتورة	جامعة القدس
2	ابراهيم عرمان	دكتوراه	جامعة القدس
3	علي أبو راس	دكتوراه	جامعة القدس
4	عمر شاهين	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
5	جمال أبو مرق	دكتوراه	جامعة الخليل
6	محمد عجوة	دكتوراه	جامعة الخليل
7	جمال عبد الهادي غطاشة	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
8	عبد الناصر سويطي	دكتوراه	جامعة الخليل
9	عبد الفتاح النجار	ماجستير	جامعة بوليتكنك فلسطين
10	ابراهيم الشدفان	ماجستير	وكالة الغوث
11	خالد النجار	ماجستير	مديرية التربية والتعليم
12	ماجد أبو داود	ماجستير	مديرية التربية والتعليم
13	عطاف العزة	ماجستير	مديرية التربية والتعليم
14	يوسف الحسني	ماجستير	جامعة الخليل
15	جعفر الطيطي	ماجستير	وكالة الغوث الدولية

معلق (2) الصورة الأولية لمقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية



تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية حول "فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا".

ومن متطلبات هذه الدراسة:

* إعداد مقياس لتشخيص صعوبات التعلم النمائية لطلبة الصف الثالث الاساسي .

* وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس من جامعة القدس، ولذا من اجل معرفة "فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا" اعتمدت الباحثة مقياس الزيات 2007, للكشف عن صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الاساسية الدنيا , ونظرا لما عهدناه فيكم من خبرة علمية وعملية , يرجى من سيادتكم التكرم بتحكيم مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية ومدى ملائمته للبيئة الفلسطينية من حيث:

- مناسبة المقياس لما وضع له.
- سلامة الصياغة اللغوية لمجالات المقياس .
- إجراء ما ترونه من إضافة أو حذف أو تعديل.
- صلاحية المقياس للتطبيق.

وشكراً لحسن تعاونكم

آيات شوابكي

1. صعوبات الانتباه

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	غير متوفر
1	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.					
2	يبدو شاردًا أو مشتتًا أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.					
3	يسهل تشتيته، "يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات					
4	يجد صعوبة في أن يظل محتفظًا بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه .					
5	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.					
6	يجد صعوبة في أن يظل هادئًا خلال الحصة أو الدرس أو الجلوس بصفة عامة.					
7	يبدو متمللاً أو عصبياً خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
8	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.					
9	يتحدث كثيرًا، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف					
10	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه					
11	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين					
12	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم					
13	يبدو مشوشًا تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات.					
14	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.					
15	يجيب على الأسئلة باندفاع، وبلا تفكير، وقبل اكتمال سماعها.					
16	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف.					
17	يقحم نفسه بدنيًا في أنشطة خطيرة دون اعتبار لنتائجها.					
18	يجيب مندفعًا دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.					
19	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية.					
20	يبدو مهملاً أو غير مهتم أو مكثرت بما يكلف أو تكلف به من أنشطة أو مهام.					

2. الإدراك الاستماعي

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	غير متوفر
1	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم					
2	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه.					
3	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقاً والمختلفة معنى.					
4	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
5	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.					
6	يجد صعوبة تهجي أصوات الحروف والمقاطع.					
7	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
8	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					
9	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.					
10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهيًا دون تكرار.					
11	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل.					
12	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.					
13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات					
14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي					
15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.					
16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة.					
17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.					
18	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو					
19	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.					
20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم الواردة.					

3. صعوبات الإدراك البصري

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	غير متوفر
1	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.					
2	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.					
3	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
4	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية.					
5	يجد صعوبة في تمييز " الشكل " عن الخلفية المحيطة به " الأرضية".					
6	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصرياً.					
7	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
8	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.					
9	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.					
10	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتاً في معرفة الأماكن المألوفة.					
11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.					
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
13	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل (٢ ، ٦) ، عمل - علم.					
14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.					
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.					
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة، والترمومتر.					
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الحروف الأبجدية، شهور السنة، أيام الأسبوع".					
18	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص.					
19	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع.					
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.					

4. صعوبات الإدراك الحركي

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	غير متوفر
1	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التآزر بين أعضاء الجسم.					
2	يجد صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار، والشرق والغرب.					
3	يجد صعوبة في مسك الأدوات، والكتابة على السطر.					
4	تصدر عنه حركات عصبية تشخيصية عند الكتابة.					
5	يجد صعوبة في إحداث تأزر بصري حركي إدراكي.					
6	يجد صعوبة في التحدث والتعبير الحركي الشفهي.					
7	يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال.					
8	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الركل والمسك والرسم.					
9	يجد صعوبة في إدراك النشاط الحركي: اليمين واليسار، الدوران للخلف، ثني الجذع .. الخ.					
10	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الجري، والوثب، والركل، واستقبال الكرة.					
11	يجد صعوبة في استخدام الأصابع في التآزر الحركي والأعمال الدقيقة.					
12	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص.					
13	يصعب عليه ممارسة أي عمل يدوي أو بدني بدقة وسرعة.					
14	يجد صعوبة في أداء مهارات مثل ارتداء الملابس، أو ركوب الدراجة.					
15	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية.					
16	يجد صعوبة في أداء المهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات الهندسية.					
17	يجد صعوبة في نطق الأعداد المركبة الأرقام، وتسمية الأشكال.					
18	يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها.					
19	يجد صعوبة في حمل الأشياء أو ركوب الدرجات أو اللعب الحركي.					
20	يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام الأدوات.					

5. صعوبات الذاكرة

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	غير متوفر
1	يجد صعوبة ملموسة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات.					
2	يعاني من تشتت واضطراب في تذكر المعلومات اللفظية.					
3	سعة الاستيعاب أو الاحتفاظ لديه ضئيلة.					
4	يجد صعوبة في تذكر ما يسمع أو يقرأ.					
5	يجد صعوبة في تذكر ما يشاهده أو يسمعه خلال فترات وجيزة.					
6	يجد صعوبة في حفظ المعلومات والأشكال واسترجاعها.					
7	يجد صعوبات في التحصيل الأكاديمي لمعظم الحالات الدراسية.					
8	يجد صعوبة في تذكر أو استرجاع ما يسمع أو يقرأ.					
9	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنياً.					
10	يجد صعوبة في استرجاع أو تذكر الرسوم والجداول والأماكن.					
11	يجد صعوبة في استرجاع الأرقام والأعداد والمعلومات والقواعد.					
12	يصعب عليه حفظ التعليمات التي يشاهدها أو يسمعها لمدة وجيزة.					
13	يجد صعوبة في تذكر ما يطلب منه من واجبات مدرسية.					
14	يجد صعوبات في تذكر الأحداث أو المواقف الحياتية واليومية.					
15	يجد صعوبة في حفظ تتابع أو ترتيب المعلومات أو المهارات.					
16	يفشل في تذكر الآليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المشكل.					
17	يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد الأكاديمية أو الدراسية.					
18	يجد صعوبة في تذكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب.					
19	يفشل في حفظ حقائق أو قوانين أو قواعد الرياضيات وعلاقاتها					
20	يفشل في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه أو توظيفه.					

ملحق رقم (3) الصورة النهائية لمقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية



للفصل الثالث الأساسي للعام الدراسي 2016-2017م

بيانات الطالب /ة الجنس تاريخ الميلاد : / /
العمر بالسنوات والشهور المدرسة :
المستوى : المعلم
التخصص
تعليمات :-

زميلي الفاضل :

تعرض عليك مجموعة من الفقرات من خلالها يمكن التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها الطالب داخل الصف، وعليك قراءة كل فقرة من الفقرات بدقة وتأني، وتحديد مدى انطباق الفقرة على سلوك الطالب داخل الصف من خلال تعاملك معه اثناء العام الدراسي وذلك من خلال درجات الموافقة الموجود أمام كل عبارة وهي :-

دائماً :- تعني ان الفقرة تنطبق على سلوك الطالب في كل تصرفاته

غالباً :- تعني ان الفقرة تنطبق على سلوك الطالب في معظم تصرفاته

أحياناً :- تعني ان الفقرة تنطبق على سلوك الطالب في بعض الاحيان ولا تنطبق في أحيانا أخرى .

نادراً :- تعني ان الفقرة نادراً ما تنطبق على سلوك الطالب .

نادراً جداً :- تعني ان الفقرة لا تنطبق على سلوك الطالب

ويجب عليك وضع علامة صح اسفل درجة الموافقة التي تناسب سلوك الطالب والانتباه الى مدى تكرار هذا السلوك ومدى حدته، والمهم ان يكون الحكم على سلوك الطالب صائباً غير مبالغ فيه ، ونشكركم على حسن تعاملكم معنا .

1. صعوبات الانتباه

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادر جداً
1	يجد صعوبة في الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.					
2	يبدو مشتتاً أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.					
3	يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات.					
4	يجد صعوبة في الاحتفاظ بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه.					
5	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.					
6	يجد صعوبة في أن يظل هادئاً خلال الحصة أو الجلوس بصفة عامة.					
7	يبدو عصبياً خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
8	يجد صعوبة في الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.					
9	يتحدث كثيراً، وبلا ضوابط أو هدف.					
10	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.					
11	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين.					
12	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم.					
13	يبدو مشوشاً تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات.					
14	يقاطع أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.					
15	يجيب على الأسئلة باندفاع، وقبل اكتمال سماعها.					
16	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف.					
17	يقحم نفسه بدنياً في أنشطة خطيرة دون اعتبار لنتائجها.					
18	يجيب باندفاع دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.					
19	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية.					
20	يبدو غير مهتم أو مكترث بما يكلف به من أنشطة أو مهام.					

2. مقياس الإدراك الاستماعي

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادر جداً
1	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيًا.					
2	يجد صعوبة في فهم الأسئلة التي توجه إليه.					
3	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقًا والمختلفة معنى.					
4	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
5	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.					
6	يجد صعوبة في تهجي أصوات الحروف والمقاطع.					
7	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
8	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					
9	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.					
10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهيًا دون تكرار.					
11	يجد صعوبة في الانتباه للمدرس عند وجود مشتتات خارج الصف.					
12	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.					
13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات.					
14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح.					
15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.					
16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة.					
17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.					
18	يجد صعوبة في إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر.					
19	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.					
20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم الواردة.					

3. صعوبات الإدراك البصري

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادر جداً
1	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.					
2	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.					
3	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
4	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية.					
5	يجد صعوبة في تمييز " الشكل " عن الخلفية المحيطة به " الأرضية. "					
6	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصرياً.					
7	يجد صعوبة في تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
8	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.					
9	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.					
10	يجد صعوبة أو يأخذ وقتاً في معرفة الأماكن المألوفة.					
11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.					
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
13	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل (٢ ، ٦) ، عمل - علم.					
14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية .					
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء من الكل أو الكل من أجزائه.					
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات.					
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الحروف الأبجدية، شهور السنة، أيام الأسبوع. "					
18	يجد صعوبة في استخدام النقاط والفواصل في النصوص.					
19	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع.					
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.					

4. صعوبات الإدراك الحركي

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادر جداً
1	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التأزر بين أعضاء الجسم.					
2	يجد صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار، والشرق والغرب.					
3	يجد صعوبة في مسك الأدوات، والكتابة على السطر.					
4	تصدر عنه حركات عصبية عند الكتابة.					
5	يجد صعوبة في إحداث تأزر بصري حركي إدراكي.					
6	يجد صعوبة في التحدث والتعبير الحركي الشفهي.					
7	يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال.					
8	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الركل والمسك والرسم.					
9	يجد صعوبة في إدراك النشاط الحركي: اليمين واليسار، الدوران للخلف					
10	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الجري، والوثب، والركل، واستقبال الكرة.					
11	يجد صعوبة في استخدام الأصابع في التأزر الحركي والأعمال الدقيقة.					
12	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص.					
13	يصعب عليه ممارسة أي عمل يدوي أو بدني بدقة وسرعة.					
14	يجد صعوبة في أداء مهارات مثل ارتداء الملابس، أو ركوب الدراجة.					
15	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية.					
16	يجد صعوبة في أداء المهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات الهندسية.					
17	يجد صعوبة في نطق الأعداد المركبة الأرقام، وتسمية الأشكال.					
18	يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها.					
19	يجد صعوبة في حمل الأشياء أو اللعب الحركي..					
20	يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام الأدوات.					

5. صعوبات الذاكرة

الرقم	السلوك	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادر جداً
1	يجد صعوبة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات.					
2	يجد صعوبة في تذكر المعلومات اللفظية .					
3	يجد صعوبة في الاحتفاظ بكم كبير من المعلومات					
4	يجد صعوبة في تذكر ما يسمع أو يقرأ.					
5	يجد صعوبة في تذكر ما يشاهده أو يسمعه خلال فترات وجيزة.					
6	يجد صعوبة في حفظ المعلومات والأشكال واسترجاعها.					
7	يجد صعوبات في التحصيل الأكاديمي لمعظم الحالات الدراسية.					
8	يجد صعوبة في تذكر أو استرجاع ما يسمع أو يقرأ.					
9	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنياً.					
10	يجد صعوبة في استرجاع أو تذكر الرسوم والأماكن.					
11	يجد صعوبة في استرجاع الأرقام والأعداد والمعلومات والقواعد.					
12	يجد صعوبة في حفظ التعليمات التي يشاهدها أو يسمعها لمدة وجيزة.					
13	يجد صعوبة في تذكر ما يطلب منه من واجبات مدرسية.					
14	يجد صعوبات في تذكر الأحداث أو المواقف الحياتية واليومية.					
15	يجد صعوبة في حفظ تتابع أو ترتيب المعلومات أو المهارات.					
16	يجد صعوبة في تذكر الحلول المناسبة للموقف المشكل.					
17	يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد.					
18	يجد صعوبة في تذكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب.					
19	يجد صعوبة في حفظ الحقائق أو القوانين.					
20	يجد صعوبة في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه أو توظيفه.					

ملحق رقم (4): جدول مواصفات الاختبار

حيث تم تحديد النسبة المئوية للمحتوى:

النسبة المئوية للمحتوى	عدد الأهداف	المحتوى
9%	36	تعلم الحروف بالحركات القصيرة والطويلة
17%	68	تعلم الكلمات حتى خمس أحرف
22%	88	فهم المقروء
9%	36	قضايا إملائية
13%	52	التعبير
22%	88	مهارات لغوية
4%	16	الخط
4%	16	الإملاء
100%	400	المجموع

كما تم تحديد المجالات المعرفية: حسب تصنيف بلوم وقد اختارت

(تذكر، فهم واستيعاب، تطبيق) وقد حددت نسبتها .

النسبة المئوية للمجال المعرفي حسب تصنيف بلوم

النسبة المئوية لكل مستوى	عدد الأهداف	المستوى المعرفي
38%	152	التذكر
48%	192	الفهم والاستيعاب
14%	56	التطبيق
100%	400	المجموع

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

م	موضوعات المحتوى	معرفة (تذكر) %40	فهم (استيعاب) %48	تطبيق %14	المجموع
1	تعلم الحروف بالحركات القصيرة والطويلة 9%	1	1	-	2
2	تعلم الكلمات حتى خمس أحرف 17%	2	2	-	4
3	فهم المقروء 22%	2	3	-	5
4	قضايا إملائية 9%	1	1	-	2
5	التعبير 13%	1	2	-	3
6	مهارات لغوية 22%	1	3	1	5
7	الخط 4%	-	-	1	1
8	الإملاء 4%	-	-	1	1
	المجموع	8	12	3	23

عدد أسئلة الاختبار 23 سؤال

عدد أسئلة كل محتوى = عدد أسئلة الاختبار × النسبة المئوية للمحتوى × النسبة المئوية للهدف المعرفي

فكانت النتائج كالتالي:

(ملاحظة : تم تقريب النتائج لأقرب عدد)



ملحق رقم (5) : الصورة الأولية للاختبار التحصيلي

الموضوع: تحكيم الاختبار التحصيلي (لمهارتي القراءة والكتابة)

للفص الثالث الاساسي

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية حول "فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا".

ومن متطلبات هذه الدراسة:

* إعداد اختبار تحصيلي لمهارات القراءة والكتابة

ونظراً لآرائكم الفاعلة، ومقترحاتكم البناءة في هذا المجال، يرجى من سيادتكم التكرم وتحكيم الاختبار التشخيصي والأدوات المرفقة من حيث:

- مناسبة الأداة لما وضعت له من حيث تمثيله لمهارتي القراءة والكتابة.
- سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الأداة.
- أسئلة الاختبار التحصيلي لقياس مستويات التعلم (تذكر، فهم، تطبيق، مهارات عليا).
- إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل.
- صلاحية الاداة للتطبيق.

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

آيات شوابكي

اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية

للفيف الثالث الأساسي

بغرض التعرف على :

فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى

الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا.

2017-2016

اقرأ القطعة التالية قراءة جهرية صحيحة

النَّمْلَةُ وَالْحَمَامَةُ

ذَهَبَتْ نَمْلَةٌ إِلَى نَهْرٍ لِتَشْرَبَ، فَأَخَذَهَا الْمَوْجُ وَأَشْرَفَتْ عَلَى الْغَرَقِ. وَكَانَتْ حَمَامَةٌ عَلَى شَجَرَةٍ بِجَانِبِ النَّهْرِ، فَقَطَعَتْ وَرَقَةً مِنَ الشَّجَرَةِ، وَأَلْقَتْهَا فِي الْمَاءِ .

فَرَكِبَتِ النَّمْلَةُ عَلَى الْوَرَقَةِ وَطَفَتْ إِلَى الْبَرِّ فِي أَمَانٍ.

وَبَعْدَ قَلِيلٍ، أَقْبَلَ صَيَّادٌ وَوَقَفَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ، وَأَخَذَ يُصَوِّبُ قَوْسَهُ إِلَى الْحَمَامَةِ .

فَطَنَتِ النَّمْلَةُ إِلَى قَصْدِهِ، فَلَسَعَتْهُ فِي قَدَمِهِ، فَمَدَّ يَدَهُ لِيُبْعِدَهَا، فَسَقَطَ الْقَوْسُ مِنْ يَدِهِ، وَطَارَتِ الْحَمَامَةُ، فَصَارَتْ فِي أَمَانٍ مِنْ كَيْدِهِ .

اسم الطالب/ة:

المدرسة:

الصف والشعبة:

عدد الأخطاء:

اختبار تحصيلي في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

العام الدراسي 2016/2017م

عدد الأخطاء:

السؤال الأول : حوِّط الحرف الذي تسمعه من المعلم :

1-	س	ص	ظ	ط
----	---	---	---	---

2-	ح	ج	غ	خ
----	---	---	---	---

3-	ن	ث	ت	ب
----	---	---	---	---

السؤال الثاني : ضع خطأً تحت المقطع الذي تسمعه من المعلم :

1-	ما	مي	را	مو
----	----	----	----	----

2-	كا	با	نا	سا
----	----	----	----	----

3-	دا	دو	دي	ري
----	----	----	----	----

السؤال الثالث : ضع خطأً تحت الكلمة التي تسمعه من المعلم:

1-	أقرأ	يقرأ	تقرأ	نقرأ
----	------	------	------	------

2-	نحل	نخل	نمل	بخل
----	-----	-----	-----	-----

3-	أكل	أكلت	أكلنا	أكلوا
----	-----	------	-------	-------

السؤال الرابع : أكمل الكلمة بالحرف الناقص:

1-	ال.....ارع	(ش ، س ، سد ، شد)
2-	ر.....م	(ي، يـ، ي ، ي)
3-	حما.....	(م، مـ، م ، م)

السؤال الخامس : حُلّل الكلمات التالية إلى حروفها :

فلسطين

شجرة

بَطة

--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--

السؤال السادس : كوّن كلمة مفيدة من كل مجموعة حروف :

ت	ل	م	ي	ذ
---	---	---	---	---

ث	ع	ل	ب
---	---	---	---

د	ي	ك
---	---	---

السؤال السابع : أكمل كل جملة مما يلي بالتركيب المناسب :

يعيش-في

ذهب مع

جلس على

1- البدويالصحراء.

2- أحمد والده إلى المسجد .

السؤال الثامن: اقرأ النص التالي ثم أجب الأسئلة التي تليه من :

سعاد تلميذة مجتهدة، تحب القراءة، أهدت إليها أمها مجموعة من القصص بمناسبة تفوقها في المدرسة، سرّت ليلي كثيراً بالهدية، ثم اختارت قصة منها، وجلست مع إخوتها الصغار، وقرأتها لهم، فاستمتعوا بها كثيراً.

- 1- ماذا تحب سعاد؟
- 2- ماذا أهدت الأم ابنتها؟
- 3- بماذا استمتع أخوة سعاد؟
- 4- ما مضاد كلمة (مجتهدة) في النص؟
- 5- ما مرادف كلمة (سرّت)؟
- 6- ضع عنواناً مناسباً للنص؟

السؤال التاسع :

أ- صنّف الكلمات التالية حسب نوعي التاء أو الهاء:

أدوات	معلمة	لعبه	بيت	طيارة	عينه
-------	-------	------	-----	-------	------

تاء مربوطة	تاء مبسوطة	هاء مغلقة

ب- صنّف الكلمات التي تبدأ بحرف شمسي والكلمات التي تبدأ بحرف قمري:

المدفأة	الطريق	الزراعة	البيت	الساعة	الغابة
---------	--------	---------	-------	--------	--------

كلمة تبدأ بحرف شمسي	كلمة تبدأ بحرف قمري

السؤال العاشر :

1- عبّر عن الصّورة بجملَةٍ مفيدة .

2- رتّب كلمات كل سطر لتكوّن جملة مفيدة :

أ- من, أتعلم, حقي, أن.

ب- مبتسمة, الصف, المعلمة, غرفة, دخلت.

ج - نروي, التنقيط, بطريقة, المزروعات.

السؤال الحادي عشر :

1-رتّب الجمل التالية لتكوّن فقرة متسلسلة :

يصطادني الصيادون . ☐

أنا سمكة . ☐

أعيش في الماء . ☐

فأكون غذاءً لذيذاً للناس . ☐

2- أكمل باختيار الكلمة المناسبة مما بين القوسين .

أ - ولد نشيط (هذه، هذا، هؤلاء)

ب - سلّم سعيد صديقه (في، على، إلى)

ج - الله هو خلقتني (لذي، التي، الذين)

د - تلميذاً في الفصل ؟ (كيف، كم، متى)

هـ - التلميذة درس . (يكتب، نكتب، تكتب)

السؤال الثاني عشر : الخط

أكتب الجملة التالية مرتين بخط النسخ الجميل :

الجنة تحت أقدام الأمّهات

.....
.....



السؤال الثالث عشر: أكتب ما يملأ عليك:

.....

.....

.....

.....

انتهت الأسئلة



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب / ة :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : " فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صوبات التعلم النمائية في المرحلة الاساسية الدنيا " , للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس.

- حيث يهدف هذا الاختبار الذي بين يديك إلى قياس تحصيلك في مهارتي القراءة والكتابة ، والرجاء الاطلاع على الاختبار وتعليماته والإجابة عنه .
- لذا نرجو منك الباحثة الإجابة على فقرات الاختبار ، كما تؤكد لك الباحثة بأنه وضع للدراسة فقط ولا علاقة له بدرجاتك .

تعليمات الاختبار :

- يتكون هذا الاختبار من (13) سؤال اختباري وسؤال إملاء وسؤال اختبار القراءة الجهرية .
- اقرأ عبارات الاختبار بدقة وتركيز قبل الإجابة عنها .
- لا تترك أي سؤال دون الإجابة عنه حتى لا يحتسب خطأ.
- تتكون أسئلة الاختبار من متعدد على عبارة بها مقطع ناقص تحتها أربع خيارات ضع خطأ تحت أكثر العبارات (الخيارات) دقة ومناسبة لإكمال المقطع الناقص .
- زمن الاختبار ساعة الرجاء الانتهاء من حل جميع الأسئلة قبل نهاية الوقت .

اسم الطالب/ة :

المدرسة :

الصف والشعبة:

عدد الأخطاء:

اقرأ القطعة الآتية قراءة جهرية صحيحة:

النَّمْلَةُ وَالْحَمَامَةُ

ذَهَبَتْ نَمْلَةٌ إِلَى نَهْرٍ لِتَشْرَبَ، فَأَخَذَهَا الْمَوْجُ وَأَشْرَفَتْ عَلَى الْغَرَقِ. وَكَانَتْ حَمَامَةٌ عَلَى شَجَرَةٍ بِجَانِبِ النَّهْرِ، فَقَطَعَتْ وَرَقَةً مِنَ الشَّجَرَةِ، وَأَلْقَتْهَا فِي الْمَاءِ.

فَرَكِبَتِ النَّمْلَةُ عَلَى الْوَرَقَةِ وَطَفَتْ إِلَى الْبَرِّ فِي أَمَانٍ.

وَبَعْدَ قَلِيلٍ، أَقْبَلَ صَيَّادٌ وَوَقَفَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ، وَأَخَذَ يُصَوِّبُ قَوْسَهُ إِلَى الْحَمَامَةِ.

فَطَنَتِ النَّمْلَةُ إِلَى قَصْدِهِ، فَلَسَعَتْهُ فِي قَدَمِهِ، فَمَدَّ يَدَهُ لِيُبْعِدَهَا، فَسَقَطَ الْقَوْسُ مِنْ يَدِهِ، وَطَارَتِ الْحَمَامَةُ، فَصَارَتْ فِي أَمَانٍ مِنْ كَيْدِهِ.

اختبار تحصيلي في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

العام الدراسي 2017/2016م

عدد الأخطاء:

(3 علامات)

السؤال الأول : أضع دائرة حول الحرف الذي أسمعه من المعلم :

1-	س	ص	ظ	ط
----	---	---	---	---

2-	ح	ج	غ	خ
----	---	---	---	---

3-	ن	ث	ت	ب
----	---	---	---	---

(3 علامات)

السؤال الثاني : أضع خطأً تحت المقطع الذي أسمعه من المعلم :

1-	ما	مي	را	مو
----	----	----	----	----

2-	كا	با	نا	سا
----	----	----	----	----

3-	دا	دو	دي	ري
----	----	----	----	----

(3 علامات)

السؤال الثالث : أضع خطأً تحت الكلمة التي أسمعتها من المعلم :

1-	أقرأ	يقراً	تقرأ	نقرأ
----	------	-------	------	------

2-	نحل	نخل	نمل	بخل
----	-----	-----	-----	-----

3-	أكل	أكلت	أكلنا	أكلوا
----	-----	------	-------	-------

(3 علامات)

السؤال الرابع : أكمل الكلمة بالحرف الناقص :

1-	ال----ارع	(ش ، س ، سد ، شد)
2-	ر---م	(ي ، ي ، ي ، ي)
3-	حما---	(م ، م ، م ، م)

(3 علامات)

السؤال الخامس: أحلل الكلمات الآتية إلى حروفها مكوناً كلمة ذات معنى:

فلسطين

شجرة

بَطة

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--

(3 علامات)

السؤال السادس : أكوّن كلمة مفيدة من كل مجموعة حروف :

م	ل	ت	ي	ذ
---	---	---	---	---

ل	ع	ث	ب
---	---	---	---

ك	د	ي
---	---	---

(4 علامات)

السؤال السابع : أكمل كل جملة مما يلي بالتركيب المناسب :

اجلس	على	ذهب	مع	يعيش	في
------	-----	-----	----	------	----

1-..... البدويالصحراء.

2-.....أحمدوالده إلى المسجد.

(6علامات)

السؤال الثامن: اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

سعاد تلميذة مجتهدة, تحب القراءة, أهدت إليها أمها مجموعة من القصص بمناسبة تفوقها في المدرسة, سرّت سعاد كثيراً بالهدية ثم اختارت قصة منها, وجلست مع إخوتها الصغار, وقرأتها لهم, فاستمتعوا بها كثيراً.

- 1- ماذا تحب سعاد؟
- 2- ماذا أهدت الأم ابنتها؟
- 3- بماذا استمتع أخوة سعاد؟
- 4- ما ضد كلمة (مجتهدة) الواردة في النص؟
- 5- الكلمة التي تشبه كلمة (سرّت) في المعنى؟
- 6- ضع عنواناً مناسباً للنص؟

(6علامات)

السؤال التاسع:

أ- أصنّف الكلمات الآتية حسب نوعي التاء (المبسوطة والمربوطة) أو الهاء الواردة في آخرها

أدوات	معلمة	لعبه	بيت	طيارة	عينه
-------	-------	------	-----	-------	------

تاء مربوطة	تاء مبسوطة	هاء مغلقة

ب- أصنّف الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية والكلمات التي تبدأ باللام القمرية : (6علامات)

المدفأة	الطريق	الزراعة	البيت	الساعة	الغابة
---------	--------	---------	-------	--------	--------

كلمة تبدأ باللام الشمسية	كلمة تبدأ باللام القمرية

(4 علامات)



السؤال العاشر :

أعبر عن الصورة المجاورة بجملة مفيدة.

2- أرّتب الكلمات الآتية لتكون جملة مفيدة :

أ- من ، أتعلم، حقي، أن.

ب- مبتسمة، الصف، المعلمة، غرفة، دخلت.

ج - تروى، التنقيط، بطريقة، المزروعات.

(4 علامات)

السؤال الحادي عشر:

1- أرّتب الجمل الآتية لتكون فقرة متسلسلة بإعطائها أرقاماً من (1-4) :

يصطادني الصيادون .

أنا سمكة .

أعيش في الماء .

فأكون غذاءً لذيذاً للناس .

2- أكمل الجمل الآتية باختيار الكلمة المناسبة من بين القوسين (5 علامات).

(هذه، هذا، هؤلاء)

(في، على، إلى)

(الذي، التي، الذين)

(كيف، كم، متى)

(يكتب، نكتب، تكتب)

أ- ولد نشيط .

ب - سلّم سعيد صديقه .

ج - الله هو خلقتني .

د- تلميذاً في الصف ؟

هـ- التلميذة الدرس .

(3 علامات)

السؤال الثاني عشر : الخط

اكتب الجملة الآتية مرتين بخط النسخ الجميل :

الجنة تحت أقدام الأمهات

.....

.....

(4 علامات)

السؤال الثالث عشر: أكتب ما يملأ علي :

.....

.....

.....

.....

انتهت الأسئلة

ملحق (7): تحديد معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات

أ. حساب معامل الصعوبة:

يعد معامل الصعوبة مؤشراً على مدى صعوبة سؤال ما في الاختبار، ويمكن القول بأن معامل الصعوبة لسؤال ما يساوي عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن ذلك السؤال مقسوماً على عدد الإجابات الإجمالية، بصورة عامة تتفاوت نسبة معامل الصعوبة المطلوب من اختبار لآخر، حسب الغرض من الاختبار، ويشير ملحم (2002 : 296) بأن معامل الصعوبة المقبول يتراوح بين (0.25 - 0.75)، تم حساب معامل الصعوبة وتراوح بين (0.40 - 0.66) وجميعها قيم مقبولة لمعاملات الصعوبة، والجدول رقم (4.3) يوضح ذلك.

ب. حساب معامل التمييز:

يعرف معامل التمييز على أنه القيمة التي تدل على قدرة الفقرة على التمييز بين الفئة العليا والدنيا من الدرجات المحصلة للعينة، تم حساب معامل التمييز وتراوح بين (0.25-0.75) وجميعها قيم مقبولة لمعاملات التمييز، وقد قامت الباحثة بترتيب درجات الطلبة تصاعدياً حيث تم اختيار ما نسبته (27) % من أعلى المعدلات ليمثلوا الفئة العليا وأدنى (27) % من الدرجات المرتبة لتمثل الفئة الدنيا من تلك الدرجات. وبناء على ذلك اعتبرت الباحثة أن الفقرة تكون مميزة ومقبولة إذا كان معاملها لا يقل عن (0.25)، والجدول (5.3) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز .

يبين الجدول (5.3) معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار.

اسئلة الاختبار	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.4	0.25
2	0.4	0.25
3	0.4	0.25
4	0.46	0.5
5	0.46	0.25
6	0.53	0.25
7	0.6	0.25
8	0.6	0.25
9	0.6	0.75
10	0.6	0.5
11	0.6	0.25
12	0.6	0.25

0.5	0.66	13
0.5	0.66	14
0.25	0.66	15
0.25	0.66	16
0.25	0.6	17
0.5	0.66	18
0.25	0.66	19
0.5	0.6	20
0.25	0.66	21
0.25	0.66	22
0.5	0.66	23

يتضح من الملحق أن معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي مقبولة.

ملحق رقم (8): دليل تصحيح الاختبار التحصيلي / لغتنا الجميلة

السؤال الأول: أضع دائرة حول الحرف الذي أسمعته من المعلم:

الإجابة :

1- حرف (ص)

2- حرف (ع)

3- حرف (ت)

السؤال الثاني: أضع خطاً تحت المقطع الذي أسمعته من المعلم:

الإجابة :

1- مو

2- با

3- دي

السؤال الثالث: أضع خطاً تحت الكلمة التي أسمعها من المعلم:

الإجابة :

1- يقرأ

2- نحل

3- أكلت

السؤال الرابع: أكمل الكلمة بالحرف الناقص:

الإجابة :

1_ ش

2_ ي

3- م

السؤال الخامس: أحل الكلمات الآتية إلى حروفها مكوناً كلمة ذات معنى:

الإجابة :

بطة _ شجرة _ فـ لـ سـ طـ يـ نـ

السؤال السادس: أكون كلمة مفيدة من كل مجموعة حروف:

الإجابة :

ديك _ ثعلب _ تلميذ

السؤال السابع : أكمل كل جملة ممايلي بالتركيب المناسب:

الإجابة :

1_ يعيش في

2_ ذهب مع

السؤال الثامن: أقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

الإجابة :

1_ تحب سعاد القراءة.

2_ أهدت الأم ابنتها مجموعة من القصص.

3_ استمتع إخوة سعاد بقراءتها للقصة .

4_ كسولة.

5_ فرحت.

6_ سعاد تحب القراءة.

السؤال التاسع:

الإجابة :

أ_ أصنف الكلمات الآتية حسب نوعي التاء (المبسوطة والمربوطة) أو الهاء الواردة في آخرها:

تاء مربوطة (طيارة _ معلمة)

تاء مبسوطة (بيت _ أدوات)

هاء مغلقة (عينه _ لعبه)

ب _ أصنف الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية والكلمات التي تبدأ باللام القمرية:

تبدأ بحرف شمسي (الطريق_ الزراعة_ الساعة)

تبدأ بحرف قمري (المدفأة_ البيت_ الغابة)

السؤال العاشر : 1- أعبّر عن الصورة المجاورة بجملة مفيدة:

الإجابة :

أعدت الأم لابنتها كوباً من الشراب الساخن .

2-أرتب الكلمات الآتية لتكون جملة مفيدة:

أ _ من حقي أن أتعلم .

ب_ دخلت المعلمة غرفة الصف مبتسمة.

ج _ تروى المزروعات بالتنقيط .

السؤال الحادي عشر: أرتب الجمل الآتية لتكون فقرة متسلسلة بإعطائها أرقاماً من (1-4):

الإجابة :

(3)

(1)

(2)

(4)

2- أكمل الجمل الآتية باختيار الكلمة المناسبة مما بين القوسين:

أ- هذا

ب- على

ج- الذي

د- كم

هـ- تكتب

السؤال الثاني عشر: الخط

الإجابة :

أكتب الجملة الآتية مرتين بخط النسخ الجميل:

(الجنة تحت أقدام الأمهات)

السؤال الثالث عشر: أكتب ما يملأ علي:

الإجابة :

قطعة الإملاء :

ذهبت وفاء إلى الحديقة، فشاهدت أزهاراً جميلة ملونة.

أرادت وفاء أن تقطف أزهاراً حمراء، فقال لها أحمد: لا تقطفي أزهار الحديقة يا وفاء!

ملحق رقم(9): مراحل إعداد البرنامج التفاعلي المحوسب:

تم إعداد البرنامج التفاعلي المحوسب والذي هو عبارة عن المادة التعليمية التي تقدم بواسطة الحاسوب متضمنة مهارتي القراءة والكتابة في المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف من الأول وحتى الثالث، وقد قامت الباحثة بتصميمها بمشاركة مهندس الحاسوب والدكتور المشرف من أجل إخراجها بصورة علمية تتناسب مع مستوى الطلبة، وقدراتهم، والعمل على علاج الصعوبات التي لديهم من خلال برامج الفوتوشوب وبرامج تفاعلية تعتمد على اللمس، لما تحتويه تلك البرامج من إمكانيات فنية تزيد من تشويق وجذب المتعلم لها، حيث تم إعداد البرنامج بصورته الأولية بتاريخ (25-3-2016)، وبعد العديد من الجلسات والمراجعات مع المشرف والمبرمج والتي استغرقت أكثر من شهرين تم إخراج البرنامج بصورته النهائية بعد تحكيمه وإجراء التعديلات اللازمة، وقد مر بناء وتصميم البرنامج التفاعلي المحوسب بالمرحل الآتية:

أولاً: مرحلة الإعداد والتصميم:

1. تحديد اسم للبرنامج:

برنامج تفاعلي محوسب لتحسين مهارتي القراءة والكتابة للمرحلة الأساسية الدنيا لمعالجة ضعف صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ممن تنطبق عليهم مقاييس تشخيص صعوبات التعلم النمائية.

2. تحديد أهداف البرنامج:

حيث يتوقع من الطالب بعد تنفيذ البرنامج أن يكون قادراً على القيام بالعديد من الأمور والتي من أهمها اكتساب مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية.

3. محتوى البرنامج التفاعلي المحوسب كما يأتي:

أ. تعريف البرنامج.

ب. التقويم (القبلي، التقويم البنائي، التقويم الختامي)، (.

ج. احتواء البرنامج على مهارات القراءة والكتابة الأساسية.

وتم تنظيم محتوى البرنامج التفاعلي على شكل مهارات، بحيث تشمل كل مهارة من مهارات القراءة والكتابة على الأهداف السلوكية (المراد تحقيقها) والوسائل التعليمية المقترحة، والتمهيد والأنشطة وأساليب التقويم، كما حرصت الباحثة بالتعاون مع أعضاء فريق بناء البرنامج على ترتيب محتوى البرنامج التعليمي من الأسهل إلى الأصعب.

4. تحديد استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس التي سوف تستخدم لتنفيذ البرنامج:
إن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن ينوع أساليبه التعليمية ليحقق الأهداف المرجوة بشرط أن يتوافق الأسلوب مع طبيعة المهارة التعليمية والفروق الفردية والإمكانيات المتوفرة وقد قامت الباحثة بتوظيف الأساليب التدريسية الآتية في تنفيذ البرنامج التفاعلي المحوسب:

1. عرض المادة التعليمية.
2. اعطاء الأمثلة التوضيحية.
3. المناقشة والحوار.
4. تحديد الأجهزة والمواد التعليمية المقترحة الموظفة في تنفيذ البرنامج:
إن تنوع الوسائل التعليمية التعليمية من شأنها أن تذلل الصعوبات وتحد منها. وعند اختيار هذه الوسائل والأجهزة تم مراعاة:

1. ارتباط الوسائل بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم.
2. إتاحة المجال للطلبة بتنمية مهارات القراءة والكتابة خارج أسوار المدرسة.
3. الإسهام بشكل مباشر في تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب
5. وقد تضمن البرنامج التفاعلي المحوسب المواد والوسائل الآتية:

أ. الاقراص المضغوطة (CD)

ب. جهاز العرض (LCD) يتناسب مع عرض محتويات البرنامج التفاعلي من خلال الحاسوب على شاشة العرض.

ج. أجهزة الحاسوب وذلك من خلال مختبر الحاسوب الذي قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج التفاعلي به. حيث يحتوي المختبر (Lab) على عدد من الأجهزة ذات المواصفات المطلوبة، والتي يتناسب عددها مع عدد الطلبة في عينة الدراسة.

6. الزمن المقترح لتطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب:

استهدف البرنامج التفاعلي المحوسب طلبة العينة المتمثلة في (15) طالب من طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدرسة ذكور الفوار الأساسية الثانية للعام الدراسي (2016-2017)، حيث تم التدريس بواقع أربع حصص أسبوعية على مدار اثني عشر أسبوع، ولمدة (45) دقيقة لكل حصة، على أن تتسم هذه الخطة بالمرونة، بحسب ما يستجد من أمور أثناء تنفيذ وتطبيق البرنامج، وذلك لتحسين مهارتي القراءة والكتابة عن طريق البرنامج التفاعلي المحوسب.

5. مكان تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج في مختبر الحاسوب بمدرسة ذكور الفوار الأساسية الثانية.

تحديد أساليب التقويم في البرنامج التفاعلي المحوسب:

تعتبر عملية التقويم في البرنامج التفاعلي المحوسب إجراء هام في العملية التعليمية حيث تكمن الفائدة منها كالاتي:

- أ. تزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية حول مدى تحقق الأهداف.
 - ب. تفيد المعلم في الحكم على أسلوب التدريس وامكانية تنويعها.
- وقد استخدمت الباحثة أساليب التقويم الآتية:

- الموقف التعليمي واستثارة انتباههم باستمرار.
- التقويم الختامي: ويتم في نهاية كل درس أو مهارة للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعتها لكل مهارة.

كذلك بعد انتهاء فترة التدريس يخضع الطلبة لاختبار في مهارتي القراءة والكتابة من إعداد الباحثة ويكون بمثابة التقويم النهائي.

8. تحديد طرق التعزيز والتغذية الراجعة:

راعت الباحثة في هذا البرنامج التفاعلي التنوع في طرق التعزيز سواء كان صوتياً أو مرئياً، والتنوع في وسائل التعزيز ويهدف ذلك إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية المستمرة للطلبة.

المرحلة الثانية: كتابة المحتوى: هي المرحلة التي يتم بها ترجمة الخطوط العريضة إلى إجراءات تفصيلية ومواقف تعليمية مسجلة على الورق.

المرحلة الثالثة: إنتاج وتصميم البرنامج التفاعلي على الحاسوب:

هي المرحلة التي يسعى فيها المصمم لتنفيذ ما وضعه في السيناريو في صورة برمجية متعددة تفاعلية. حيث يتم تقسيم محتوى البرنامج إلى مجموعة من الشاشات والايقونات التي يختلف عددها تبعاً لطبيعة الموضوع وحجمه. ويتم ربط الشاشات البرمجية وكيفية عرضها من خلال تصميم خطي أو متفرع (اشتوية وعليان، 2010).

وقد استخدم المصمم برمجيات فلاش (Adobe Flash) (Cs5) واستخدام برنامج (Photo shop) بالإضافة إلى استخدام برنامجي (corol Draw) و (adobe illustrator) واستخدامه لأحد برامج تحرير الصوت، حيث احتوى البرنامج على شاشة رئيسية مقسمة لمجموعة من الأيقونات وهي تعلم الحروف الهجائية، كتابة الحروف الهجائية، تعلم كتابة الكلمات، تركيب الكلمات، إضافة إلى القواعد الإملائية واللغوية فعند الضغط على أيقونة الحروف مثلاً تظهر شاشة تحتوي أحرف اللغة العربية جميعها، وعند الضغط على أي حرف من هذه الحروف، تظهر شاشة أخرى تحتوي على الحرف الذي تم الضغط عليه، ويتم لفظ الحرف، كما تحتوي على العديد من الكلمات والصور التي تحتوي على هذا الحرف، أما عند الضغط على الأيقونة الثانية تظهر شاشة أخرى تمكن الطالب من كتابة

الحرف بطريقة سليمة عن طريق اللمس، وعند ملامسة بداية الحرف المنقوط على شاشة اللمس حيث يظهر ضوء في بداية الحرف المراد كتابته يسبق اصبع الطالب قليلاً، مما يجعل الطالب يتتبع الضوء حتى نهاية الحرف، ويصدر صوت الحرف فوراً، وفي حال الضغط على الأيقونة الثالثة، وهي تعلم كتابة الكلمات تظهر شاشة تحتوي على الكلمة المراد كتابتها مع صورة تمثل هذه الكلمة وشاشة لمس منقوطة يقوم الطالب بالكتابة عليها مع إعطاء التغذية الراجعة المناسبة في كل حالة، وعند الضغط على الأيقونة الأخيرة، وهي تركيب الكلمات، تظهر لدينا شاشة تحتوي على أحرف مبعثرة للكلمة المطلوب تركيبها بحيث يقوم الطالب بتركيب الكلمة بواسطة لمس الحروف، ووضعها في مكانها المخصص، كما تحتوي هذه الشاشة على صورة للكلمة، إضافة لإعطاء التغذية الراجعة المناسبة في كل حالة بحيث أنه إذا كانت الإجابة صحيحة يعطي عبارة تشجيعية مع اضاءة جذابة، أما في حال كانت العبارة خاطئة فيعطي إشارة (×) باللون الأحمر، ويطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى، إضافة إلى احتوائه على معظم القواعد الإملائية واللغوية بحيث يستطيع المعلم من خلال نفس الشاشة إضافة وتعديل الحروف والكلمات وما يتصل بها من بيانات مرفقة مثل الصور والأصوات.

ولقد راعى المصمم عند إنتاج البرنامج التفاعلي المحوسب ما يلي:

- أ. سهولة التعامل مع البرنامج، وذلك عبر الاستخدام اللمسي للشاشة .
 - ب. سهولة الدخول والخروج من البرنامج.
 - ج. إعطاء الفرصة للطالب في اختيار المهارة التي يريد دراستها.
 - د. إتاحة الفرصة للمتعلم للتعلم وفق قدراته الخاصة وبالسعة التي يريدها.
 - هـ. التنوع في أساليب التعزيز والتشجيع.
- المرحلة الرابعة: التقويم والتطوير .

ملحق رقم (10): كتاب تسهيل المهمة

DICTIONARY

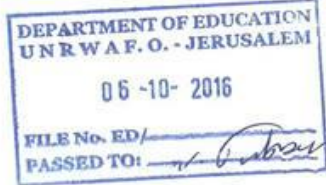
Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2016/9/22



حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين
وكالة الغوث

Approved
W. Suban

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: ايات صالح جمعة شوابكي ورقمها الجامعي (21410944)، باجراء دراسة بعنوان:

" فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى الطالبة ذوي صعوبات التعلم
التمانية في المرحلة الاساسية الدنيا "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر
منسق برنامج اساتيد التدريس

[Signature]



Tel 02/2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس م.ب 20002

ملحق رقم(11): الموافقة على كتاب تسهيل المهمة

SCHOOL, Fawwar BS 2

From: JUBRAN, Wahid
Sent: AM 9:45 2016-09-26
To: SHREITEH, Iman
Cc: SCHOOL, Fawwar BS 2
Subject: FW: طلب تسهيل مهمة باحثة
Attachments: تسهيل مهمة.jpg, أداة الرسالة (1).docx

Approved.

Wahid Jubran | Deputy Chief Field Education Programme
unrwa | Education | west bank
t: +972 2 589 0468 | m: +972 54 216 8252 | f: +972 2 589 0733 | e:w.jubran@unrwa.org

unrwa.org | [facebook](https://www.facebook.com/unrwa) | [youtube](https://www.youtube.com/unrwa) | [twitter](https://twitter.com/unrwa)

From: SCHOOL, Fawwar BS 2
Sent: Sunday, September 25, 2016 1:04 PM
To: JUBRAN, Wahid
Subject: طلب تسهيل مهمة باحثة

تحية طيبة وبعد
أرجو من حضرتكم التكرم بالموافقة على طلب الباحثة ، وذلك كما طلبتم في المرفقات ، علما بأننا سوف نتعاون معها من أجل تبادل الخبرات بعد موافقتكم
ولكم الشكر

IBRAHIM SHADAFAN

022286908

0568977070

Fawwar B.S.2

ملحق رقم (12): البرنامج التفاعلي المحوسب ودليل الاستخدام

دليل استخدام البرنامج التفاعلي

يبدأ البرنامج بشاشة مؤقتة مدتها 10 ثوان، وتشير إلى عنوان الرسالة والباحثة التي قامت بها:



تظهر بعدها شاشة المحتويات، وبعد ظهور شاشة المحتويات مباشرة يعمل فيديو ترحيبي كنوع من الترفيه، حيث يمكن تعديل الفيديو هذا من خلال نسخ الفيديو الجديد بجانب ملف البرنامج ويحمل

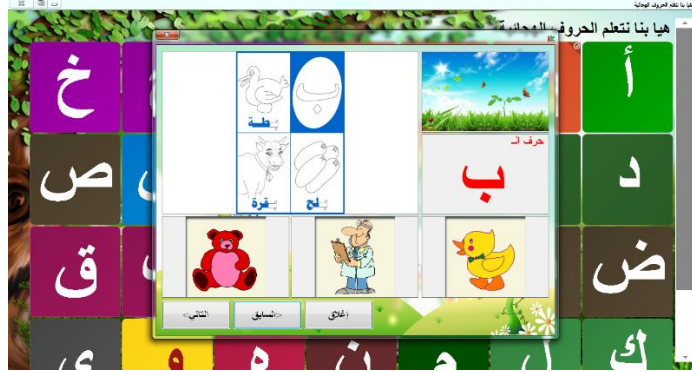
الاسم (welcom.mp4)



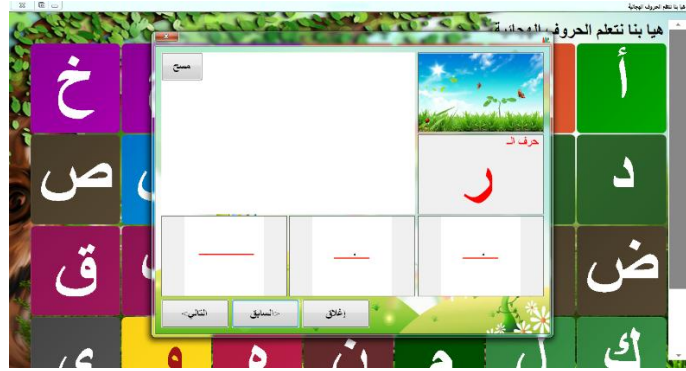
شاشة المحتويات، والتي من خلالها يمكن للطلاب عمل الاتي:



1. تعلم نطق الأحرف الأبجدية: من خلال ظهور نافذة تحتوي على الحرف وصورته، وعلى ثلاث صور فيها أمثلة على الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وعند النقر على أي صورة فإن الصوت المرفق لهذه الصورة سوف يبدأ.



2. تعلم كيفية كتابة الأحرف الأبجدية: وذلك من خلال ظهور نافذة جديدة تحتوي على شكل الحرف ولوح أبيض فارغ مخصص للكتابة باللمس، كما تحتوي على ثلاث فيديوها تعلم الطالب كيفية كتابة الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.



3. تعلم كتابة الكلمات باللمس: وذلك من خلال وجود لوح أبيض مخصص للكتابة باللمس، يحتوي بداخله على الكلمة مكتوبة بخط منقط باللون الأحمر، وعلى الطالب أن يوصل بين النقاط ليكون الكلمة المطلوبة.



4. تعلم تجميع الكلمات، حيث يعطي البرنامج الكلمة بحروف مقطعة، وهو يقوم بسحب الحرف للخانة المخصصة لذلك يتم تجميع الكلمة، مع إظهار مدعّمات إيجابية عند التركيب الصحيح

وينتقل إلى كلمة أخرى، أو إظهار مدعم سلبي ويعيد الكلمة نفسها في حال كان التركيب غير صحيحاً.



5. درس اللام القمرية والشمسية وكلمات على كل منهما.

6. درس الهاء والتاء المربوطة

7. درس حروف الجر

8. درس أسماء الإشارة

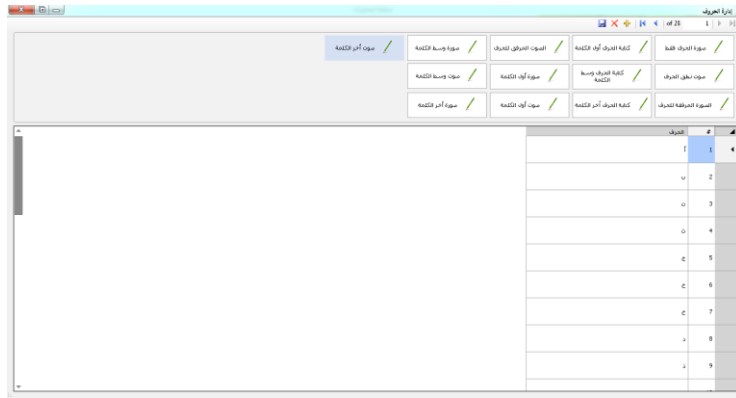
9. درس الأسماء الموصولة

ويستطيع المدرس من خلال نفس الشاشة أيضاً، إضافة وتعديل الحروف والكلمات والمدعمات وكل ما يتصل بها من بيانات مرفقة مثل الصورة المرفقة والصوت المرفق.

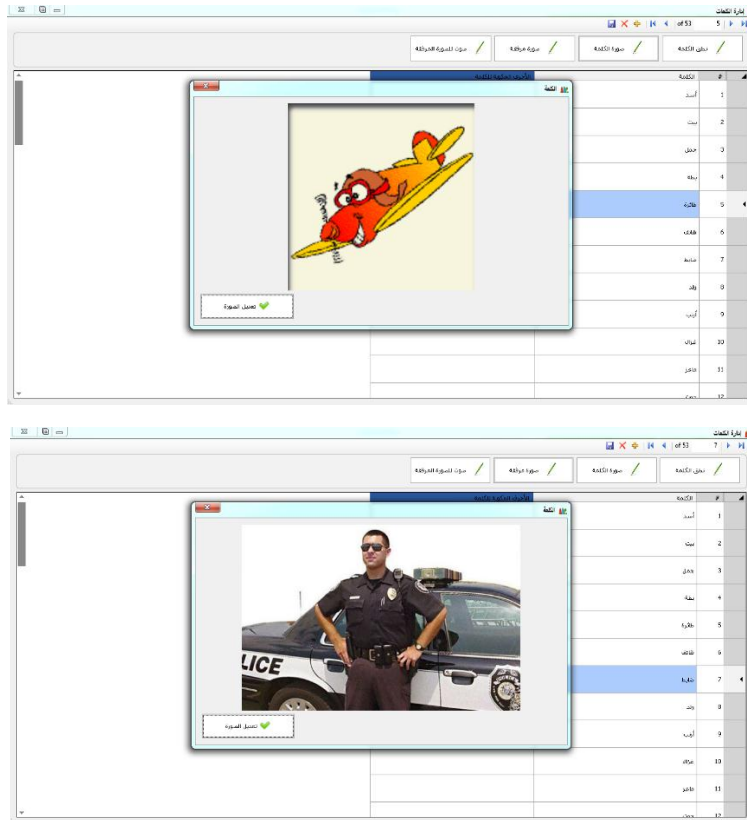


10. إدارة الحروف: حيث يتم من خلالها إضافة وتعديل وحذف الحروف، كما يمكن تعديل

البيانات المتعلقة بالحرف من صور أو أصوات مرافقة وفيديو كيفية الكتابة للحرف.



11. إدارة الكلمات: حيث يتم من خلالها إضافة وتعديل وحذف الكلمات، كما يمكن تعديل البيانات المتعلقة بالكلمة من صورة الكلمة وصورة مرفقة بها وصوت مرفق للكلمة وصوت مرفق للصورة المرفقة بها.



12. إدارة الأسماء: وهي الشاشة التي يتم من خلالها إضافة وتعديل وحذف الكلمات الموجودة في الأقسام التالية:

a. حروف الجر



b. اللام الشمسية

c. اللام القمرية

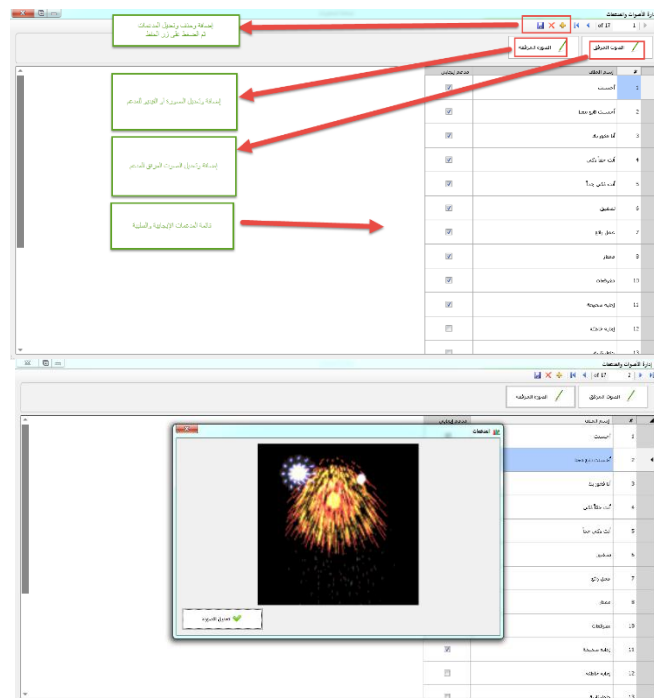
d. الأسماء الموصولة

e. أسماء الإشارة

الترتيب	الاسم	النوع
1	الظن	الظن
2	الظن	الظن
3	الظن	الظن
4	الظن	الظن
5	الظن	الظن
6	الظن	الظن
7	الظن	الظن
8	الظن	الظن
9	الظن	الظن
10	الظن	الظن
11	الظن	الظن
12	الظن	الظن

الترتيب	الاسم	النوع
1	الظن	الظن
2	الظن	الظن
3	الظن	الظن
4	الظن	الظن
5	الظن	الظن
6	الظن	الظن
7	الظن	الظن
8	الظن	الظن
9	الظن	الظن
10	الظن	الظن
11	الظن	الظن
12	الظن	الظن

13. إدارة الأصوات والمدعمات: وهي الشاشة التي يتم من خلالها إضافة المدعمات الإيجابية والسلبية وتعديل الصورة أو الفيديو أو الصوت المرفق لكل مدعم.



دليل استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب

قامت الباحثة بإعداد دليل استخدام البرنامج للمعلم ليسترشده في تطبيقه وتدريبه للوحدات الدراسية في كتاب اللغة العربية والتي يتكون منها البرنامج وخاصة عند القراءة والكتابة لبعض الكلمات، وفيما يلي عرض لهذا الدليل:

الإطار العام للبرنامج المقترح:

أولاً: عنوان البرنامج:

"برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا.

ثانياً: أهداف البرنامج:

1. الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى معالجة ضعف طلبة الصف الثالث الأساسي في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة المتعلقة بالحروف والكلمات.

وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- أ. التعرف على الحروف الأبجدية من خلال الصور.
- ب. التعرف على كيفية كتابة الحروف الأبجدية.
- ج. المقارنة بين صورة الحرف في الشاشة والكتابة.
- د. التعرف على بعض الكلمات المكتوبة.
- هـ. التعرف على صور الكلمات.
- و. التعرف على كيفية نطق الكلمات.
- ز. التعرف على كتابة الكلمات.
- ح. التأكد من صحة الكتابة من خلال المقارنة بين المكتوب والشاشة.

2. المدة الزمنية لتطبيق البرنامج:

تم صياغة مواضيع القراءة والكتابة من واقع كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، وتمت مراعاة التسلسل والمنطقية في طرح موضوعات القراءة والكتابة والتي تتضمن الحروف الأبجدية وبعض الكلمات كما في الكتاب المدرسي، وسوف يستغرق تنفيذ البرنامج التفاعلي المحوسب مدة (48) حصة سيتم تنفيذها خلال (12) اسبوع دراسي بمعدل أربع حصص في الأسبوع على أن تكون مدة الحصة 45 دقيقة، مع مراعاة ترتيب حصة مادة اللغة العربية في الجدول المدرسي للطلبة.

3. مبررات استخدام البرنامج:

يحاول البرنامج الحالي التغلب على الصعوبات التي يواجهها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية وذلك بتقديم المادة لهم بطريقة تفاعلية غير تقليدية، تعتمد على تقنيات المعلومات من خلال برنامج محوسب :

- أ. تحقيق العديد من أهداف التربية كالعامل بروح الفريق والتعاون والعمل الجماعي.
- ب. حل المشكلات التي استعصي على المعلم حلها بالأساليب العادية كالفرق الفردية وقلة الوقت، وزيادة عدد الطلبة.
- ج. اعتماد أسلوب التعليم بمصاحبة الحاسوب حيث سيثير حماس الطلبة على العمل والإنجاز في ظل برنامج فيه صور ومؤثرات صوتية معززة.
- د. تطبيق العديد من برامج الحاسوب والعمل على معالجة الضعاف في مهارتي القراءة والكتابة.
- هـ. إثراء منهاج اللغة العربية لمعالجة الطلبة ضعاف التحصيل بسبب وجود صعوبات تعلم نمائية عندهم واستخدام البرامج المحوسبة في ذلك.
- و. تحقيق مبدأ المحاكاة بين المتعلم والحاسوب.

4. محتوى البرنامج:

قامت الباحثة بصياغة وتنظيم محتوى القراءة والكتابة المستهدف من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي من خلال برنامج محوسب، وقد تم إخراج هذا البرنامج بطريقة خلالها يستطيع المتعلم الدخول إلى الدروس ومحتوياتها من حيث (الأمثلة والتدريبات والتقويم والواجبات البيتية).

5. كيفية استخدام البرامج:

- البرنامج يستخدم من قبل الطالب والمعلم وأولياء الأمور على حدٍ سواء.
- يتعلم الطالب حسب قدراته وإمكاناته، وليس هناك محددات في البرنامج للوقت.
- ينتقل الطالب بين شاشات البرنامج وإيقوناته حسب إمكاناته بحيث يستطيع أن يبدأ من حيث انتهى .
- يحتوي البرامج على بعض الأزرار والتي لها وظائف مختلفة، مثل: زر تشغيل فيديو الترحيب، زر تصغير الشاشة، زر تغيير الشاشة، زر الخروج، زر إغلاق، زر السابق، زر التالي.
- ينتقل الطالب من شاشة إلى أخرى حسب سرعته إلى أن يصل إلى نهاية الدرس.

6. تطبيق البرنامج:

سيتم تطبيق البرنامج على عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم النمائية، من مدرسة ذكور الفوار الأساسية في منطقة الخليل التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية.

7. التقويم في البرنامج:

يحتوي البرنامج على ثلاثة أنواع من التقويم وهي:

- التقويم القبلي: وهو عبارة عن المتطلب السابق.
- التقويم البنائي (المرحلي): وهو يتمثل بالتدريبات الموضحة في كل درس من البرنامج
- التقويم الختامي: وهو موضح في نهاية الدرس بالبرنامج.

ملحق رقم (13) دليل المعلم والأنشطة الخاص بالبرنامج التفاعلي المحوسب

الزمن: 45 دقيقة

الحصة: الأولى

المادة: اللغة العربية

الموضوع: مهارات قراءة وكتابة حرف المد (ا)

النتائج التعليمية :

1- أن يقرأ الطالب حرف المد (آ) في كلمات معطاه له بشكل صحيح .

2 - أن يكتب الطالب حرف المد (آ) في كلمات معطاه له بشكل صحيح .

المفاهيم والمصطلحات: حرف المد.

الوسائل التعليمية : البرنامج التفاعلي المحوسب .

إجراءات التدريس:

التهيئة: يتأكد المعلم من سلامة الأجهزة وتشغيلها قبل البدء في الدرس.

يخبر المعلم الطلبة أنه بعد انتهاء كل حصة سوف يتعلمون شيئاً جديداً وأنهم سوف يستمتعون بالتعلم والتفاعل مع البرنامج, حيث يطلب المعلم من الطلبة أن ينظروا كل الى جهازه ويتبع التعليمات.

التمهيد: يبدأ المعلم الحصة بحيث يعرض على البرنامج قصة قصيرة تشمل كلمات بها حرف المد الألف ويطلب من الطالب أن يستمع للقصة جيداً ثم يقول المعلم أن عنوان الدرس اليوم هو حرف المد الألف يعرض عنوان الدرس في البرنامج أمام الطالب.

يعرض المعلم القاعدة الآتية من خلال البرنامج: مد الألف هو مد ساكن يأتي وسط أو آخر الكلمة، يسبق بحرف مضبوط بحركة الفتح، ويمد بمقدار حركتين.

يطلب المعلم من الطالب أن ينظر إلى الجهاز أمامه, ثم يعرض للطلّاب في البرنامج كلمات تحتوي مد بحرف الألف مثال: تفاحة _ باب _ خالد _ كتاب مع صورة لكل كلمة، يقرأ البرنامج الكلمات ويعيد الطالب قراءة الكلمات خلف البرنامج حتى يتقن قراءة حرف المد..

ساكن يأتي وسط أو آخر الكلمة

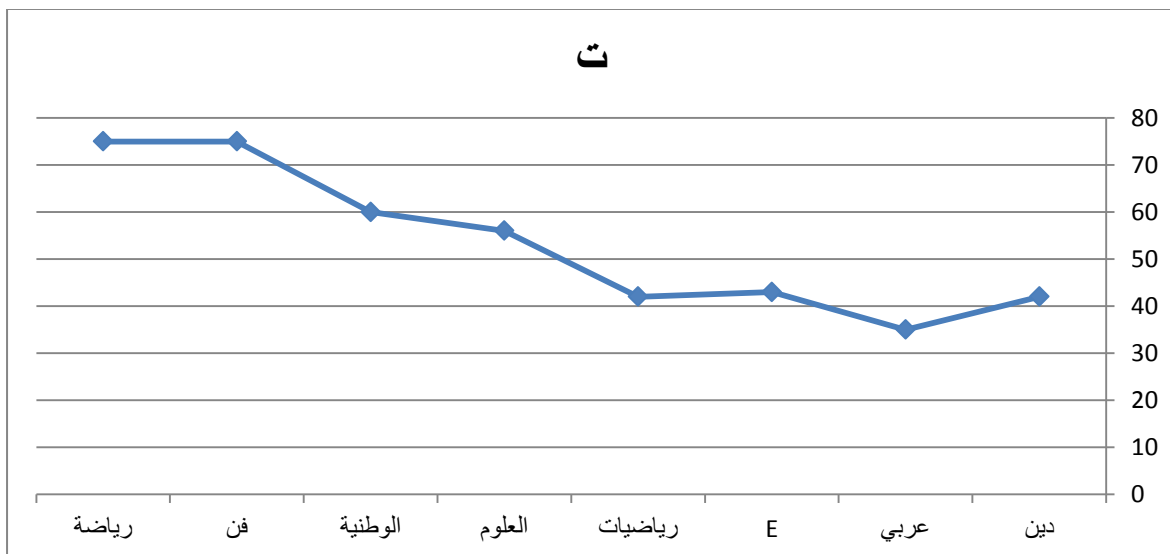
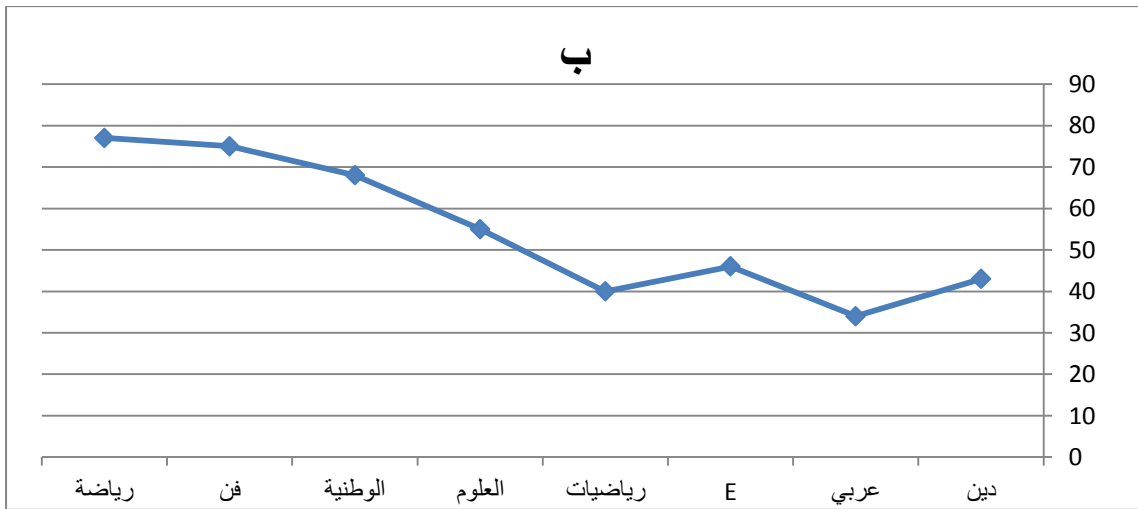
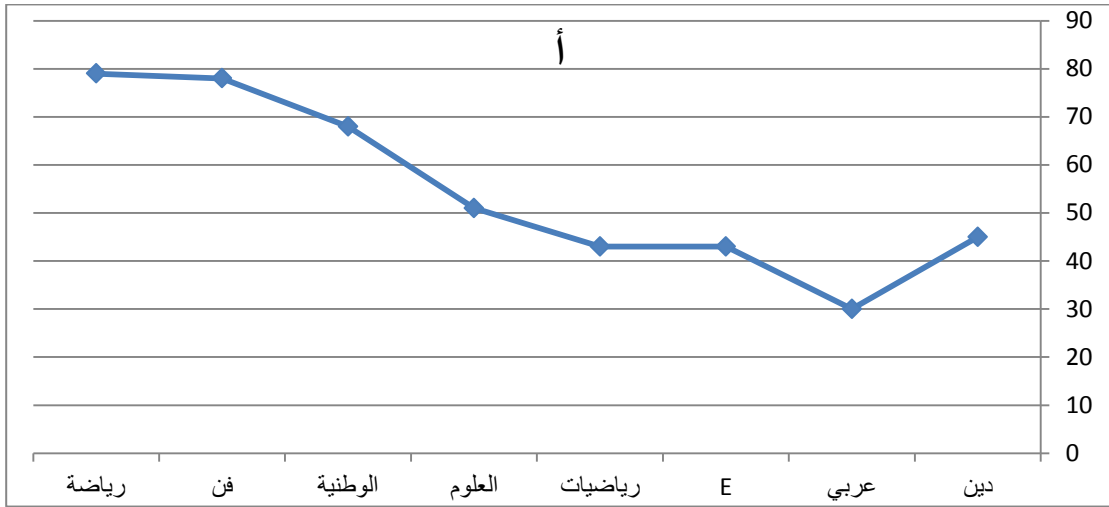
يسبق بحرف مضبوط بحركة الفتح، ويمد بمقدار حركتين.

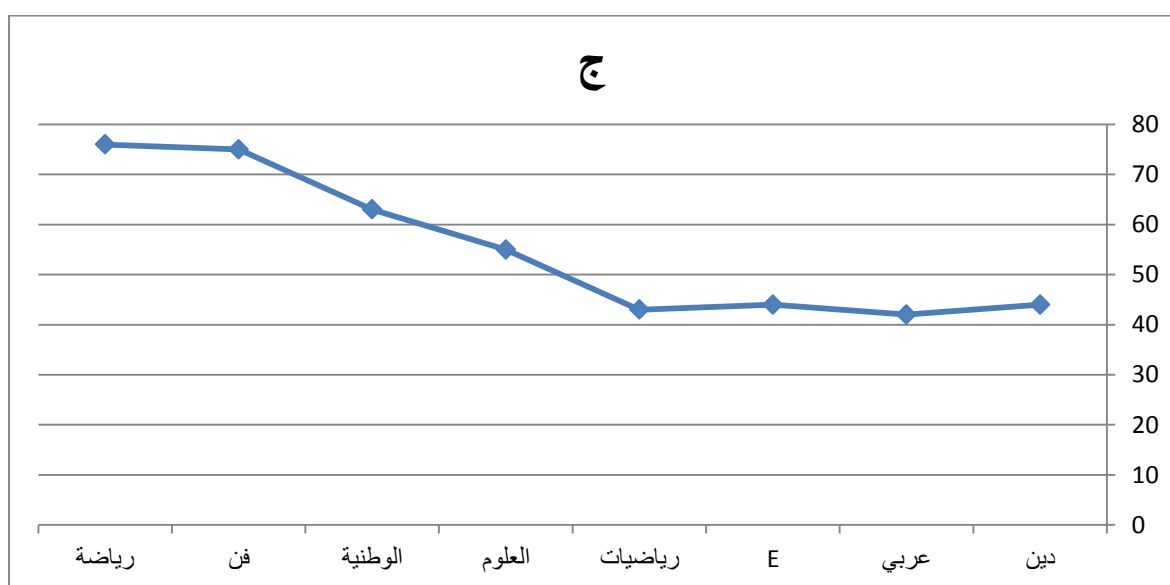
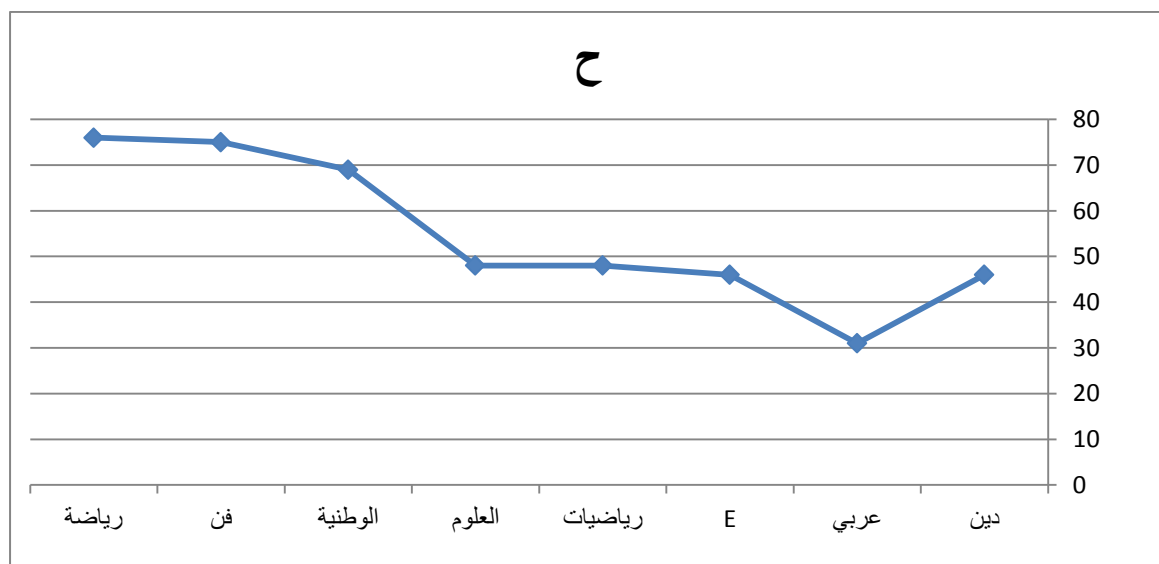
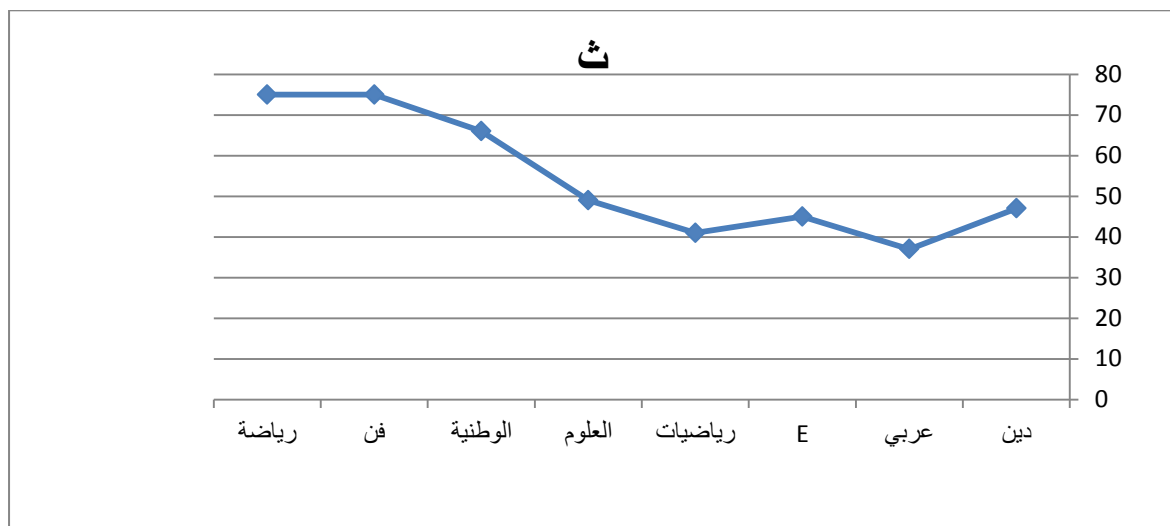


بعد الانتهاء من عملية القراءة, وباستخدام الشاشة التفاعلية الموجودة في البرنامج , يكتب المعلم أمام الطالب حرف المد ألف ويطلب من الطالب الكتابة بلمس الشاشة التي أمامه. ينهي المعلم الحصة بعرض كلمات مفردة بها مد بالألف ويقرأها الطالب بشكل صحيح, وذلك من خلال البرنامج.

التقويم: تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبارة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى.

ملحق رقم(14): الرسم البياني لعلامات بعض الطلبة





ملحق رقم (15): الكشف عن صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي وقياس مستوى الأداء الحالي في مهارتي القراءة والكتابة قبل تطبيق البرنامج .

ومن أجل ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم النمائية على مقياس صعوبات التعلم النمائية، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) درجة صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم النمائية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الدرجة	النسبة	الانحراف	المتوسط	البعد
مرتفعة	90%	0.314	4.530	صعوبات الانتباه
مرتفعة	86%	0.479	4.313	صعوبات الإدراك الاستماعي
مرتفعة	84%	0.582	4.206	صعوبات الإدراك البصري
مرتفعة	83%	0.869	4.153	صعوبات الذاكرة
مرتفعة	76%	0.914	3.793	صعوبات الإدراك الحركي
مرتفعة	84%	0.508	4.199	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (1) أن متوسطات درجة أنماط صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية (4.199) وانحراف معياري (0.508)، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن متوسطات أنماط صعوبات التعلم النمائية على التوالي هي : صعوبات الانتباه بمتوسط حسابي (4.530) وانحراف معياري (0.314)، ثم صعوبات الإدراك الاستماعي بمتوسط حسابي (4.313) وانحراف معياري (0.479)، ثم صعوبات الإدراك البصري بمتوسط حسابي (4.206) وانحراف معياري (0.582)، ثم صعوبات الذاكرة بمتوسط حسابي (4.153) وانحراف معياري (0.869)، ثم صعوبات الإدراك الحركي بمتوسط حسابي (3.793) وانحراف معياري (0.914)، وجميعها ذات درجة مرتفعة، أي ظهرت النتائج على التوالي صعوبات: (الانتباه، والإدراك الاستماعي، الإدراك البصري، الذاكرة، ثم صعوبات الإدراك الحركي).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لفقرات صعوبات الانتباه وترتيبها تنازلياً، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لفقرات صعوبات الانتباه مرتبة تنازلياً.

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الدرجة
12	يتشتت انتباهه بسهولة.	4.733	0.457	94%	مرتفعة
9	يتحدث كثيراً وبلا ضوابط أو هدف.	4.733	0.457	94%	مرتفعة
13	يبدو مشوشاً تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات.	4.733	0.457	94%	مرتفعة
10	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.	4.733	0.457	94%	مرتفعة
4	يجد صعوبة في الاحتفاظ بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز	4.666	0.487	93%	مرتفعة
16	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف.	4.600	0.632	92%	مرتفعة
19	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية.	4.600	0.507	92%	مرتفعة
11	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن	4.600	0.507	92%	مرتفعة
5	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.	4.600	0.507	92%	مرتفعة
1	يجد صعوبة في الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.	4.600	0.736	92%	مرتفعة
2	يبدو مشتتاً أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.	4.533	0.516	90%	مرتفعة
20	يبدو غير مهتماً أو مكرثاً بما يكلف به من أنشطة أو مهام.	4.533	0.516	90%	مرتفعة
14	يقاطع أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.	4.533	0.516	90%	مرتفعة
8	يجد صعوبة في الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء	4.466	0.743	89%	مرتفعة
18	يجيب باندفاع دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.	4.466	0.516	89%	مرتفعة
3	يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات.	4.400	0.507	88%	مرتفعة
15	يجيب على الأسئلة باندفاع، وقبل اكتمال سماعها.	4.400	0.736	88%	مرتفعة
17	يقحم نفسه باندفاع في أنشطة خطيرة دون اعتبار لنتائجها.	4.333	0.723	86%	مرتفعة
7	يبدو عصبياً خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.	4.333	0.723	86%	مرتفعة
6	يجد صعوبة في أن يظل هادئاً خلال الحصة .	4.000	0.534	80%	مرتفعة
الدرجة الكلية					
		4.53	0.314	90%	مرتفعة

يتضح من الجدول (2) أن متوسطات صعوبات الانتباه على الدرجة الكلية (4.53) وانحراف معياري (0.314)، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أعلى متوسط حسابي (4.733) هو للفقرات رقم (12)، (9)، (13) والتي تنص: "يتشتت انتباهه بسهولة"، و "يتحدث كثيراً وبلا ضوابط أو هدف" و "يبدو مشوشاً تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات"، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أدنى متوسط حسابي (4) وهو للفقرة رقم (6) والتي تنص "يجد صعوبة في أن يظل هادئاً خلال الحصة أو الجلوس بصفة عامة" والمتوسط الحسابي (4.333) هو للفقرتين: رقم (7)، (17) واللذان تتصان "يبدو عصبياً خلال الأداء على المهام أو الأنشطة" و "يقحم نفسه باندفاع في أنشطة خطيرة دون اعتبار لنتائجها"، وهي ذات درجة مرتفعة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسبة المئوية لفقرات بعد صعوبات الإدراك الاستماعي، وترتيبها تنازلياً، والجدول (3.4) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لفقرات صعوبات الإدراك الاستماعي مرتبة تنازلياً.

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الدرجة
11	يجد صعوبة في الانتباه للمدرس لأي مشتتات خارج الصف.	4.800	0.414	96%	مرتفعة
20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم الواردة.	4.666	0.617	93%	مرتفعة
15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.	4.533	0.516	90%	مرتفعة
9	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.	4.533	0.639	90%	مرتفعة
7	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.	4.533	0.639	90%	مرتفعة
4	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفهي للمعلم.	4.533	0.516	90%	مرتفعة
8	يجد صعوبة في إدراك الزمن :لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.	4.466	0.639	89%	مرتفعة
1	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيًا.	4.400	0.507	88%	مرتفعة
19	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.	4.400	0.632	88%	مرتفعة
18	يجد صعوبة في إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف	4.400	0.632	88%	مرتفعة
10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهيًا دون تكرار.	4.400	0.632	88%	مرتفعة
14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح.	4.266	0.593	85%	مرتفعة
12	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.	4.200	0.774	84%	مرتفعة
16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة.	4.133	0.743	82%	مرتفعة
13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات.	4.133	0.743	82%	مرتفعة
17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.	4.066	0.798	81%	مرتفعة
2	يجد صعوبة في فهم الأسئلة التي توجه إليه.	4.066	0.457	81%	مرتفعة
5	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.	4.000	0.755	80%	مرتفعة
6	يجد صعوبة في تهجي أصوات الحروف والمقاطع.	3.866	0.639	77%	مرتفعة
3	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقًا والمختلفة معنى.	3.866	0.639	77%	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.313	0.479	86%	مرتفعة

يتضح من الجدول (3) أن متوسطات صعوبات الإدراك الاستماعي على الدرجة الكلية (4.313) وانحراف معياري (0.479)، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أعلى متوسط حسابي (4.8) هو للفقرة رقم (11)، والتي تنص: "يجد صعوبة في الانتباه للمدرس لأي مشتتات خارج الفصل"، ويليه المتوسط الحسابي (4.666) وهو للفقرة رقم (20) والتي تنص "يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم الواردة"، ويليه المتوسط الحسابي (4.533) وهو للفقرة رقم (15) والتي تنص "يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية"، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أدنى متوسط حسابي (3.866) هو للفقرة رقم (3)، (6) واللذان تتصان "يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقًا والمختلفة معنى"، "يجد

صعوبة تهجي أصوات الحروف والمقاطع "، والمتوسط الحسابي (4) وهو للفقرة رقم (5) والتي تنص " يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة "، وهي ذات درجة مرتفعة وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لفقرات صعوبات الإدراك البصري، وترتيبها تنازلياً، والجدول (4.4) يوضح ذلك .

الجدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لفقرات صعوبات الإدراك البصري مرتبة تنازلياً.

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الدرجة
19	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع.	4.600	0.632	92%	مرتفعة
7	يجد صعوبة في تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.	4.533	0.639	90%	مرتفعة
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية	4.466	0.516	89%	مرتفعة
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الحروف	4.466	0.743	89%	مرتفعة
8	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر .	4.466	0.743	89%	مرتفعة
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء من الكل أو الكل من أجزائه.	4.400	0.828	88%	مرتفعة
9	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.	4.400	0.632	88%	مرتفعة
18	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص.	4.333	0.816	86%	مرتفعة
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات.	4.333	0.899	86%	مرتفعة
14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية.	4.333	0.816	86%	مرتفعة
10	يجد صعوبة أو يأخذ وقتاً في معرفة الأماكن المألوفة.	4.133	0.639	82%	مرتفعة
6	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصرياً.	4.066	0.798	81%	مرتفعة
5	يجد صعوبة في تمييز " الشكل " عن الخلفية المحيطة به " الأرضية."	4.066	0.703	81%	مرتفعة
11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.	4.000	0.845	80%	مرتفعة
4	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية.	4.000	0.845	80%	مرتفعة
13	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل (٢٠٦)، عمل -علم.	3.933	0.883	78%	مرتفعة
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.	3.933	0.961	78%	مرتفعة
2	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.	3.933	0.883	78%	مرتفعة
3	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.	3.866	0.833	77%	مرتفعة
1	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.	3.866	0.833	77%	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.206	0.582	84%	مرتفعة

يتضح من الجدول(4) أن متوسطات صعوبات الإدراك البصري على الدرجة الكلية (4.206) وانحراف معياري (0.582)، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أعلى متوسط حسابي (4.600) هو للفقرة رقم (19)، والتي تنص: "يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع"، يليه المتوسط الحسابي (4.533) وهو للفقرة رقم (7) والتي تنص " يجد صعوبة في تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة. "،

ويليه المتوسط الحسابي (4.466) وهو للفقرة رقم (20) والتي تنص "يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية"، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أدنى متوسط حسابي (3.866) هو للفقرتين رقم (1)، (3) واللذان تنصان "يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية"، "يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم"، والمتوسط الحسابي (3.933) وهو للفقرة رقم (2) والتي تنص "يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد"، وهي ذات درجة مرتفعة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لفقرات صعوبات الإدراك الحركي، وترتيبها تنازلياً، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لفقرات صعوبات الإدراك الحركي مرتبة تنازلياً.

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الدرجة
18	يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها.	4.200	0.676	84%	مرتفعة
7	يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال.	4.133	0.639	82%	مرتفعة
16	يجد صعوبة في أداء المهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات	4.066	0.961	81%	مرتفعة
9	يجد صعوبة في إدراك النشاط الحركي: اليمين واليسار، الدوران	4.000	0.654	80%	مرتفعة
6	يجد صعوبة في التحدث والتعبير الحركي الشفهي.	4.000	0.925	80%	مرتفعة
11	يجد صعوبة في استخدام الأصابع في التأزر الحركي والأعمال	3.933	0.883	78%	مرتفعة
13	يصعب عليه ممارسة أي عمل يدوي أو بدني بدقة وسرعة.	3.866	1.245	77%	مرتفعة
12	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص.	3.866	1.245	77%	مرتفعة
8	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الركض والمسك والرسم.	3.866	0.833	77%	مرتفعة
1	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التأزر بين أعضاء	3.866	0.833	77%	مرتفعة
17	يجد صعوبة في نطق الأعداد المركبة الأرقام، وتسمية الأشكال.	3.800	1.207	76%	مرتفعة
19	يجد صعوبة في حمل الأشياء أو اللعب الحركي..	3.733	1.162	74%	مرتفعة
10	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الجري، والوثب، والركل،	3.733	1.222	74%	مرتفعة
2	يجد صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار، والشرق والغرب.	3.733	0.798	74%	مرتفعة
5	يجد صعوبة في إحداث تأزر بصري حركي إدراكي.	3.666	1.29	73%	متوسطة
14	يجد صعوبة في أداء مهارات مثل ارتداء الملابس، أو ركوب	3.600	1.242	72%	متوسطة
3	يجد صعوبة في مسك الأدوات، والكتابة على السطر	3.600	1.055	72%	متوسطة
15	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية.	3.466	1.125	69%	متوسطة
20	يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام	3.400	1.298	68%	متوسطة
4	تصدر عنه حركات عصبية عند الكتابة.	3.333	1.345	66%	متوسطة
الدرجة الكلية		3.793	0.914	75%	مرتفعة

يُتضح من الجدول (5) أن متوسطات صعوبات الإدراك الحركي على الدرجة الكلية (3.793) وانحراف معياري (0.914)، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أعلى متوسط حسابي (4.2) هو للفقرة رقم (18)، والتي تنص: " يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها"، ويليه المتوسط الحسابي (4.133) وهو للفقرة رقم (7) والتي تنص " يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال"، ويليه المتوسط الحسابي (4.066) وهو للفقرة رقم (16) والتي تنص " يجد صعوبة في أداء المهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات"، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أدنى متوسط حسابي (3.333) هو للفقرة رقم (4)، والتي تنص " تصدر عنه حركات عصبية عند الكتابة، والمتوسط الحسابي (3.333) وهو للفقرة رقم (20) والتي تنص " يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام"، والمتوسط الحسابي (3.4) وهو للفقرة رقم (15) والتي تنص " يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية"، وهي ذات درجة متوسطة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ل فقرات صعوبات التذكر، وترتيبها تنازلياً، والجدول (6) يوضح ذلك .

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ل فقرات صعوبات الذاكرة مرتبة تنازلياً.

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الدرجة
18	يجد صعوبة في تذكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب.	4.666	0.617	93%	مرتفعة
17	يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد.	4.666	0.617	93%	مرتفعة
20	يجد صعوبة في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه	4.600	0.828	92%	مرتفعة
19	يجد صعوبة في حفظ الحقائق أو القوانين.	4.533	0.833	90%	مرتفعة
16	يجد صعوبة في تذكر الحلول المناسبة للموقف المشكل.	4.400	0.910	88%	مرتفعة
15	يجد صعوبة في حفظ تتابع أو ترتيب المعلومات أو المهارات.	4.400	0.910	88%	مرتفعة
14	يجد صعوبات في تذكر الأحداث أو المواقف الحياتية واليومية.	4.400	0.910	88%	مرتفعة
4	يجد صعوبة في تذكر ما يسمع أو يقرأ.	4.200	0.774	84%	مرتفعة
6	يجد صعوبة في حفظ المعلومات والأشكال واسترجاعها.	4.133	0.743	82%	مرتفعة
3	يجد صعوبة في الاحتفاظ بكم كبير من المعلومات.	4.133	0.833	82%	مرتفعة
7	يجد صعوبات في التحصيل الأكاديمي لمعظم الحالات الدراسية.	4.066	1.387	81%	مرتفعة
13	يجد صعوبة في تذكر ما يطلب منه من واجبات مدرسية.	4.000	1.195	80%	مرتفعة
12	يجد صعوبة في حفظ التعليمات التي يشاهدها أو يسمعها لمدة	4.000	1.000	80%	مرتفعة
5	يجد صعوبة في تذكر ما يشاهده أو يسمعه خلال فترات وجيزة.	3.933	0.883	78%	مرتفعة
2	يجد صعوبة في تذكر المعلومات اللفظية.	3.933	1.334	78%	مرتفعة
11	يجد صعوبة في استرجاع الأرقام والأعداد والمعلومات والقواعد.	3.866	1.302	77%	مرتفعة
10	يجد صعوبة في استرجاع أو تذكر الرسوم والأماكن.	3.800	1.264	76%	مرتفعة
9	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنياً.	3.800	1.264	76%	مرتفعة
8	يجد صعوبة في تذكر أو استرجاع ما يسمع أو يقرأ.	3.800	1.264	76%	مرتفعة
1	يجد صعوبة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات.	3.733	1.334	74%	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.153	0.869	83%	مرتفعة

يتضح من الجدول(6) أن متوسطات صعوبات الذاكرة على الدرجة الكلية (4.153) وانحراف معياري (0.869)، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أعلى متوسط حسابي (4.666) هو للفقرات رقم (18)، (17)، (20) اللاتي تنص: "يجد صعوبة في تذكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب"، " يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد الأكاديمية"، " يجد صعوبة في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه أو توظيفه"، وهي ذات درجة مرتفعة، وأن أدنى متوسط حسابي (3.733) هو للفقرة رقم (1)، والتي تنص " يجد صعوبة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات"، والمتوسط الحسابي (3.8) وهو للفقرتين رقم (8)، (9) واللتي تنصان " يجد صعوبة في تذكر أو استرجاع ما يسمع أو يقرأ"، " يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنياً"، وهي ذات درجة مرتفعة.

*مستوى الأداء في مهارات القراءة والكتابة المراد تحسينها لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الصف الثالث الأساسي

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم على الاختبار التحصيلي القبلي، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول(7): درجة مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الثالث من ذوي صعوبات التعلم مرتبة تصاعدياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

رقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الدرجة
7	يكون الجملة بالتركيب المناسب	1.75	0	35%	منخفضة
8	فهم واستيعاب	1.75	0	35%	منخفضة
9	مضاد	1.75	0	35%	منخفضة
10	مرادف	1.75	.000	35%	منخفضة
12	يميز بين الهاء المغلقة وحرف التاء	1.75	.000	35%	منخفضة
11	يضع عنوان مناسب	1.75	.0000	35%	منخفضة
13	يصنف الكلمات الشمسية والقمرية	1.75	.000	35%	منخفضة
14	يعبر عن الصورة	1.75	.0000	35%	منخفضة
15	يرتب كلمات الجملة	1.75	.0000	35%	منخفضة
19	الاسم الموصول	1.75	.0000	35%	منخفضة
17	اسم الإشارة	2.183	.8790	43%	منخفضة
22	الإملاء	2.183	.8790	43%	منخفضة
16	يرتب ليكون فقرة	2.40	1.035	48%	منخفضة
20	أداة الاستفهام	2.40	1.035	48%	منخفضة

21	الفعل المضارع	2.40	1.035	48%	منخفضة
18	حروف الجر	2.40	1.0350	48%	منخفضة
23	الخط	2.833	.3200	56%	متوسطة
6	يكون كلمة من مجموعة حروف	3.266	1.290	65%	مرتفعة
4	يكمل الكلمة بشكل الحرف المناسب	3.70	1.267	74%	مرتفعة
3	يميز الكلمة المسموعة	3.916	1.219	78%	مرتفعة
5	يحلل الكلمة إلى حروفها	4.133	1.144	82%	مرتفعة
2	يميز المقطع المسموع	4.566	.8790	91%	مرتفعة
1	يميز الحرف المسموع	4.783	.6450	95%	مرتفعة
	الدرجة الكلية	2.55	.380	51%	منخفضة

يتضح من الجدول (8) أن متوسطات درجة مهارات القراءة والكتابة المراد تحسينها على الدرجة الكلية (2.55)، وانحراف معياري (0.38)، وهي ذات درجة منخفضة، وأن أدنى متوسط حسابي (1.75) هو للفقرات رقم (7،8،9،10،12،11،13،14،14،19)، والتي تنص " يكون الجملة بالتركيب المناسب، فهم واستيعاب، مضاد، مرادف، يميز بين الهاء المغلقة وحرف التاء، يضع عنوان مناسب، يصنف الكلمات الشمسية والقمرية، يعبر عن الصورة، يرتب كلمات الجملة، الاسم الموصول، والمتوسط الحسابي (2.183) للفقرتين (17)، (22) واللذان تتصان " اسم الإشارة"، " الإملاء"، والمتوسط الحسابي (2.4) للفقرات (16)، (20)، (21)، (18) والتي تنص " اسم ليكون فقرة يرتب " أداة الاستفهام " الفعل المضارع " حروف الجر "

ملحق رقم (16): الخطة الفردية للطالب (ز)

الخطة التربوية الفردية

مهارتي القراءة والكتابة

الصف: الثالث الأساسي

اسم الطالب : (ز)

تاريخ الميلاد: 2009-9-15م السنة الدراسية: 2016-2017م

تاريخ بدء الخطة: 2016-9-27م

الفصل الدراسي: الفصل الدراسي الاول من العام (2016-2017م)

التاريخ المتوقع لإنهاء الخطة التربوية الفردية: (2016- 11-30م)

مكان تنفيذ الخط التربوية الفردية: مختبر مدرسة ذكور الفوار الأساسية

اعداد المعلمة : آيات شوابكي

نقاط القوة والضعف لدى الطالب (ز)

نقاط القوة	نقاط الضعف
1. يستطيع أحيانا قراءة الحروف الهجائية مفردة	ضعف في قراءة حروف المد الثلاث (ا _ و _ ي).
2. ينتبه عندما تشده المثبرات	ضعف في التمييز بين الحروف المتشابهة نطقاً والمختلفة رسماً.
3. لديه القدرة على استقبال وفهم اللغة المسموعة الى حد ما	ضعف في التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً ومختلفة نطقاً.
4. لديه القدرة على التواصل مع الاخرين	ضعف في قراءة الحروف الهجائية بالحركات الطويلة.
5. يحب المشاركة في الأنشطة الصفية	ضعف في قراءة الكلمات المكونة من مقاطع من الحروف .
6. يتعلم بتسلسل وترتيب المعلومات والمهمات	ضعف في قراءة الكلمات المكونة من ثلاثة حروف فأكثر.
7.	ضعف في التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية .
8.	ضعف في التمييز بين الهاء المغلقة والتاء المربوطة والتاء المفتوحة.
9.	ضعف في القواعد اللغوية والإملائية.

الأهداف بعيدة المدى

الرقم	الهدف بعيد المدى	عدد الحصص
1-	قراءة حروف المد الثلاث (أ_و_ي) بشكل صحيح	3 حصص
2-	قراءة الحروف الهجائية المتشابهة نطقاً ومختلفة رسماً	5 حصص
3-	كتابة الحروف الهجائية المتشابهة نطقاً ومختلفة رسماً	5 حصص
4-	قراءة الحروف الهجائية المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً	5 حصص
5-	كتابة الحروف الهجائية المتشابهة رسماً والمختلفة نطقاً	5 حصص
6-	قراءة الحروف الهجائية بالحركات الطويلة دون خلط بينها	4 حصص
7-	كتابة الحروف الهجائية بالحركات الطويلة دون خلط بينها	3 حصص
8-	قراءة وكتابة المقاطع المكونة من حرفين بشكل صحيح.	2 حصص
9-	قراءة وكتابة الكلمات المكونة من ثلاثة حروف فأكثر بطريقة صحيحة.	3 حصص
10-	التمكن من القواعد اللغوية والإملائية.	12 حصة

ملحق رقم (13) الخطة التعليمية الفردية

مجموع الحصص: 46 حصة

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	الملاحظات
		اللقاء التعريفي: كان اللقاء الأول لتنفيذ البرنامج, حيث كانت الباحثة قد التقت بالطلبة عدة مرات أثناء عملية التشخيص, وتنفيذ الاختبار التحصيلي اجتمعت أكثر من مرة مع المعلم الذي سيقوم بتطبيق البرنامج من أجل توضيح اليات تنفيذ البرنامج, والتأكد من كفاية الأجهزة وسلامتها, وطريقة جلوس الطلبة أثناء التطبيق وفي هذا اللقاء بدا المكان منظما ونظيفا خاليا من المشتتات مناسباً لعدد طلبة العينة, أما المعلم فكان حنطي اللون طويلاً, معتدل الوزن غزا رأسه بعض الشيب , وظهر على وجهه بعض التجاعيد, وعند دخوله للقاعة دخل مبتسماً بشوشاً مرحباً بالطلبة , قريبا منهم حيث صافحهم جميعاً وسألهم عن أحوالهم . قامت الباحثة بالجلوس مع الطلبة والتعرف اليهم والتحدث معهم عن أهمية القراءة والكتابة للإنسان, وعرضت عليهم البرنامج التفاعلي بصورة الجذابة والمشوقة, حيث أبدا الطلبة فرحهم الشديد وانبهارهم بما شاهدوه وعرض عليهم الفيديو الترحيبي, وتبادلت معهم أطراف الحديث, بعد ذلك بدأ المعلم بالحصّة الأولى.			
أن يقرأ الطالب (ز) حرف المد (آ) في كلمات معطاه له بشكل صحيح بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصّة الأولى: التهيئة: يتأكد المعلم من سلامة الأجهزة قبل البدء في الدرس. يقوم بإخبار الطلبة أنه بعد انتهاء كل حصّة سوف يخرجون بتعلم جديد وأنهم سوف يستمتعون بالتعلم والتفاعل مع البرنامج, حيث يطلب المعلم من الطلبة	تتم عملية التقويم من خلال	7 دقائق	

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	الملاحظات
		أن ينظروا كل الى جهازه ويتبع التعليمات التمهيد: يبدأ المعلم الحصة بحيث يعرض على البرنامج قصة قصيرة تشمل كلمات بها مد الألف ويطلب من الطالب أن يستمع للقصة جيداً ثم يقول المعلم أن عنوان الدرس اليوم مد الألف يعرض عنوان الدرس في البرنامج أمام الطالب. يعرض المعلم القاعدة الآتية من خلال البرنامج: مد الألف هو مد ساكن يأتي وسط أو آخر الكلمة، يسبق بحرف مضبوط بحركة الفتح، ويمد بمقدار حركتين. يطلب المعلم من الطالب أن ينظر إلى الجهاز أمامه ثم يعرض المعلم للطالب في البرنامج كلمات تحتوي مد بالألف مثال: تفاحة _ باب _ خالد _ كتاب مع صورة لكل كلمة، يقرأ البرنامج الكلمات ويعيد الطالب قراءة الكلمات خلف البرنامج حتى يتقن قراءة حرف المد. ينهي المعلم الحصة بعرض كلمات مفردة بها مد بالألف ويقرأها الطالب بشكل صحيح، وذلك من خلال البرنامج	البرنامج حيث يعطي إضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة 6 دقائق	

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		بومة مع صورة لكل كلمة، يقرأ البرنامج الكلمات ويعيد الطالب قراءة الكلمات خلف البرنامج حتى يتقن قراءة حرف المد. ينهي المعلم الحصة بعرض كلمات مفردة من خلال البرنامج بحيث تحتوي على مد بالواو ويقرأها الطالب بشكل صحيح، حيث بدا على الطالب الفرح والسرور والتفاعل الكبير مع البرنامج.		6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) حرف المد (ي) في كلمات معطاه له بشكل صحيح بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الثالثة: التهيئة: يشكر المعلم الطالب على جهوده ويسأل الطالب هل استمتع بالحصة السابقة ويخبره أنه سوف يستمتع ويتعلم تعلم جديد هذه الحصة، ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم من الطالب ذكر كلمات بها مد بالواو . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينظر الى الجهاز ويتبع الأوامر يبدأ المعلم الحصة بعرض قصة قصيرة من خلال البرنامج تشمل كلمات بها مد بالياء . يطلب المعلم من الطالب أن يستنتج عنوان الدرس ثم يكتب المعلم عنوان الدرس.	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي أضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم السير في التعلم مع الطالب بتسلسل وتأن للتأكد من اتقانه التعلم الطالب (ز) يرسم حروف المد بطريقة صحيحة مسبقاً

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		يعرض المعلم القاعدة الآتية من خلال البرنامج: مد الباء هو مد ساكن يأتي وسط أو آخر الكلمة، يسبق بحرف مضبوط بحركة الكسر، و يمد بمقدار حركتين. يطلب المعلم من الطالب أن ينظر إلى الجهاز أمامه ثم يعرض المعلم للطالب في البرنامج كلمات تحتوي مد بالياء مثال: حديد، ريشة، سرير، سفينة، حديقة مع صورة لكل كلمة، يقرأ البرنامج الكلمات ويعيد الطالب قراءة الكلمات خلف البرنامج حتى يتقن قراءة حرف المد. ينهي المعلم الحصة: بعرض كلمات مفردة بها مد بالياء ويقرأها الطالب بشكل صحيح، تكون مرفقة بصور جذابة، تساعد على جذب انتباه الطالب، حيث يتفاعل معها بشكل كبير ويبدو عليه الراحة والتركيز والهدوء	الطالب المحاولة مرة أخرى	دقيقة 6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ت_د) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة	البرنامج التفاعلي	الحصة الرابعة: التهيئة : يرحب المعلم بالطالب ويثني على جهوده السابقة في تعلم حروف المد وأنه اذا استمر في جهده	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج	7دقيقة	تحقق الهدف التعليمي	تم السير في التعلم مع الطالب بتسلسل وتأن مع الطالب للتأكد من اتقانه

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
إتقان لا تقل عن 100 %.	المحوسب	هذا سوف يصل لمراحل متقدمة ويجتاز الاختبار بتفوق وسوف يستمتع بالحصّة كثيراً وبالتعلم الجديد ويخبر المعلم الطالب انه سوف يتعلم اليوم التمييز بين الحروف المتشابهة نطقاً. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصّة السابقة يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز ويشاهد الكلمات المعروضة أمامه ويذكر نوع المد في كل كلمة ويقرأه. التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف يعرض المعلم على الطالب في البرنامج الحروف المراد تعلمها في هذه الحصّة ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حدا بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويعيد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقا في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقا في نفس الوقت حتى يتقنه في نهاية	حيث يعطي اضاءة وعبارة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة	بنسبة نجاح 95 %	التعلم
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظا (ت_د) بنسبة إتقان لا تقل عن 95 %.						

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		الحصة : يعرض المعلم بواسطة البرنامج على الطالب الحرفين وعلى الطالب أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه.				
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ث- س) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 % .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الخامسة: التهيئة: يتأكد المعلم من سلامة الأجهزة ومدى ملائمة البيئة التعليمية يرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره أنه كل يوم سوف يتعلم شيئاً جديداً ولكن قبل ذلك عليه أن ينظر الى الجهاز وينطق حرف (ت_ د) بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حدا بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويعيد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 95 %	تم التأكد من اخراج الطالب للحرف من مخرجه ونطقه بطريقة صحيحة
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ث- س) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 % .						

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		لتعلم الحرف الثاني يقرأ بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت حتى يتقنه في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب باستخدام البرنامج الحرفين وعليه أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه.		6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ذ-ظ) منفردة دون الخط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100%	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة السادسة: التهيئة: يشكر المعلم الطالب على جهوده السابقة في تعلم الحروف وأنه اذا استمر في جهده هذا سوف يصل لمراحل متقدمة ويجتاز الاختبار بتفوق وسوف يستمتع بالحصة كثيراً وبالتعلم الجديد. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز ويقرأ الحروف التي يشاهدها قراءة صحيحة يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من	7دقائق 32 دقيقة	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من اخراج الطالب للحرف من مخرجه ونطقه بطريقة صحيحة
أن يكتب الطالب(ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ذ- ظ) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %						

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		حرف على حدا بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويعيد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت بالحرف ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت حتى يتقنه في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه.	الطالب المحاولة مرة أخرى	6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (س ص) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة السابعة: التهيئة: يتفقد المعلم الأجهزة ومدى ملائمة البيئة التعليمية يرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره أنه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم ولكن قبل ذلك عليه أن ينظر الى الجهاز وينطق الحروف التي يشاهدها بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 95%	تم السير مع الطالب بتسلسل وتأن يساعد في عملية إتقان المهارات.
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة			32			

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
لفظاً (س ص) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %		العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويعيد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت حتى يتقنه في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه.	الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	دقيقة 6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ق_ك) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100% .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الثامنة: التهيئة : يرحب المعلم بالطالب ويشكره على جهوده السابقة في تعلم الحروف وأنه اذا استمر في جهده هذا سوف يصل لمراحل متقدمة ويجتاز الاختبار بتفوق وسوف يستمتع بالحصة كثيراً وبالتعلم الجديد. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معهم ما	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم السير في التعلم مع الطالب بتسلسل وتأن يساعد في عملية التعلم

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب(ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً(ق_ ك) بنسبة إتقان لا تقل عن 100%		تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز ويقرأ الحروف التي يشاهدها قراءة صحيحة. التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حدا بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويبعد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات ،يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت حتى يتقنه في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعلى الطالب أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه	حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة 6دقائق		
أن يقرأ الطالب(ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة	البرنامج التفاعلي	الحصة التاسعة: التهيئة: يتفقد المعلم الأجهزة ومدى ملائمة البيئة	تتم عملية التقويم من	7دقائق	تحقق الهدف	تم السير في التعلم مع الطالب بتسلسل وتأن

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
لفظاً (ر- ل) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100%	المحوسب	التعليمية يرحب المعلمة بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره انه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم ولكن قبل ذلك عليه أن ينظر الى الجهاز وينطق الحروف التي أمامه بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج تشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويعيد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات ،يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت حتى يتقنه في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه	خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة	التعليمي بنسبة نجاح 95%	يساعد في عملية التعلم
أن يكتب الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ر- ل) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %						

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية الآتية المتشابهة لفظاً (فـ ث) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 % .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة العاشرة: التهيئة: يشكر المعلم الطالب على جهوده السابقة في تعلم الحروف وأنه إذا استمر في جهده هذا سوف يصل لمراحل متقدمة وسوف يستمتع بالحصة كثيراً وبالتعلم الجديد. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز ويقرأ الحروف التي يشاهدها قراءة صحيحة التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض: يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويعيد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت حتى يتقنه	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم السير في التعلم مع الطالب بتسلسل وتأن يساعد في عملية التعلم
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (فـ ث) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %				32 دقيقة		
				6 دقائق		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه				
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ض_ظ) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 % .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الحادية عشرة: التهيئة: يتأكد المعلم من سلامة الأجهزة ومدى ملائمة البيئة التعليمية يرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره أنه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم ولكن قبل ذلك عليه أن ينظر الى الجهاز وينطق الحروف التي أمامه بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض: يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حدا بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويعيد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات	تتم عملية التقويم خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من اخراج الطالب للحرف من مخرجه ونطقه بطريقة صحيحة
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ض_ظ) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 % .				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		لتعلم الحرف الثاني يقرأ بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت حتى يتقنه في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه.		6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ط_ت) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100% .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الثانية عشرة: التهيئة : يستقبل المعلم الطالب ويرحب به ويسأله اذا كان يشعر بالسعادة عند القدوم للتعلم بالبرنامج ويشكره على جهوده ويخبره أنه سوف ينهي اليوم تعلم الحروف المتشابهة نطقاً وانه سوف يتعلم تعلم جديد اليوم ولكن قبل ذلك عليه أن ينظر الى الجهاز وينطق الحروف التي أمامه بشكل صحيح. التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض: يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ويبعد الطالب نطق الحرف حتى يتقنه بالحركات ،يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 95%	التأكد من أن الطالب يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة أثناء النطق. احتاج الطالب إلى حصة إضافية حتى يتمكن من إتقان المهارات المطلوبة.
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة لفظاً (ط_ت) بنسبة إتقان لا تقل عن 100% .				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأ بالحركات الثلاث ويكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت حتى يتقنه في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يقرأ كل حرف بالحركات الثلاث ويكتبه	أخرى .	6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز)الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (ب_ت_ث_ن) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الثالثة عشرة: التهيئة: يتفقد المعلم الأجهزة ومدى ملائمة البيئة التعليمية يرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره انه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم ويخبره أنه سوف يتعلم اليوم الحروف المتشابهة رسماً وسوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس التمييز بينها بكل سهولة ولكن قبل ذلك عليه أن يجيب عن أسئلة تتعلق بالتعلم السابق يطلب منه ان ينظر إلى الجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح .

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
100%.		العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ،يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه وهكذا مع باقي الحروف حتى يتقنها جميعاً. في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحروف وعلى الطالب أن يكتب كل حرف بالحركات وقراءته في نفس الوقت	الطالب المحاولة مرة أخرى	32دقيقة 6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز)الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (جـ حـ خ) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الرابعة عشرة: التهيئة : يستقبل المعلم الطالب ويرحب به ويسأله اذا كان يشعر بالسعادة عند القدوم للتعلم بالبرنامج ويشكره على جهوده ويخبره أنه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم ولكن قبل ذلك عليه أن ينظر الى الجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب (ز)الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (جـ حـ خ) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.		تشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ،يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه وهكذا مع باقي الحروف حتى يتقنها جميعاً. في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحروف وعليه أن يكتب كل حرف بالحركات وقراءته في نفس الوقت	الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة 6دقائق		
أن يكتب الطالب (ز)الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (دـ ذ) منفردة دون الخلط بينها وقراءتها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الخامسة عشرة: التهيئة :يثني المعلم على جهود الطالب السابقة في تعلم الحروف وأنه اذا استمر في جهده هذا سوف يصل لمراحل متقدمة وسوف يستمتع بالحصة كثيراً وبالتعلم الجديد. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معهم ما تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		من الطالب أن ينظر للجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس كتابة صحيحة التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض: يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقا في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتب باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه. في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعلى الطالب أن يكتب كل حرف بالحركات الثلاث وقراءته في نفس الوقت	حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة 6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (ز ر) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة السادسة عشرة: التهيئة : يتأكد المعلم سلامة الأجهزة ومدى ملائمة البيئة التعليمية يرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح واجهت الطالب مشكل

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
إتقان لا تقل عن 100 %.		ويخبره أنه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم وسوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس التمييز بينها بكل سهولة ولكن قبل ذلك عليه أن يجيب عن أسئلة تتعلق بالتعلم السابق تطلب منه أن ينظر الى الجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس بشكل صحيح. التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه. في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يكتب كل حرف بالحركات الثلاث وقراءته في نفس الوقت	اضاءة وعبارة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة	90%	في رسم كلا الحرفين ز - (ر) لذا احتاج لجلسة فردية أخرى.

أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (ز ر) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (س_ش) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %. أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (س_ش) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة السابعة عشرة: التهيئة: يشكر المعلم الطالب على جهوده السابقة في تعلم الحروف وأنه إذا استمر في جهده هذا سوف يصل لمراحل متقدمة وسوف يستمتع بالحصة كثيراً وبالتعلم الجديد. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس كتابة صحيحة التمهيد: يطلب المعلمة من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف. العرض: يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر، تطلب المعلمة من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه. في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق 32 دقيقة 6 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		البرنامج الحرفين وعلى الطالب أن يكتب كل حرف بالحركات الثلاث وقراءته في نفس الوقت				
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (ص_ض) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الثامنة عشرة: التهيئة: يثني المعلم على جهود الطالب السابقة في تعلم الحروف وأنه إذا استمر في جهده هذا سوف يصل لمراحل متقدمة وسوف يستمتع بالحصة كثيراً وبالتعلم الجديد. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس كتابة صحيحة التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض: يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقاً في	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق 32 دقيقة	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح بشكل فردي.

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه. في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعلى الطالب أن يكتب كل حرف بالحركات الثلاث وقراءته في نفس الوقت		6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (ط_ظ) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة التاسعة عشرة: التهيئة : يرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره أنه سوف يتعلم اليوم شيئاً جديداً وسوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس التمييز بينها بكل سهولة ولكن قبل ذلك عليه أن يجيب عن أسئلة تتعلق بالتعلم السابق تطلب منه ان ينظر الى الجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقا في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءا وعبارة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 95%	ثم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (ط_ظ) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه. في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يكتب كل حرف بالحركات الثلاث ويقرأها في نفس الوقت		6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (عـغ) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة العشرون: التهيئة : يستقبل المعلم الطالب ويرحب به ويسأله اذا كان يشعر بالسعادة عند القدوم للتعلم بالبرنامج ويشكره على جهوده ويخبره أنه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم ولكن قبل ذلك عليه أن ينظر الى الجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر ،يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 95%	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (عـغ) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه. في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يكتب كل حرف بالحركات الثلاث وقراءته في نفس الوقت	المحاولة مرة أخرى	6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (فـق) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 90%.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الواحد وعشرون: التهيئة : يتفقد المعلم الأجهزة والبيئة الصفية ويشكر المعلم الطالب ويرحب به ويسأله اذا كان يشعر بالسعادة عند القدوم للتعلم بالبرنامج ويشكره على جهوده ويخبره أنه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم ولكن قبل ذلك عليه أن ينظر الى الجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج ويقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		باللمس ناطقا في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقا في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه. في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يكتب كل حرف بالحركات الثلاث وقراءته في نفس الوقت	المحاولة مرة أخرى	6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (كـ ل) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الثانية وعشرون: التهيئة : يتأكد المعلم من سلامة الأجهزة ومدى ملائمة البيئة التعليمية يرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره أنه سوف يتعلم اليوم شيئاً جديداً وسوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس التمييز بينها بكل سهولة ولكن قبل ذلك عليه أن يجيب عن أسئلة تتعلق بالتعلم السابق يطلب منه أن ينظر الى الجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس بشكل صحيح. التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من كتابة الطالب للحروف ورسمها بشكل صحيح
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الهجائية التالية المتشابهة رسماً (فـ ق) منفردة دون الخلط بينها بالحركات الثلاث بنسبة إتقان لا تقل عن 90 %.				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		تعلمها في البرنامج وقرأ البرنامج هذه الحروف كل حرف على حده بالحركات الثلاثة الفتح والضم والكسر، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه. في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحرفين وعليه أن يكتب كل حرف بالحركات الثلاث وقرأها في نفس الوقت	الطالب المحاولة مرة أخرى	6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز)الأحرف التالية (ب - ت - ث) بالحركات الطويلة (با _ بو _ بي) (تا _ تو _ تي) (ثا _ ثو _ ثي) دون الخلط بينها بنسبة إتقان لا تقل عن 90 % .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الثالثة وعشرون: التهيئة : يستقبل المعلم الطالب ويرحب به ويشكره على جهوده السابقة ويسأله إذا كان يشعر بالسعادة عند القدوم للتعلم بالبرنامج ويخبره أنه اجتاز مرحلة متقدمة من التعلم وأنه سوف يتعلم اليوم الأحرف بالحركات الطويلة ولكن قبل ذلك عليه أن يراجع التعلم السابق ويطلب منه أن ينظر الى الجهاز ويكتب الحروف التي أمامه باللمس بشكل صحيح.	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 95%	التأكد من مد الطالب للحرف بالمقدار المناسب

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف التالية (ب - ت - ث) بالحركات الطويلة (با - بو - بي) (تا - تو - تي) (ثا - ثو - ثي) بنسبة إتقان لا تقل عن 95 % .		التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج كل حرف منفرداً ويقرأ البرنامج هذا الحرف بالحركات الطويلة ويعيد الطالب قراءة الحرف عدة مرات حتى يتقنه ،يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات يكتب ويقرأ حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأ بالحركات الطويلة، يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه وهكذا مع باقي الحروف في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحروف بالحركات الطويلة وعليه أن يقرأ كل حرف أو يكتبه في نفس الوقت.	الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة 6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف التالية (ج - ح - خ) بالحركات الطويلة (جا - جو - جي) (حا - حو - حي)	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الرابعة وعشرون: التهيئة : يرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استماعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره انه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم وانه سوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس التمييز بين الحروف بكل سهولة	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	التأكد من مد الطالب للحرف بالمقدار المناسب

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
(خا _ خو _ خي) دون الخلط بينها بنسبة إتقان لا تقل عن 90% . أن يكتب الطالب(ز) الأحرف التالية (ج _ ح _ خ) بالحركات الطويلة (جا _ جو _ جي) (حا _ هو _ حي) (خا _ خو _ خي) بنسبة إتقان لا تقل عن 90% .		ولكن قبل ذلك عليه أن يجيب عن أسئلة تتعلق بالتعلم السابق تطلب منه ان ينظر الى الجهاز ويكتب المقاطع التي أمامه باللمس ويقرأها بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج كل حرف منفرداً ويقرأ البرنامج هذا الحرف بالحركات الطويلة ويعيد الطالب قراءة الحرف عدة مرات حتى يتقنه ،يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات يكتب ويقرأ حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الطويلة، يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه وهكذا مع باقي الحروف في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحروف بالحركات الطويلة وعلى الطالب أن يقرأ كل حرف أو يكتبه في نفس الوقت.	تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى .	32 دقيقة 6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز)الأحرف التالية (د _ ذ _ ر _ ز)	البرنامج التفاعلي	الحصة الخامسة وعشرون: التهيئة : يتفقد المعلم الأجهزة ويتأكد من ملائمة البيئة	تتم عملية التقويم من	7دقائق	تحقق الهدف	التأكد من مد الطالب للحرف بالمقدار المناسب

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
بالحركات الطويلة (دا _ دو _ دي) (ذا _ ذو _ ذي) (را _ رو _ ري) (زا _ زو _ زي) دون الخلط بينها بنسبة إتقان لا تقل عن 100 % .	المحوسب	التعليمية للطالب ويرحب المعلم بالطالب ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره انه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم وأنه وسوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس التمييز بين الحروف بكل سهولة ولكن قبل ذلك عليه أن يجيب عن أسئلة تتعلق بالتعلم السابق تطلب منه أن ينظر إلى الجهاز ويكتب المقاطع التي أمامه باللمس ويقرأها بشكل صحيح . التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج كل حرف منفرداً ويقرأ البرنامج هذا الحرف بالحركات الطويلة ويعيد الطالب قراءة الحرف عدة مرات حتى يتقنه، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات يكتب ويقرأ حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الطويلة، يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه وهكذا مع باقي الحروف	خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة	التعليمي بنسبة نجاح 90%	
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف التالية (د _ ذ _ ز) بالحركات الطويلة (دا _ دو _ دي) (ذا _ ذو _ ذي) (را _ رو _ ري) (زا _ زو _ زي) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 % .				6 دقائق		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحروف بالحركات الطويلة وعليه أن يقرأ كل حرف أو يكتبه في نفس الوقت.				
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف التالية (س _ ش _ ص _ ض) بالحركات الطويلة (سا _ سو _ سي) (شا _ شو _ شي) (صا _ صو _ صي) (ضا _ ضو _ ضي) دون الخلط بينها بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة السادسة وعشرون: التهيئة : يشكر المعلم الطالب على جهوده ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره أنه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم وأنه سوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس التمييز بين الحروف بكل سهولة ولكن قبل ذلك عليه أن يجيب عن أسئلة تتعلق بالتعلم السابق يطلب منه أن ينظر الى الجهاز ويكتب المقاطع التي أمامه باللمس ويقرأها بشكل صحيح. التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض: يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج كل حرف منفرداً ويقرأ البرنامج هذا الحرف بالحركات الطويلة ويعيد الطالب قراءة الحرف عدة مرات حتى يتقنه، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس	ملاحظة صحة القراءة والكتابة	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 95%	التأكد من مد الطالب للحرف بالمقدار المناسب واجة الطالب مشكلة في إتقان المهارة لذا احتاج الى حصة إضافية فردية.
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف التالية (س _ ش _ ص _ ض) بالحركات الطويلة (سا _ سو _ سي) (شا _ شو _ شي)				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف التالية (ط _ ظ _ ع _ غ) بالحركات الطويلة (طا _ طو _ طي) (ظا _ ظو _ ظي) (عا _ عو _ عي) (غا _ غو _ غي) بنسبة إتقان لا تقل عن 95%.		العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج كل حرف منفرداً ويقرأ البرنامج هذا الحرف بالحركات الطويلة ويعيد الطالب قراءة الحرف عدة مرات حتى يتقنه، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات يكتب ويقرأ حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأ بالحركات الطويلة ،يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه وهكذا مع باقي الحروف في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحروف بالحركات الطويلة وعلى الطالب أن يقرأ كل حرف أو يكتبه في نفس الوقت.	الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	دقيقة 6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف التالية (ف _ ق _ ك _ ل) بالحركات الطويلة (فا _ فو _ في) (قا _ قو _ قي) (كا _ كو _ كي)	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة الثامنة وعشرون: التهيئة : يقوم المعلم بتهيئة المكان والتأكد من الأجهزة واستقبال الطالب ويشكره على جهوده السابقة في تعلم الحروف وأنه اذا استمر في جهده هذا سوف يصل لمراحل متقدمة بتفوق وسوف يستمتع بالحصة كثيراً وبالتعلم الجديد. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	السير مع الطالب (ز) بتسلسل وتأن يساعد في عملية التعلم

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
(لا _ لو _ لي) دون الخلط بينه بنسبة إتقان لا تقل عن 95%. أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الآتية (ف _ ق _ ك _ ل) بالحركات الطويلة (فا _ فو _ في) (قا _ قو _ قي) (كا _ كو _ كي) (لا _ لو _ لي) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.		من الطالب أن ينظر للجهاز ويكتب المقاطع التي أمامه باللمس ويقرأها قراءة صحيحة التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض :يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج كل حرف منفرداً ويقرأ البرنامج هذا الحرف بالحركات الطويلة ويعيد الطالب قراءة الحرف عدة مرات حتى يتقنه، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات يكتب ويقرأ حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأه بالحركات الطويلة، يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه وهكذا مع باقي الحروف في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحروف بالحركات الطويلة وعلى الطالب أن يقرأ كل حرف أو يكتبه في نفس الوقت.	الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32دقيقة 6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الأحرف الآتية: (م _ ن _ هـ) بالحركات	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة التاسعة وعشرون: التهيئة : يرحب المعلم بالطالب ويشكره على جهوده السابقة في تعلم الحروف ويخبره أنه اليوم سوف ينتهي	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي	التأكد من مد الطالب للحرف بالمقدار المناسب

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
الطويلة (ما _ مو _ مي) (نا _ نو _ ني) (ها _ هو _ هي) دون الخلط بينها بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.		من تعلم الحروف بالحركات الطويلة وبذلك يكون تعلم الحروف المتشابهة نطقاً والمتشابهة رسماً وسوف يتعلم اليوم آخر ثلاث حروف قبل البدء بتعلم الكلمات. ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصة السابقة يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز ويكتب المقاطع التي أمامه باللمس ويقرأها قراءة صحيحة التمهيد: يطلب المعلم من الطالب أن ينشد مع البرنامج نشيد الحروف العرض: يعرض المعلم على الطالب الحروف المراد تعلمها في البرنامج كل حرف منفرداً ويقرأ البرنامج هذا الحرف بالحركات الطويلة ويعيد الطالب قراءة الحرف عدة مرات حتى يتقنه، يطلب المعلم من الطالب تتبع النموذج المخطط باللمس ناطقاً في نفس الوقت ويكرر ذلك عدة مرات يكتب ويقرأ حتى يتقن كتابة الحرف، ثم يتبع الطالب نفس الخطوات لتعلم الحرف الثاني يقرأ بالحركات الطويلة، يكتبه باللمس ناطقاً في نفس الوقت عدة مرات حتى يتقنه وهكذا مع باقي الحروف	حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة	بنسبة نجاح 95%	
أن يكتب الطالب (ز) الأحرف الآتية (م _ ن _ هـ) بالحركات الطويلة (ما _ مو _ مي) (نا _ نو _ ني) (ها _ هو _ هي) بنسبة إتقان لا تقل عن 100 %.				6 دقائق		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب بواسطة البرنامج الحروف بالحركات الطويلة وعلى الطالب أن يقرأ كل حرف أو يكتبه في نفس الوقت.				
أن يقرأ الطالب (ز) الكلمات المكونة من مقطعين من المد من الحروف التي تعلمها بنسبة إتقان لا تقل عن 95 %	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة ثلاثون: التهيئة : يتأكد المعلم من الأجهزة وكل ما يلزم التعلم ويرحب بالطالب ويشكره على جهوده السابقة في تعلم الحروف وأنه اذا استمر في جهده هذا سوف يصل لمرحل متقدمة بتفوق وسوف يستمتع بالحصة كثيراً وبالتعلم الجديد. وانه سيتعلم اليوم قراءة الكلمات التي تتكون من مقاطع من الحروف السابقة التي تعلمها وأنه يبلي بلاء حسناً ويبدو مجهوده واضحاً ولكن قبل البدء بالتعلم الجديد سوف يراجع معه ما تعلمه في الحصة السابقة، يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز ويكتب المقاطع التي أمامه باللمس ويقرأها قراءة صحيحة التمهيد: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي كلمات تتكون من مقطعين من مقاطع الحروف التي تعلمها ويطلب من الطالب الاستماع لها جيداً.	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من أن الطالب يقرأ الكلمات ويمد المقاطع التي فيها بالمقدار المناسب
أن يكتب الطالب (ز) الكلمات المكونة من مقطعين من المد من الحروف التي تعلمها بنسبة إتقان لا تقل عن 95 %				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		ثم يعرض المعلم عنوان درس اليوم في البرنامج . العرض : يعرض المعلم على الطالب في البرنامج مقطعين من المد مثل (دا) و(ري) ويقوم الطالب بقراءة هذه المقاطع كل مقطع منفرداً، ثم يجمع المقطعين بجانب بعض ويقرأ البرنامج الكلمة ثم يعيدها الطالب قراءة الكلمة عدة مرات حتى يتقنها، يعطي المعلم الطالب أمثلة أخرى مثل بابي ،خالي، شادي، يقرأ الطالب المقاطع أولاً ثم يركب الكلمة ويقرأها وهكذا حتى يتقن قراءة الكلمات في نهاية الحصة :إعطاء الطالب 5 كلمات وعليه قراءتها قراءة صحيحة.		6دقائق		
أن يقرأ الطالب(ز) الكلمات المكونة من مقطع من المد مع حرف ساكن بنسبة إتقان لا تقل عن 90 % .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة واحد وثلاثون: التهيئة :يشكر المعلم الطالب على جهوده ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره انه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم وأنه سوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس من قراءة الكلمات التي تتكون من مقطع مع حرف ساكن ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	تم التأكد من أن الطالب يقرأ الكلمات ويمد مقطع المد بالمقدار المناسب

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب (ز) الكلمات المكونة من مقطع من المد مع حرف ساكن بنسبة إتقان لا تقل عن 90 % .		الكلمات التي أمامه قراءة صحيحة. التمهيد :يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي كلمات تتكون من مقطع من المد مع حرف ساكن ويطلب من الطالب الاستماع لها جيداً. ثم يعرض المعلم عنوان درس اليوم في البرنامج. العرض :يعرض المعلم في البرنامج على الطالب مقطع المد (با) وحرف (ب)، يقرأ الطالب كل حرف على حده ثم يجمع مقطع المد مع الحرف ويقرأ البرنامج الكلمة ثم يقرأها الطالب خلفه يعيد الطالب القراءة عدة مرات حتى يتقنها ، يعطي المعلم الطالب أمثلة أخرى مثل خال، بير ويقرأها الطالب عدة مرات حتى يتقن القراءة. في نهاية الحصة :إعطاء الطالب 5 كلمات وعليه قراءتها قراءة سليمة.	في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقائق 6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الكلمات المكونة من ثلاث أحرف بنسبة إتقان لا تقل عن 90 % .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة اثنان وثلاثون: التهيئة : يقوم المعلم بتهيئة المكان والتأكد من الأجهزة واستقبال الطالب ويشكره على جهوده السابقة في تعلم الكلمات التي تتكون من مقاطع ويخبره أنه سوف يتعلم اليوم قراءة الكلمات التي تتكون من ثلاث حروف وأنه	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم تهجئة الكلمات حرفياً بالحركات

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب(ز) الكلمات المكونة من ثلاث أحرف بنسبة إتيان لا تقل عن 90%		سوف يستمتع كثيراً بالتعلم ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه قراءة صحيحة التمهيد : يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي كلمات تتكون من ثلاث حروف وتطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً. ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب . العرض: يعرض المعلم في البرنامج على الطالب ثلاث أحرف منفصلة مثل . و . ل . د . ثم يقرأ الطالب هذه الحروف، يقوم البرنامج بتجميع الحروف الحرف الأول والثاني ويقرأ الطالب الحرفان بالحركات ثم يجمع الحرف الثالث مع المقطع لتتكون الكلمة ويقرأها كاملة بالحركات يعيد الطالب القراءة عدة مرات حتى يتقنها، يعرض المعلم أمثلة لكلمات من ثلاث حروف في البرنامج ويقرأها الطالب عدة مرات حتى يتقن القراءة. في نهاية الحصة: إعطاء الطالب 5 كلمات وعليه قراءتها قراءة صحيحة	تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى .	32 دقائق		
				6دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يقرأ الطالب (ز) الكلمات المكونة من أربعة أحرف بنسبة إتقان لا تقل عن 90 %. أن يكتب الطالب (ز) الكلمات المكونة من أربعة أحرف بنسبة إتقان لا تقل عن 90 %.	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة ثلاثة وثلاثون: التهيئة : يشجع المعلم الطالب ويخبره انه يبلي بلاءً حسناً في التعلم ويبدو مجهوده واضحاً في التعلم وأنه سوف يتعلم اليوم قراءة الكلمات التي تتكون من أربع حروف وسوف يستمتع كثيراً بالتعلم في البرنامج ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه قراءة صحيحة التمهيد : يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي كلمات تتكون من أربع حروف وتطلب من الطالب أن يستمتع لها جيداً. ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب . العرض: يعرض المعلم في البرنامج على الطالب أربع أحرف منفصلة مثل . و . ل . ي . د . ثم يقرأ الطالب هذه الحروف، يقوم البرنامج بتجميع الحروف الحرف الأول والثاني ويقرأ الطالب الحرفان بالحركات ثم يجمع الحرف الثالث مع الحرفان السابقان ويقرأ بالحركات ثم يجمع الحرف الرابع لتتكون الكلمة ويقرأها كاملة بالحركات يعيد الطالب القراءة عدة مرات حتى يتقنها ،	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	تم تهجئة الكلمات حرفياً بالحركات
				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		يعرض المعلم أمثلة لكلمات من أربع حروف في البرنامج ويقرأها الطالب عدة مرات حتى يتقن القراءة. في نهاية الحصة إعطاء الطالب 5 كلمات وعليه قراءتها قراءة صحيحة		6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) الكلمات المكونة من خمسة أحرف بنسبة إتقان لا تقل عن 90% . أن يكتب الطالب (ز) الكلمات المكونة من خمسة أحرف بنسبة إتقان لا تقل عن 90% .	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة أربعة وثلاثون : التهيئة : يقوم المعلم بتهيئة المكان والتأكد من الأجهزة واستقبال الطالب ويشكره على جهوده السابقة في تعلم الكلمات التي تتكون من ثلاث حروف وأربع ويخبره أنه سوف يتعلم اليوم قراءة الكلمات التي تتكون من خمس حروف وأنه سوف يستمتع كثيرا بالتعلم ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق. يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه قراءة صحيحة التمهيد : يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي كلمات تتكون من خمس حروف ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً ثم يعرض المعلم عنوان الدرس امام الطالب . العرض: يعرض المعلم في البرنامج على الطالب خمس أحرف منفصلة مثل - م . ك . ت . ب . ة . ثم يقرأ	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى .	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	تم تهجئة الكلمات حرفيا بالحركات

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		الطالب هذه الحروف، يقوم البرنامج بتجميع الحروف الحرف الأول والثاني ويقرأ الطالب الحرفان بالحركات ثم يجمع الحرف الثالث مع الحرفان السابقان ويقرأ بالحركات ثم يجمع الحرف الرابع ثم الخامس لتتكون الكلمة ويقرأها كاملة بالحركات يعيد الطالب القراءة عدة مرات حتى يتقنها يعرض المعلم أمثلة لكلمات من خمس حروف في البرنامج ويقرأها الطالب عدة مرات حتى يتقن القراءة. في نهاية الحصة: إعطاء الطالب 5 كلمات وعليه قراءتها قراءة صحيحة		6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) اللام القمرية في أول الكلمة بنسبة إتقان لا تقل عن 90 % . أن يكتب الطالب (ز) اللام القمرية في أول الكلمة بنسبة	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة خمسة وثلاثون: يشكر المعلم الطالب على جهوده ويسأله عن شعوره ومدى استمتاعه بالتعلم عن طريق البرنامج ويخبره انه سوف يتعلم شيئاً جديداً اليوم وأنه سوف يستطيع بعد الانتهاء من الدرس من قراءة اللام القمرية واللام الشمسية في بداية الكلمة والتفريق بينهم وأنه سوف يستمتع كثيراً ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق. يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبارة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 80%	تم تدريب الطالب على الكلمات بشكل مكثف حتى انقن المهارة

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
إتقان لا تقل عن 90 % .		الكلمات التي أمامه قراءة صحيحة. التمهيد: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تشمل كلمات بها لام قمرية ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب . العرض: يوضح المعلم للطالب أن اللام القمرية تكون في بداية الكلمة وهي تكتب وتلفظ، ثم يعرض للطالب في البرنامج أمثلة لكلمات تبدأ باللام القمرية ويقرأ البرنامج ويبعد الطالب خلفه حتى يتقن القراءة بشكل صحيحة. في نهاية الحصة: يطلب المعلم من الطالب أن يقرأ الكلمات المعروضة أمامه والتركيز على لفظ اللام القمرية	الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى .	32 دقيقة		
أن يقرأ الطالب (ز) اللام الشمسية في أول الكلمة بنسبة إتقان لا تقل عن 90% . أن يكتب الطالب (ز) اللام	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة ستة وثلاثون: التهيئة : يثني المعلم على جهود الطالب ويخبره أنه اجتاز مراحل متقدمة من التعلم وسوف يتعلم اليوم شيئاً جديداً وأنه في نهاية الحصة سوف يستطيع قراءة اللام الشمسية في كلمات قراءة صحيحة ولكن قبل التعلم	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءاً وعبارة	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%.	تم تدريب الطالب على الكلمات بشكل مكثف حتى اتقن المهارة

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
الشمسية في أول الكلمة بنسبة إتقان لا تقل عن 90%.		الجديد عليه مراجعة التعلم السابق. يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه قراءة صحيحة. التمهيد: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تشمل كلمات بها لام شمسية ويطلب منه أن يستمع لها جيداً ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض: يوضح المعلم للطالب أن اللام الشمسية تكون في بداية الكلمة وهي تكتب ولا تلفظ، ثم يعرض للطالب في البرنامج أمثلة لكلمات تبدأ باللام الشمسية ويقرأ البرنامج ويعيد الطالب خلفه حتى يتقن القراءة بشكل صحيح. في نهاية الحصة : يطلب المعلم من الطالب أن يقرأ الكلمات المعروضة أمامه والتركيز على لفظ اللام الشمسية	تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى.	32 دقيقة		
أن يقرأ الطالب (ز) حرف الهاء المغلقة في كلمات معطاة له بدقة 100%		الحصة سبعة وثلاثون: التهيئة : يقوم المعلم بتهيئة المكان والتأكد من الأجهزة واستقبال الطالب ويشكره على جهوده السابقة في تعلم	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي	تم السير في التعلم مع الطالب بتسلسل وتأن مما ساعد في عملية التعلم

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب (ز) حرف الهاء المغلقة من خلال إعطاءه كلمات تحتوي حرف الهاء بدقة 100%	البرنامج التفاعلي المحوسب	قراءة اللام الشمسية والقمرية في الكلمات ويخبره أنه سوف يتعلم اليوم قراءة وكتابة حرف الهاء المغلقة بشكل صحيح وأنه سوف يستمتع كثيراً بالتعلم ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه قراءة صحيحة التمهيد : يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تشمل كلمات بها هاء مغلقة ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً. ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض: يوضح المعلم للطالب في البرنامج ما هي الهاء المغلقة وكيف تكتب وتتطرق في آخر الكلمة ويعرض على الطالب في البرنامج مجموعة كلمات بها هاء مغلقة مثل الله _ بيته _ مياه يقرأ البرنامج الكلمات ويعيد الطالب قراءة الكلمات يخبر المعلم الطالب أن الهاء المغلقة تأتي متصلة مع الكلمة مثل الله ويعرض الكلمة للطالب في البرنامج أو منفصلة مثل مياه، ثم يقوم الطالب بكتابة حرف الهاء المغلقة مفرداً باللمس بأشكاله المختلفة، ثم يكتب حرف	حيث يعطي اضاءة وعبارة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة	بنسبة نجاح 85%	
				6 دقائق		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		العرض: يوضح المعلم للطالب ما هي التاء المربوطة وكيف تكتب وتنطق في آخر الكلمة ويعرض على الطالب في البرنامج مجموعة كلمات مثل سيارة_ المدرسة_ مكتبة يقرأ البرنامج الكلمات ويعيد الطالب قراءة الكلمات يوضح المعلم للطالب أن حرف التاء المربوطة يأتي في نهاية الكلمة منفصلاً مثل سيارة ويعرض للطالب في البرنامج الكلمة أو متصلاً مثل مكتبة ، ثم يقوم الطالب بكتابة حرف التاء المربوطة مفرداً باللمس حتى يتقنه، ثم يكتب حرف التاء في كلمات وقراءتها. في نهاية الحصة : يعرض المعلم على الطالب في البرنامج كلمات وعليه كتابة حرف التاء المربوطة باللمس وقراءتها قراءة صحيحة.	أخرى	6دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز)حرف التاء المفتوحة في كلمات معطاة له بدقة 95%. أن يكتب الطالب (ز)حرف التاء المفتوحة في كلمات تحتوي حرف التاء بدقة	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة تسعة وثلاثون: التهيئة: يقوم المعلم بتهيئة المكان والتأكد من الأجهزة واستقبال الطالب ويشكره على جهوده السابقة في تعلم حرف الهاء المغلقة وحرف التاء المربوطة ويخبره أنه سوف يتعلم اليوم كتابة حرف التاء المفتوحة وأنه سوف يستمتع كثيراً بالتعلم ولكن قبل التعلم الجديد عليه	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم السير في التعلم مع الطالب بتسلسل وتأن مما ساعد في عملية التعلم

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
100%.		مراجعة التعلم السابق يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه ويكتبها باللمس بشكل صحيح التمهيد : يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تشمل كلمات بها تاء مفتوحة ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض : يوضح المعلم للطالب ما هي التاء المفتوحة وكيف تكتب وتنطق في أول الكلمة ووسطها وفي آخرها ويعرض على الطالب في البرنامج مجموعة كلمات مثل بيت _ تين _ التلميذ يقرأ البرنامج الكلمات ويعيد الطالب قراءة الكلمات ويوضح المعلم للطالب أن حرف التاء المفتوحة له ثلاث أشكال في بداية الكلمة مثل تين ويعرض المعلم الكلمة أمام الطالب في البرنامج ثم في وسط الكلمة مثل التلميذ وتأتي في آخر الكلمة مثل بنت ثم يقوم الطالب بكتابة حرف التاء المفتوحة بأشكاله المختلفة مفرداً باللمس على الجهاز حتى يتقنه ثم يكتب حرف التاء في كلمات ويقرأها.	حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج كلمات وعليه كتابة حرف التاء المفتوحة باللمس وقراءتها قراءة صحيحة				
أن يقرأ الطالب (ز) الكلمات التي تحتوي على تنوين الفتح بنسبة إتقان لا تقل عن 90 %.		الحصة أربعون: التهيئة: يتفقد المعلم الأجهزة ويشغلها ويرحب بالطالب ويثني عليه وعلى جهوده ويخبره أنه سوف يتعلم اليوم تنوين الفتح وسوف يستمتع بالتعلم الجديد ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه ويكتبها باللمس بشكل صحيح التمهيد: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي كلمات بها تنوين الفتح ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض: يوضح المعلم للطالب ما هو تنوين الفتح وكيف يكتب وينطق وأنه لا يكتب منفرداً بل يحتاج للألف لكي تحمله من خلال عرض شكل التنوين ونطقه من خلال	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبارة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	تم التأكيد على الطالب بعدم نسيان الألف التي تحمل تنوين الفتح
أن يكتب الطالب (ز) الكلمات التي تحتوي على تنوين الفتح بنسبة إتقان لا تقل عن 90 %.				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض: يوضح المعلم للطالب ما هو تتوين الضم وكيف يكتب أعلى الكلمة في نهايتها وينطق من خلال عرض شكل التتوين ونطقه من خلال البرنامج. ، يعرض البرنامج مجموعة من الكلمات ويقرأها، ثم يقرأها الطالب ثم يضيف على هذه الكلمات تتوين الفتح ويقرأها البرنامج ثم يعيد الطالب خلفه، يقوم الطالب بكتابة هذه الكلمات باللمس ويكتب التتوين في نهاية كل كلمة ويقرأها في نفس الوقت. في نهاية الحصة: إعطاء الطالب خمس كلمات وعليه قراءتها بالتتوين بشكل صحيح	الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	6دقيقة		
أن يقرأ الطالب (ز) الكلمات التي تحتوي على تتوين الكسر بنسبة إتقان لا تقل عن 90%.		الحصة اثنان وأربعون: التهيئة : يشجع المعلم الطالب ويخبره أنه يتقدم جيداً في التعلم وأنه سوف يتعلم اليوم تتوين الكسر وعليه أن يتفاعل مع البرنامج ويطبق الأوامر حتى يستفيد ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه وينطق تتوين الضم بشكل صحيح	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة	7دقيقة	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم تنبيه الطالب إلى عدم الخلط بين النون والتتوين في الكتابة

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب (ز) الكلمات التي تحتوي على تنوين الكسر بنسبة إتقان لا تقل عن 90%		التمهيد : يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي كلمات بها تنوين الضم ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض: يوضح المعلم للطالب ما هو تنوين الكسر وكيف يكتب أسفل الكلمة وينطق من خلال عرض شكل التنوين ونطقه من خلال البرنامج, يعرض البرنامج مجموعة من الكلمات ويقرأها, ثم يقرأها الطالب ثم يضيف على هذه الكلمات تنوين الفتح ويقرأها البرنامج ثم يعيد الطالب خلفه. يقوم الطالب بكتابة هذه الكلمات باللمس ويكتب التنوين في نهاية كل كلمة ويقرأها في نفس الوقت. التقييم إعطاء الطالب خمس كلمات وعليه قراءتها بالتنوين بشكل صحيح	الصحيحة, أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	32 دقيقة		
أن يقرأ الطالب (ز) أسماء الإشارة بشكل صحيح بنسبة 100%	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة ثلاثة وأربعون: التهيئة: يجهز المعلم المكان ويتفقد الأجهزة والبيئة التعليمية ويرحب بالطالب ويشكره على جهوده	القراءة والكتابة	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي	تم التأكد من تمكن الطلاب من قراءة وكتابة أسماء الإشارة.

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
أن يكتب الطالب (ز) أسماء الإشارة بشكل صحيح بنسبة 100%		المتواصلة وعلى تحسنه وأنه سوف يتعرف اليوم على أحد المهارات اللغوية وهي أسماء الإشارة وسوف يستمتع كثيراً في الحصة ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق. يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الكلمات التي أمامه وينطق بتكوين الكسر بشكل صحيح. التمهيد: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي أسماء الإشارة ويطلب منه أن يستمع لها جيداً. يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض: يوضح المعلم للطالب أسماء الإشارة ويوضح أن منها ما يأتي مع المفرد المذكر مثل هذا ومنها مع المفرد المؤنث هذه ومنها مع الجمع مثل هؤلاء ومنها مع المثنى المذكر هذان والمثنى المؤنث هاتان ويعرض أسماء الإشارة على الطالب في البرنامج، ويطلب من الطالب أن يعيد قراءة الأسماء خلف البرنامج ثم يقرأها الطالب لوحده حتى يتقنها ثم يقوم بكتابتها باللمس عدة مرات ويقرأها أثناء الكتابة		32 دقيقة	بنسبة نجاح 95% .	
				6دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج أسماء الإشارة ويطلب منه أن يكتبها ويقرأها.				
أن يقرأ الطالب (ز) حروف الجر قراءة صحيحة من خلال عرضها أمامه ويقرأ كل حرف بشكل صحيح بنسبة 100 % أن يكتب الطالب حروف الجر بشكل صحيح بنسبة 100 %	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة: أربعة وأربعون: يشجع المعلم الطالب ويخبره أنه يتقدم جيداً في التعلم ويسأله هل يستمتع في التعلم بالبرنامج وأنه سوف يتعلم اليوم حروف الجر وعليه أن يتفاعل مع البرنامج ويطبق الأوامر حتى يستفيد ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق. يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ أسماء الإشارة التي أمامه ويكتبها بشكل صحيح. التمهيد: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي حروف الجر ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً. ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض: يوضح المعلم للطالب حروف الجر ومتى تستخدم ويعرض حروف الجر على الطالب في البرنامج، ويطلب منه أن يعيد قراءتها خلف البرنامج ثم يقرأها الطالب لوحده حتى يتقنها ثم يقوم بكتابتها باللمس عدة مرات ويقرأها أثناء الكتابة.	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبارة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من تمكن الطلاب من قراءة وكتابة حروف الجر
				32 دقيقة		
				6 دقائق		

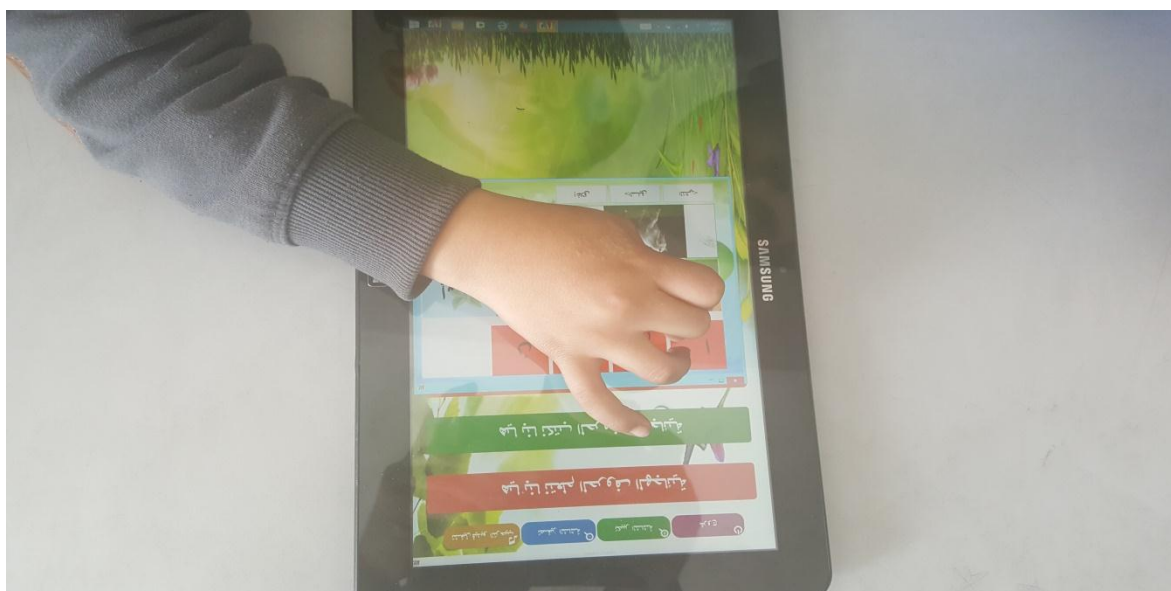
النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		في نهاية الحصة: يعرض المعلم في البرنامج حروف الجر ويطلب من الطالب أن يكتبها ويقرأها .				
أن يقرأ الطالب (ز) الأسماء الموصولة من خلال عرضها أمامه ويقرأ كل اسم بشكل صحيح بنسبة 100%	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة خمسة وأربعون: التهيئة: يرحب المعلم بالطالب ويخبره أنه سعيد لكونه يتقدم في التعلم واجتاز مراحل كثيرة وأنه سوف يتعلم اليوم الأسماء الموصولة وعليه أن يتفاعل مع البرنامج ويطبق الأوامر حتى يستفيد ولكن قبل التعلم الجديد عليه مراجعة التعلم السابق يطلب المعلم من الطالب أن ينظر للجهاز أمامه ويقرأ الأسماء الموصولة التي أمامه ويكتبها بشكل صحيح التمهيد: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي الأسماء الموصولة ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً، ثم يعرض المعلم عنوان الدرس أمام الطالب العرض: يوضح المعلم للطالب الأسماء الموصولة ويوضح أن منها ما يستخدم للمفرد المؤنث مثل التي ومنها للمفرد المذكر مثل الذي وللمثنى اللتان والذاتان وللجمع الذين للمذكر واللواتي للمؤنث ويعرض الأسماء الموصولة على الطالب في البرنامج، ويطلب من	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة أخرى	7 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 85%	تم التأكد من تمكن الطلاب من قراءة وكتابة الأسماء الموصولة
أن يكتب الطالب (ز) الأسماء الموصولة كتابة صحيحة بنسب 95%.				32 دقيقة		

النتائج التعليمية	الأدوات	الإجراءات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
		الطالب أن يعيد قراءة الأسماء خلف البرنامج ثم يقرأها الطالب لوحده حتى يتقنها ثم يقوم بكتابتها باللمس عدة مرات ويقرأها أثناء الكتابة في نهاية الحصة: يعرض المعلم في البرنامج الأسماء الموصولة ويطلب من الطالب أن يكتبها ويقرأها.		6 دقائق		
أن يقرأ الطالب (ز) أدوات الاستفهام من خلال عرضها أمامه ويقرأ كل أداة بشكل صحيح بنسبة 100%	البرنامج التفاعلي المحوسب	الحصة السادسة وأربعون: التهيئة : يشكر المعلم الطالب على جهوده السابقة وأنه اليوم سوف ينهي آخر الحصص في البرنامج وأنه تقدم جيداً في التعلم وأنه سعيد بتعلمه معه حيث سيتعلم اليوم أدوات الاستفهام ويستفيد كثيراً التمهيد: يعرض المعلم على الطالب في البرنامج قصة قصيرة تحتوي أدوات الاستفهام ويطلب من الطالب أن يستمع لها جيداً، ثم يعرض المعلم الدرس أمام الطالب. العرض: يوضح المعلم للطالب أدوات الاستفهام ومتى تستخدم ويعرض أدوات الاستفهام على الطالب في البرنامج، ويطلب منه أن يعيد قراءتها خلف البرنامج ثم يقرأها الطالب لوحده حتى يتقنها ثم يقوم بكتابتها باللمس عدة مرات ويقرأها أثناء الكتابة في نهاية الحصة: يعرض المعلم على الطالب في	تتم عملية التقويم من خلال البرنامج حيث يعطي اضاءة وعبرة تشجيعية في حال الإجابة الصحيحة، أما في حال الإجابة الخاطئة فيطلب من الطالب المحاولة مرة	7 دقائق 32 دقيقة 6 دقائق	تحقق الهدف التعليمي بنسبة نجاح 90%	تم التأكد من تمكن الطلبة من قراءة وكتابة أدوات الاستفهام. بالرغم من وجود ضعف كبير لدى الطالب (ز) في العديد من المهارات القرائية والكتابية، إلا أنه بعد تطبيق البرنامج التفاعلي، كان الأثر واضحاً بشكل كبير على نتائج الطالب في الاختبار البعدي وكذلك أثناء اللقاءات ، حيث احتاج الطالب (ز) إلى عدد أكبر من اللقاءات مقارنة بغيره من الطلبة، تم إعطاؤه إياها بشكل منفرد.

ملاحظات	التغذية الراجعة	الزمن	التقويم	الإجراءات	الأدوات	النتائج التعليمية
			أخرى	البرنامج أدوات الاستفهام ويطلب منه أن يكتبها ويقراها.		صحيحة بنسبة 100%

ملحق رقم (17): صور الطلبة أثناء التطبيق







فهرس الملاحق

ملحق (1) : قائمة المحكمين.....	105
ملحق (2) : الصورة الأولى لمقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية	106
ملحق (3) : الصورة النهائية لمقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية.....	112
ملحق (4) : جدول مواصفات الإختبار.....	118
ملحق (5) :الصورة الأولى للإختبار التحصيلي.....	120
ملحق(6) :الصورة النهائية للإختبار التحصيلي.....	129
ملحق (7) :معاملات الصعوبة والتميز للإختبار التحصيلي.....	137
ملحق (8): دليل تصحيح الإختبار التحصيلي.....	139
ملحق (9): مراحل إعداد البرنامج	142
ملحق (10) : كتاب تسهيل المهمة	146
ملحق(11): الموافقة على كتاب تسهيل المهمة	147
ملحق(12): البرنامج التفاعلي المحوسب ودليل الاستخدام.....	148
ملحق(13): حصة من دليل المعلم والأنشطة.....	156
ملحق(14):الرسم البياني لبعض طلبة العينة.....	157
ملحق(15): الكشف عن صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعاً وتحديد مستوى الأداء الحالي لمهارتي القراءة والكتابة قبل تطبيق البرنامج التفاعلي المحوسب.....	159
ملحق(16): الخطة الفردية للطالب (ز).....	167
ملحق(17): صور الطلبة أثناء التطبيق.....	226

فهرس الأشكال

الشكل (1) : تصنيف صعوبات التعلم	13
الشكل (2) نموذج وهمان	74

فهرس الجداول

63	الجدول(1.3): توزيع أعداد مجتمع الدراسة
67	الجدول(2.3): معاملات ثبات معامل كرونباخ ألفا لمقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية ولجميع مجالاته
78	الجدول(1.4):علامات الطلبة على الإختبار التحصيلي القبلي والبعدي
79	الجدول(4.2): نتائج اختبار (t) (Paired-Sample T.Test) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الإختبار القبلي والبعدي للمهارات القرائية والكتابية وفقاً لمتغير البرنامج التفاعلي

فهرس المحتويات

أ	إجازة الرسالة.....
ب	الإهداء.....
أ	إقرار.....
ب	الشكر والعرفان.....
ب	الملخص :.....
د	Abstract.....
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة.....
1	1.1 المقدمة.....
5	2.1 مشكلة الدراسة.....
6	3.1 .استئلة الدراسة.....
6	4.1 .فرضيات الدراسة.....
6	5.1 .أهداف الدراسة.....
7	6.1 .أهمية الدراسة.....
7	6.1.1 .الأهمية النظرية:.....
7	6.1.2 .الأهمية العلمية:.....
7	6.1.3 .الأهمية البحثية:.....
8	7.1 .محددات الدراسة.....
8	8.1 .المصطلحات النظرية والإجرائية للدراسة.....
10	الفصل الثاني: 10 الاطار النظري والدراسات السابقة.....
10	1.2 . الإطار النظري.....
10	1.1.2 المحور الأول: صعوبات التعلم.....

27	2.1.2 مهارات القراءة والكتابة:
34	3.1.2 المحور الثالث: التعلم الإلكتروني:
40	2.2 الدراسات السابقة:
40	1.2.2 المحور الأول : دراسات تناولت التعلم الإلكتروني وتطبيقاته في تنمية مهارات القراءة والكتابة:
50	2.2.2 المحور الثاني: دراسات تناولت صعوبات التعلم، واستراتيجيات علاجها
57	3.2.2 التعليق على الدراسات السابقة:
63	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
63	1.3 منهجية الدراسة:
63	2.3 مجتمع الدراسة
64	3.3 عينة الدراسة
64	4.3 أدوات الدراسة:
64	1.4.3 مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية:
66	1.1.4.3 صدق المقياس
66	2.1.4.3 الثبات للمقياس:
67	2.4.3 اختبار تحصيلي في مهارة القراءة والكتابة:
68	1.2.4.3 صدق الاختبار التحصيلي في مهارتي القراءة والكتابة:
69	2.2.4.3 التجريب الاستطلاعي للاختبار
70	3.2.4.3 الثبات بطريقة الإعادة (Test-re-test):
70	3.4.3 بناء البرنامج التفاعلي المحوسب:
71	1. 3.4.3 صدق البرنامج التفاعلي المحوسب:
71	2.3.4.3 الصورة النهائية للبرنامج التفاعلي المحوسب:
72	3.3.4.3 دليل المعلم الخاص بالبرنامج التفاعلي المحوسب:

72	4.4.3 المقابلة:
72	5.3 خطوات إجراء الدراسة:
75	6.3 متغيرات الدراسة:
75	8.3 المعالجة الإحصائية:
77	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
77	1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول
79	2.4 النتائج المتعلقة بالملاحظات:
82	3.4. النتائج المتعلقة بالمقابلة
85	4.4. مقابلة مدير المدرسة:
88	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات:
88	1.5 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:
88	1.1.5 النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الصفرية الأولى:
90	5. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالملاحظة
90	5. 3. مناقشة النتائج المتعلقة بالمقابلة:
92	4.5. التوصيات:
93	قائمة المراجع:
106	الملاحق
232	فهرس الملاحق
233	فهرس الأشكال
234	فهرس الجداول