

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

أثر برنامج قائم على المُحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم

إعداد
فداء كمال ناصر دروبي

إشراف
د. علي حبايب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب
التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2019م

أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية
مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات
التعلم في محافظة طولكرم

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2019/8/25م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

- د. علي حباب / مشرفاً رئيسياً

.....

- د. حسن عبد الكريم / ممتحناً خارجياً

.....

- د. سائدة عفونة / ممتحناً داخلياً

.....

الإهداء

إلى قِروتي وملهمتي، إلى رمز التحدي والإصرار،
إلى روح أمي الحبيبة التي لولاها لما كنت هنا
إلى روح أبي الحبيب الذي طالما شجعني على العلم
إلى أبنائي أحبتي وقرّة عيني الذين تحملوا معي كل هذا العناء في سبيل تحقيق الحلم
إلى زوجي الذي أعطاني الدافع للتحدي والنجاح
إلى أهلي أحبتي أساس التقدير لكل جهد أقوم به
إلى أختي وسلفتي التي كانت بالمقدمة دائماً في كل نجاح
إلى كل من يتمنى لي الخير
إلى طلابي الذين كانوا هم أساس في البرنامج
إلى كل من يعمل من أجل فلسطين ومن أجل التخلص من مشكلات صعوبات التعلم
إليكُم جميعاً أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

فداء دروي

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله، وأصحابه الطاهرين الطيبين،
ومع تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد....

فإن مع تمام شكر الله عز وجل - شكره مع أجرى الله الخير على أيديهم. فيطيب لي أن أتقدم بأسمى آيات الشكر
والعرفان بالجميل لك مع أسعهم بجهده لإتمام هذه الدراسة، ولك مع قدم لي فكرة، أو أسدى لي نصيحاً أو توجيهاً.

ولقد قيد لهذه الدراسة أن تبلغ أشدها على يد أستاذي المهني الفاضل الأستاذ الدكتور/ علي حباب، الذي منح هذا
البحث الكثير مع وقته وجهده وعلمه، ولقد كان لحسه إشرافه وما قدم مع نصيح وعلم أبلغ الأثر في إثراء وإنجاز الدراسة،
فكأن آراؤه وملاحظاته القيمة عوناً على إنجاز هذه الدراسة.

وخالص الشكر والتقدير والامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور/ سهيل صالحة أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية
التربية - جامعة النجاح الوطنية، على الجهد الكبير الذي بذله معي في سبيل إنجاز هذا العمل، فلم يخل بجهده أو وقت أو
علم إذ كان يشجعني على الصبر والمثابرة كلما دخلني شيء مع القنوط أو الضعف، فله مني كل التحية والتقدير، ومع الله
تعالى خير الجزاء.

كما يطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأستاذي الجليل الأستاذ الدكتور/حسب عبد الكريم. عميد كلية التربية
- جامعة بيرزيت العريقة والأستاذة الدكتورة/ سائدة عفونة عميد كلية التربية جامعة النجاح الوطنية فلهم جزيل الشكر على
تفضلهم بمناقشة هذه الدراسة، وجزاهم الله عني خير الجزاء، وجعل ما تكبدوه مع عناء أثناء مراجعة هذه الدراسة في
ميزان حسناتهم.

وأقدم بخالص الشكر والتقدير أيضاً للسادة المحكمين لما بذلوه معي مع جهده أثناء تحكيم أدوات البحث، لما قدموه
لي مع عونه ومساعدة أثناء هذه الدراسة فلهم مني كل التحية والتقدير.

وبك ما تحمله نفسي من حب ووفاء وعرفان أتقدم بشكري إلى روح أمي الغالية التي يعجز قلبي ولساني عن حصر أفضالها، والتي كانت دعواتها وعطفها وحلمها لي بالوصول دافعاً لي على التقدم والإنجاز وإتمام هذه الدراسة؛ فرحمها الله رحمة واسعة، ولأبي الذي أظنني برعايته واهتمامه أسأل الله تعالى أن يرحمه رحمة واسعة.

وأتوجه بكل الحب والتقدير لكل أهلي وزملائي ولجمهور الحاضرين لما بذلوه من وقت وجهد لحضور هذه المناقشة فجزاهم الله عني خير الجزاء.

ولا أنكر فضل إدارة مدرستي مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية ممثلة بمديرتها ومعلميها وأذنتها وطلابها والأهالي الأعزاء، وتشجيعهم ودعمهم الدائم لإتمام هذا العمل، فلهم اهدي انجازي.

وبعد فلا أدعي أنني قد بلغت الغاية، والله أسأل أن أكون قد وفقت فيما قصدت، إن كان كذلك فله الحمد والمنة، وإن كان غير ذلك فحسبي المحاولة والاجتهاد سائل المولى – عز وجل – أن يوفقنا جميعاً لخدمة هذا المجال.

وأخبر دعواتنا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة: فداء دروي

الإقرار

أنا الموقّعة أدناه، مقدّمة الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر برنامج قائم على المُحفّزات التّعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم

أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة كاملة، أو أيّ جزء منها، لم يقدّم من قبل لنيل أي درجة علميّة، أو لقب
علمي، أو بحث لدى أي مؤسسة تعليميّة أو بحثيّة أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
و	الإقرار
ز	فهرس المحتويات
ك	فهرس الجداول
ل	فهرس الأشكال
م	فهرس الملاحق
ن	الملخص
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
2	مقدمة الدراسة
8	مشكلة الدراسة
9	أسئلة الدراسة
9	أهداف الدراسة
9	أهمية الدراسة
10	فرضيات الدراسة
10	حدود الدراسة
11	مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية
16	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
17	أولاً: الإطار النظري
17	المحور الأول: المحفزات التعليمية
18	مفهوم المحفزات التعليمية
21	فوائد المحفزات التعليمية
23	مميزات المحفزات التعليمية
24	عيوب المحفزات في العملية التعليمية
24	عناصر تصميم المحفزات التعليمية
28	أنواع المحفزات التعليمية

30	أهداف المحفزات التعليمية
30	خصائص المحفزات التعليمية
31	عناصر المحفزات التعليمية في برامج التعلم الإلكتروني واعتبارات التصميم الأساسية
35	خطوات تطبيق المحفزات التعليمية في التعليم
37	التحديات التي تواجه توظيف المحفزات في التعليم
38	مقترحات للاستفادة من المحفزات في التعليم
39	المحور الثاني: مهارات القراءة والكتابة
42	سيكولوجية القراءة والكتابة
43	أهمية القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم
43	مهارات القراءة وأسس تعليمها لذوي صعوبات التعلم
45	مهارات الكتابة وأسس تعليمها لذوي صعوبات التعلم
46	مداخل وأساليب تعليم القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم
46	المدخل الكلي للغة
47	المدخل الوظيفي
48	مدخل الحواس المتعددة
49	المدخل التشخيصي العلاجي
50	أسلوب التعليم الفردي
51	أسلوب تحليل المهمة
52	أسلوب التعليم بالنموذج (النمذجة)
53	أسلوب الألعاب اللغوية
54	المحور الثالث: صعوبات التعلم
55	مفهوم صعوبات التعلم
56	نشأة صعوبات التعلم
57	التمييز بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات
59	إرشادات عامة لتشخيص صعوبات التعلم
59	أسباب صعوبات التعلم
61	أنواع صعوبات التعلم
63	خصائص صعوبات التعلم في القراءة
65	خصائص صعوبات التعلم في الكتابة

66	الدمج في غرف المصادر
67	مفهوم غرف المصادر
68	النشأة والتطور
69	احصائيات
72	مشروع غرف المصادر في فلسطين
73	اللية العمل في غرفة المصادر
75	دور معلم غرف المصادر
75	أقسام غرفة المصادر
76	التعقيب على الإطار النظري
76	ثانياً: الدراسات السابقة
77	المحور الأول: الدراسات التي تناولت المحفزات التعليمية
84	التعليق على دراسات المحور الأول
87	المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات القراءة والكتابة
90	التعليق على دراسات المحور الثاني
92	المحور الثالث: الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم
97	التعليق على دراسات المحور الثالث
99	أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة
100	الفصل الثالث: أدوات الدراسة وإجراءاتها
101	أولاً: منهج الدراسة
101	ثانياً: مجتمع الدراسة
101	ثالثاً: عينة الدراسة
103	رابعاً: أدوات الدراسة
106	خامساً: إجراءات الدراسة
110	سادساً: متغيرات الدراسة
110	سابعاً: تصميم الدراسة
111	ثامناً: المعالجة الإحصائية
112	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
113	أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

113	ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
118	ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة
119	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
120	أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي
122	ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
124	ثالثاً: تأملاتي
127	رابعاً: توصيات الدراسة
128	خامساً: مقترحات الدراسة
129	قائمة المراجع والمصادر
156	الملاحق
B	Abstract

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	مخطط البحث	102
جدول (2)	نتائج مقارنة متوسط درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة للاختبار البعدي	114
جدول (3)	نتائج الفروق بين المتوسط القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.	115

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
شكل (1)	مكونات المحفزات التعليمية	28
شكل (2)	الفرق بين أنواع المحفزات التعليمية	29
شكل (3)	الفرق بين صعوبات التعلم ومصطلحات أخرى	58

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (1)	قائمة أسماء المحكمين	157
ملحق (2)	جدول المواصفات للاختبار التحصيلي	158
ملحق (3)	الاختبار التحصيلي	160
ملحق (4)	دليل المعلم للبرنامج القائم على المحفزات التعليمية	178
ملحق (5)	الموافقة على عنوان الدراسة	215
ملحق (6)	صور من عملية التطبيق	216

أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة

لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم

إعداد

فداء كمال ناصر دروبي

إشراف

د. علي حباب

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم، وحاولت الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: "ما أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟".

وتم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية الذين تراوحت أعمارهم 7-10 سنوات، وقد تم اختيار مجموعة من طلاب ذوي صعوبات التعلم وعددهم (30) طالباً من الذكور الملتحقين في غرفة المصادر التي تقوم عليها وتعمل بها الباحثة كمعلمة تربية خاصة، وقامت باختيار عينة قصدية ممثلة لطلاب مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية، ثم قامت الباحثة بعمل اختبار تشخيصي قبلي وبعدي تم تحكيمه من قبل مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية وعددها (16) طالباً ذكراً، والثانية المجموعة الضابطة وعددها (14) طالباً ذكراً. وتم تنفيذ البرنامج العلاجي المقترح مع المحفزات على المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وأعدت الباحثة اختبار تحصيلي تم تطبيقه على المجموعتين قبلياً وبعدياً، بعد التأكد من صدقه وثباته، وبعد تحليل البيانات القبلية والبعدية إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة بإجراء

المزيد من البحوث حول المحفزات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية على التحصيل والمهارات في صفوف ومواد دراسية مختلفة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل التعرف على كيفية تطبيق المحفزات التعليمية بسهولة ويسر.

الكلمات المفتاحية: المحفزات التعليمية، صعوبات التعلم، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، مهارات القراءة والكتابة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

فرضيات الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

شهدت ميادين التربية الخاصة تطورات وإنجازات كبيرة على صعيد المدارس، من حيث المناهج والأساليب، وآليات تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، ونشير إلى ما دعا إليه صاحب النظرية الإنسانية (نظرية التعليم) كارل روجرز (Rogers) في "حرية التعليم" حيث يدعو إلى "قبول الطالب كما هو" أي الانطلاق من موقع الطالب وليس من موقع المعلم، ويعتبر هذا توجهها انقلابيا يلون العملية التربوية بألوان حياتية مبدعة، حيث أن قبول الطالب كما هو يحمل في طياته جوانب غاية في الأهمية لقبول الطفل المعاق جسديا وعقليا، وقبول الطفل بطيء التعلم، والاعتراف بحاجات الطفل ووضعها في مقدمة سلم الأولويات العائلي والمدرسي والاجتماعي (مركز الدراسات التربوية CARE، 2000).

ومن أجل الحصول على مطالبهم بوضع قوانين تكفل حقهم ضمن ما يعرف بحقوق الإنسان وتكافؤ الفرص، قام العديد من الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة وذويهم بعدة محاولات لتحقيق هذا المطلب، مما أدى إلى استجابة الولايات المتحدة الأمريكية ووضع أول قانون بهذا الخصوص عام (1975)، وعرف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعاقين، وقد تضمن هذا القانون الحقوق التربوية والمدنية للأشخاص المعوقين، وحقهم في إعداد الخطة التربوية والتعليمية والحصول على خدمات المواصلات والخدمات الترفيهية والعلاجية والإرشادية، وكذلك حقهم في العمل، ولقد قدر عدد الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية في أمريكا بـ (12%) (Wileklinski، 1994).

أما من ناحية اهتمام الدول العربية بهذه الفئة وقضاياها فقد كانت الندوات وتوصيات المؤتمرات في العام الدولي لذوي الاحتياجات الخاصة، والذي كان في العام (1981)، بمثابة النافوس الذي نبه الدول وجعلها تصدر القوانين والتشريعات التي دعمت ورعت واهتمت بذوي الاحتياجات

الخاصة، كما وشكلت دافعا قويا للآباء والأمهات والأشخاص المعاقين أنفسهم، لإيجاد التشريعات والقوانين التي تكفل حقوقهم وتنظم حياتهم وتحقق مكتسباتهم، وكانت مصر من الدول السبّاقة في ذلك الأمر، حيث صدر في عام (1950) أول قانون تضمن بعضا من حقوق المعاقين وكذلك في عام (1975) صدر قانون رقم (39) الذي دعا إلى ضرورة تأهيل المعاقين ودمجهم في المجتمع، ثم لحقت بها معظم الدول العربية منها: المملكة العربية السعودية، والعراق، وتونس، وليبيا، وسوريا، والإمارات العربية المتحدة، والأردن (حافظ، 2000) (الروسان وملكاوي، 2001).

أما في فلسطين فمنذ قيام السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994) بدأ الاهتمام بالمعاقين، ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، حيث تم إقرار قانون حقوق المعوقين رقم (4) من قبل المجلس التشريعي الفلسطيني وبالقرءة الثالثة وذلك بتاريخ 1999/5/25، (المجلس التشريعي الفلسطيني، 1999).

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إطارا عاما لخطة وطنية إستراتيجية للتعليم للجميع، وجاء الهدف الأول لتوفير فرص الالتحاق بالتعليم لجميع الأطفال في سن (6-15) سنة بمن فيهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليجسد اهتمام الوزارة بذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الكتب المدرسية لجميع الطلاب بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وبناء غرف مصادر ملحقه بالمدارس العادية للإعاقات العقلية، فقد بدأ التفكير بالمشروع في نهاية عام (2003) ونضجت الفكرة مع بداية عام (2004) وتم توقيع أول مذكرة استشارة وتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية (سوار) في مقرها في السويد وذلك بتاريخ (2004/5/4)، (المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، 2008).

ولكي يستفيد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من مناهج الصفوف العادية فيجب ان يتم تقديم بعض المساعدة والخدمات الخاصة لهم ولمدريهم في غرفة المصادر، ولهذا فلا يجب بأي حال من الأحوال، إهمال جوانب القوة أو الموهبة لهؤلاء الأطفال، فيجب ألا نحرمهم من فرصة تعلم مناهج الصفوف الأساسية، وذلك بسبب قصور لديهم في بعض المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، وغيرها فوضعهم في مركز خاص بعيد عن الصف العادي لن يخدم الكثير منهم،

ولهذا فإن هناك فرصة كبيرة لهم لأن يستفيدوا من المناهج العادية كما أن وضع الطفل ذو الاحتياجات الخاصة لجزء من اليوم الدراسي في غرفة المصادر سوف يساعده على التفاعل مع أقرانه العاديين، ومن خلال التنقل بين الصفوف العادية وغرفة المصادر فإن الطفل يتمكن من اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي (عبيد، 2000).

وتشمل صعوبات التعلم جميع مجالات الحياة، وليس فقط التعلم في المدرسة، كما يمكن أن تؤثر في كيفية تعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، وفي طريقة تعلم مهارات عالية المستوى مثل التنظيم وتخطيط الوقت، والتفكير المجرد، وتنمية الذاكرة الطويلة أو القصيرة المدى والاهتمام، وحيث تؤثر صعوبات التعلم في الطريقة التي يتعلم بها الشخص أشياء جديدة، والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، وطريقة تواصله مع الآخرين، فإن توفير مناهج دراسية متكاملة ومتوازنة ومرنة قابلة للتطور بالإضافة إلى أنها تلبي حاجات الطالب وتستوعب التغيرات وترسخ القيم والمبادئ الإسلامية السامية، وروح الولاء للوطن لهو بحاجة لجهد كبير يجب أن يبذل في هذا المضمار، لأن التطوير السريع الذي يحدث يوجب إعادة النظر في المناهج لتواكب هذا التقدم (النحال، 2، 2012).

فاللغة العربية هوية أمة وكيانها.. لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العربي والحضارة الإسلامية العربية، ناهيك عن ثروة مفرداتها وغنى تراكيبها وأصالتها، للغة وظيفة كبرى في حياة الفرد فهي أدواته للتعبير عما يجيش في نفسه من إحساسات وأفكار، وهي وسيلته للاتصال بغيره، وبهذا الاتصال يحقق المرء مأربه وما يريد من حاجات، كما أنها تهيئ له فرصاً كثيرة للانتفاع بأوقات الفراغ، ويشير (الخاطر وآخرون، 1989، 3) إلى "أن اللغة العربية مع ما تحظاه من مكانة بين المواد الدراسية في جميع المراحل الدراسية، ومع أنها أداة التفكير والحياة، لأنها وسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل لآخر، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، ووسيلة تجميع أبناء الوطن على وحدة الفكر، والشعور والقيم والمثل والتقاليد ومع ذلك كله فما يزال تحصيل الطلاب فيها دون المستوى المنشود".

فمقرر اللغة العربية يحتاج إلى محفزات بشكل مستمر حتى يكون الطلاب على استعداد كامل لتعلم المزيد، دون ملل أو استرخاء أثناء عملية التعلم، ومن هنا يبرز دور المعلم في خلق جو من المتعة والتشويق والإثارة والتنافس الشريف في عملية التعلم لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم. وهذا ما ركزت عليه دراسة (Rouse, 2013) حول تلك المحفزات والتي هدفت إلى التعرف على الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين تعلم الطلاب وزيادة الدافعية لديهم، وطبقت الدراسة على طلاب المرحلة الجامعية شعبة الأحياء، وأظهرت نتائجها ارتفاع في معدلات التحصيل والدافعية نحو التعلم وزيادة مستوى الرضا نحو بيئة التعلم.

ومع التطور التكنولوجي الحادث في العملية التعليمية ولتيسير وتبسيط عملية التعلم فيجب على كل معلم خاصة معلمي المراحل الأولى من التعليم الأساسي، ومعلمي صعوبات التعلم أن يعمل على استخدام تقنيات المحفزات التعليمية ويوظفها في الدروس التعليمية، وتذويبها داخل المحتوى وضمن مجريات الإستراتيجية التعليمية، لذوي صعوبات التعلم التي تؤدي إلى توفير الوقت والجهد وزيادة فاعلية المتعلم ومشاركته في عملية التعلم كما ويخلق جواً من التنافس والتحدى بين الطلاب، مما يشوق المتعلمين ويحبب إليهم التعلم، ويقودهم إلى التفوق، فكلما ارتبط التعلم بالمرح والمتعة كلما كان التعلم أكثر فاعلية والمتعلم أكثر نشاطاً (الملاح وآخرون، 2016، 13).

ومن التعريفات التي تمت ترجمتها إلى اللغة العربية للمحفزات التعليمية وهي كالاتي: "استخدام الميكانيكية القائمة على اللعب والجماليات وأسلوب التفكير باللعب لإشراك الأفراد وتحفيز العمل وتشجيع التعلم وحل المشكلات". (Kapp, 2012) في حين عرفها آخرون بأنها : "استخدام ميكانيكية الألعاب في أنشطة غير الألعاب بهدف التأثير على سلوك الأفراد" (Bunchball, 2010)، وهي أيضاً "عملية استخدام التفكير باللعب وميكانيكية الألعاب لإشراك الجماهير وحل المشكلات" (Zichermann, 2011). وتعني أيضاً "استخدام عناصر تصميم الألعاب في سياقات غير الألعاب". (Deterding, et al, 2011) ويمكن النظر إليها على أنها اتجاه تعليمي ومنحني تطبيقي جديد، يهتم بتحفيز الطلاب على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم، وذلك بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام المتعلمين

لمواصلة التعلم. وفي السياق التعليمي يمكن للمحفزات التعليمية أن تؤثر على سلوك الطالب من خلال تحفيزه على حضور الفصل برغبة وشوق أكبر، مع التركيز على المهام التعليمية والمعرفية المفيدة وأخذ المبادرة في عملية التعلم. (القايد، 2015).

وتتكون المحفزات التعليمية من مجموعة من الديناميكيات وهي: (القيود، المشاعر، الرواية، التقدم، والعلاقات)، ومجموعة من الميكانيكيات وهي: (التحديات، الحظ، المنافسة، التعاون، التغذية الراجعة، كسب الموارد، المكافآت، المعاملات، التحولات، حالة الفوز)، ومجموعة من المكونات وهي: (الإنجازات، الصور الرمزية، الشارات، المعارك الرئيسية، المجموعات، الصراع، فتح المحتوى، الهدايا، لوحة المتصدرين، المستويات، النقاط، المهام، الرسوم الاجتماعية، الفرق، المنافع الافتراضية)، (الملاح وآخرون، 2016، 110 - 112).

وتعنى المحفزات التعليمية تطبيق عناصر الألعاب لدفع المتعلم خلال المحتوى دون أي تغيير أو تعديل على المحتوى فالمحتوى لا يصبح شبيه للعبة ولكن البناء حول المحتوى، والهدف الأساسي لهذا النوع من الألعاب التنافسية هو تحفيز المتعلمين للسير في المحتوى وإشراكهم في عملية التعلم من خلال المكافآت، واستحوذت بيئات التعلم القائمة على تلك المحفزات على إعجاب الكثيرين من المهتمين بمجالات التعليم والمجالات المختلفة (Smith- Robbins, 2011; 58).

إن العناصر الأكثر شيوعاً وتأثيراً في بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على المحفزات التعليمية تشمل "قوائم المتصدرين، المكافآت، الشارات، النقاط، المستويات"، حيث تتعقب هذه الأنواع من المحفزات مقدار النقاط التي يحرزها المتعلمون، وترقيهم من مرتبة إلى أخرى، وتمكنهم من متابعة تقدمهم ومقارنته مع ما يحققه أقرانهم ومعارفهم عبر الشبكة، ولكن تلك العناصر لا يتم تسخيرها أو جمعها معاً عشوائياً، بل يخضع تصميمها لنظم دقيقة للتفاعل مع التقدم الذي يحرزه المستخدم البشري بذكاء برمجيات متقدمة تؤدي في نهاية المطاف إلى وجود بيئات تعليمية قائمة على تلك المحفزات ذات فاعلية كبيرة، وذلك لتمتع كل نوع من تلك المحفزات بالعديد من المميزات التي تجعله الأنسب في ضوء الأبعاد والعوامل والظروف المؤثرة في الموقف التعليمي. (draeger, 2014)

وتمر خطوات تطبيق المحفزات التعليمية في مجموعة من المراحل وهي (فهم الجمهور المستهدف والسياق، تحديد أهداف التعلم، بناء الخبرة، تحديد المصادر و ثم تطبيق عناصر المحفزات التعليمية، الملاح وآخرون (2016، 136-140).

ويمكن تحقيق المحفزات التعليمية في التعليم من خلال عدة وسائل وتقنيات من بينها (إضافة نقاط إلى المهام والواجبات الدراسية، تحديد شارات ومنحها للمتفوقين بعد استيفاء معايير محددة، إنشاء اللائحة الترتيبية للطلاب المتفوقين، وتحديد مستويات تكرار المهام أو أداء مهام أصعب وربط الشارات المحصل عليها بالدخول إلى مستويات أعلى) وذلك لما تحققه من فوائد في العملية التعليمية ومنها (منح الطلاب كامل الحرية في امتلاك آلية التعلم التي يحبونها ويستوعبونها، والتحفيز على التعلم الذاتي المستمر، ومنح فرصة التعلم باستخدام الشخصيات الافتراضية، وتوسيع هامش الحرية في الخطأ والمحاولة مرة أخرى دون أي انعكاسات سلبية، ومضاعفة الفرص لزيادة المتعة والفرح في الفصول الدراسية، والتعلم بواسطة وسائل تعليمية مختلفة، ومحاولة ربط التعليم بالحياة الواقعية والتطبيق العملي، وتوفير مجموعة مناسبة وغير محدودة من المهام للطلاب وإلهام الطلاب لاكتشاف دوافعهم الذاتية نحو التعلم. (القايد، 2015).

وبالإضافة إلى المميزات السابقة تتسم بيئة التعلم القائمة على تلك المحفزات بالخصائص التالية والتي تفيد في التعليم: التفاعلية، والمشاركة، والمنافسة، والالتزام، والتكامل، والتنوع. (Urth & Jereb, 2015; 390).

نظراً لكون الباحثة هي معلم المادة لاحظت وجود انخفاض ملحوظ في نسبة التحصيل في اختبارات مهارات القراءة والكتابة لدى عينة البحث وذلك نتيجة القصور الواضح في الطريقة التقليدية، ووجود جو من الملل وعدم المتعة والتشويق في عملية التعلم، والذي يحتاجه طلاب بهذه المرحلة، وتم تحديد المكونات التالية من المحفزات التعليمية لاستخدامها داخل البرنامج المتبع (لوحة المتصدرين، المكافآت، الشارات، النقاط والمستويات)، وتم تحديد تلك العناصر لمناسبتها لعينة البحث من الطلاب ذوي صعوبات التعلم ووجود العديد من التوصيات حول تلك المكونات لاستخدامها في برامج التعليم الإلكتروني.

واستنادا لما سبق عرضه يمكن بلورة مشكلة البحث في وجود انخفاض في مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويمكن معالجة ذلك من خلال معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على المحفزات التعليمية في تنمية تلك المهارات.

مشكلة الدراسة

شهد عقد الثمانينيات من القرن العشرين تطورا واسعا في تجربة دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ أولئك الفئة التي تعاني من مشكلات تعليمية وسلوكية دمجا شاملا في بيئة التربية العادية، حيث يتم مشاركة الجميع ضمن بيئة تربوية عامة، تشتمل على خدمات تربوية مناسبة وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي، التي تؤدي إلى تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، ومفهومهم عن ذواتهم، وإكسابهم أنماطا سلوكية ايجابية، كالضبط الذاتي، والتزام الهدوء، والانتباه، والتفاعل الاجتماعي (بديوي، 2004).

ومن المسلمات التربوية أن لكل طفل حقا في الحصول على تربية لا فرق في ذلك بين ذوي ومعايق، كما أن أغراض التربية وأهدافها متماثلة في جوهرها بالنسبة لجميع الأطفال، رغم أن التقنيات اللازمة لمساعدة تقدم الطفل على حده، قد تختلف قوة ومقدارا حسب نوعية الطفل ودرجة إعايقته (عبيد، 2001).

من خلال خبرة الباحثة في هذا المجال كمعلمة تربية خاصة وعملها في الميدان وقيامها بدراسة استطلاعية على عينة البحث وإطلاعها على نتائج الاختبارات التشخيصية والملاحظات المباشرة في مكان عملها والمدارس الأخرى، فقد لاحظت وجود نسبة كبيرة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، الذين لديهم قصور في مهارات القراءة والكتابة وانخفاض درجاتهم في مادة اللغة العربية، ودراسة الأسباب لهذه النتائج وتحليلها والتوصل إلى عدة أسباب منها افتقار طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية التي تلائم وتناسب ميول هذه الفئة وحاجاتهم وقدراتهم العقلية والجسمية، حيث أن الأسلوب التقليدي لا يثير اهتمامهم، ولا يتحدى تفكيرهم، ونتيجة إلى وجود صعوبات تعلم نمائية حيث القصور في نمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل (صعوبات الانتباه –

الإدراك - التذكر - حل المشكلات)، وما يتبعه من صعوبات تعلم أكاديمية والتي تشمل (صعوبات القراءة - الكتابة - الحساب) وقصور في المهارات الفرعية ومنها مهارة التمييز السمعي والبصري ومهارات التحليل والتركيب التي يجب أن يمتلكها طالب الصف الأول، كل ذلك أدى إلى ضرورة توفير برامج خاصة واستراتيجيات تدريس تقوم على المحفزات التعليمية لما لها الأثر الأقوى في الاحتفاظ بالتعلم وتحفيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتنافسهم في سياق التعليم الذي يجعل من تعلمهم أسلوب ممتع وشيق، يجعلهم ينجزون أعمالهم ويحققون الأهداف التعليمية المطلوبة في وقت قصير وبجودة عالية.

في ضوء ذلك يمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أسئلة الدراسة

ويمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية البحث الحالي من عدة اعتبارات أهمها:

- العمل على رفع مستوى التحصيل عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية من خلال أساليب حديثة وجديدة.

- يمكن أن يسهم في تغطية النقص في الأبحاث العربية التي تناولت الطلاب ذوي صعوبات التعلم سعيًا لتحسين العملية التعليمية.
- تمهيد الطريق أمام كثير من الدراسات والأبحاث في مجال المحفزات التعليمية.
- انسجام هذه الدراسة مع توجهات التربية والتعليم الرامية إلى إدخال التقنيات الحديثة واستخدامها في عملية التعليم والتعلم في المدارس.

فرضيات الدراسة

في ضوء الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، تم صياغة الفروض على النحو التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة العادية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي.

حدود الدراسة

يتضمن البحث الحالي الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2019م.

الحدود المكانية: اقتصرت عينة الدراسة على مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية في محافظة طولكرم.

الحدود البشرية: اقتصر عينة الدراسة الحالية على الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية في محافظة طولكرم

الحدود المنهجية: تقتصر الدراسة على مجموعة من مهارات اللغة العربية وهي (مهارات الاستماع - مهارة القراءة - مهارة الكتابة) - والتي تضم المهارات الفرعية التالية (مهارة التمييز السمعي - مهارة التمييز البصري - مهارة التحليل - مهارة التركيب) وذلك باستخدام برنامج قائم على المحفزات التعليمية من إنتاج الباحثة وهي معلمة الصف وغرفة المصادر حيث لا يوجد منهاج خاص لذوي صعوبات التعلم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على التعرف على أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية في محافظة طولكرم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

في ضوء إطلاع الباحثة على ما ورد في الأدبيات التربوية من تعريفات لمصطلحات البحث أمكن تعريف المصطلحات على النحو التالي:

البرنامج: شكل من أشكال التعلم القائم على مجموعة من الخطوات والإجراءات المخططة التي يؤديها المتعلم على الكمبيوتر، من خلال الالتزام بقواعد معينة لتحقيق هدف تعليمي محدد في إطار تنافسي وممتع، وهو نوع من التعلم يتركز حول المتعلم، وتتيح له حرية الاستكشاف والتجربة بفاعلية داخل البيئة التعليمية. (فارس، 2007، 190).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه برنامج يقوم على دمج عناصر الألعاب من المحفزات التعليمية من (لوحة المتصدرين، المكافأة، الشارات، النقاط، المستويات) في طريقة التدريس التقليدية لخلق جو من المتعة والتشويق لمساعدة ذوي صعوبات التعلم على إنجاز المهام المطلوبة منهم.

المحفزات التعليمية : إدماج عناصر الألعاب ومبادئها في نشاط تربوي من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية وتحقيق المتعة وجذب المتعلمين للمادة الدراسية". (Lee & Hammer 2011,1).

وهي منحى تعليمي لتحفيز المتعلمين على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم، بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم، فيمكن أن تؤثر على سلوك المتعلم من خلال تحفيزه على الحضور للفصل برغبة وتشويق أكبر مع التركيز على المهام التعليمية المفيدة" (Flores, 2015, 45).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من عناصر الألعاب وهي (الوحة المتصدرين، المكافآت، الشارات، النقاط، المستويات) التي تقوم على التحفيز للتعلم الذاتي بهدف مضاعفة الفرص لزيادة المتعة والفرح في الفصول الدراسية، لتحفيز وإشراك المتعلمين حتى يصبحوا مشاركين ونشطاء في العملية التعليمية لما توفره من جو من المتعة والتشويق.

المهارة: القدرة على القيام بعمل ما، بشكل يحدده مقياس متطور لهذا الغرض وذلك على أساس من الفهم، والسرعة، والدقة.

مهارات اللغة العربية: هي جميع المهارات الرئيسية (القراءة - الاستماع - التحدث - الكتابة) والفرعية التي يمكن أن يكتسبها الطالب بسرعة ودقة وإتقان.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي تلك المهارات التي أجمع الخبراء والمتخصصون على أهميتها، لكي يجيد الطالب القراءة والكتابة بطريقة صحيحة وتشمل:

المهارات القرائية: وهي قدرة الطالب على إكمال الكلمة بالحرف الناقص واختيار شكل الحرف المناسب ووصل المقاطع وتوظيف الأسماء والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع واستخدام أدوات الاستفهام واستخراجها وحل الكلمات ثم يكون كلمة جديدة.

المهارات الكتابية: وهي تكوين كلمات لها معنى بدلالة الصورة وتكوين كلمات من الحروف وإكمال العبارات وترتيب الكلمات وترتيب الجمل والتعبير عن الصورة بجمل مفيدة وكتابة ما يملأ عليه غيبًا. (سعادة، 2003، 45)

مهارة التمييز السمعي: يقصد بها القدرة على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين العناصر الصوتية التي تتألف منها الكلمات فتلميذ الصف الأول عليه أن يميز صوتيا - الجمل والكلمات والحروف الهجائية التي يسمعها - يكمل الحرف الناقص بعد سماع الكلمة - يميز صوتيا أنواع التنوين والحركات القصيرة والطويلة.

مهارة التمييز البصري: يقصد بها القدرة على التمييز بين المؤتلف والمختلف للجمل القصيرة والكلمات والحروف فتلميذ الصف الأول عليه أن يمتلك المهارات الفرعية التالية: يصل الكلمة بالصورة المناسبة لها - يكتب الحرف الأول للكلمة الدالة على الصورة - يكتب الكلمة الدالة على الصورة - يميز الحرف الذي يكمل الكلمة بحسب الشكل المناسب. يميز الكلمات المتماثلة من بين عدة كلمات - يميز الكلمة المختلفة من بين عدة كلمات - يكتب جملا وكلمات وحروف بطريقة الإملاء المنقول.

مهارة التحليل: يقصد بها تجزئة الجملة إلى الكلمات التي تتكون منها والتي سبق أن قراها بكليتها وتجزئة الكلمات إلى أصوات الحروف مما تمكنه من إدراك أجزاء الكلمة بعد ما قراها بكليتها.

مهارة التركيب: تركيب كلمات من حروف، وتركيب كلمات من مقاطع، وتركيب جمل من كلمات مبعثرة وغير مرتبة، وتكميل جمل ناقصة بكلمات مناسبة ليستطيع الطالب قراءتها بصورة صحيحة ومعبرة. (حجازي، 2005).

صعوبات التعلم: مجموعة متنوعة من الاضطرابات التي تؤثر على اكتساب والاحتفاظ بفهم أو تنظيم أو استخدام المعلومات اللفظية و/ أو غير اللفظية، هذه الاضطرابات تنتج عن ضعف في واحد أو أكثر من العمليات النفسية المرتبطة بالتعلم، وتتراوح صعوبات التعلم وتتداخل دائما مع حياة واستعمال واحد أو أكثر من المهارات الهامة التالية: اللغة الشفهية (على سبيل المثال الاستماع والتحدث والفهم)، والقراءة (على سبيل المثال الفك والفهم)، واللغة المكتوبة (على سبيل المثال الإملاء، التعبير الكتابي)، والرياضيات (على سبيل المثال الحساب وحل المشكلات). (يوسف، 2010، 47).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنهم طلاب مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية الذين يعانون من مشكلات في مهارات القراءة والكتابة.

غرفة المصادر: غرفة صف بالمدرسة العادية، ولكنها تعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية، وتستطيع الغرفة بقليل من تكامل المجهودات أن ترقى إلى درجة مركز للخدمات التربوية الخاصة، لصالح المدرسة، وربما المدارس المجاورة في نفس المنطقة. وعرفها (good، 1955 المذكور في صادق، 2006) بأنها غرفة تجهز بالمواد التعليمية والأجهزة والوسائل ومعلم تم تدريبه جيداً ليشبع احتياجات تلاميذه.

وعرفت الباحثة إجرائياً غرفة المصادر أنها عبارة عن غرفة ملحقة بالمبنى المدرسي تستخدم فيها أساليب التربية الخاصة، أعدت خصيصاً لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مزودة بكافة ما يلزمهم من أثاث، ووسائل تعليمية، يشرف عليها معلم قد أعد إعداداً مهنياً ليقوم بإمداد هذه الفئة بكافة المهارات التي يحتاجونها، لتساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم في المجتمع المدرسي، وغيره من المجتمعات.

معلم غرفة المصادر: معلم مختص يحمل درجة علمية في التربية الخاصة أو صعوبات التعلم، ويتمتع بقدرات عالية ومهارات تمكنه من التعامل والتواصل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعالجة نقاط الضعف الموجودة لدى هؤلاء الطلاب (قراءة، كتابة، حساب...الخ) والتي تظهر في حياة الفرد، وقد تترافق بإعاقة حسية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية ولا تعتبر هذه الإعاقات سبباً لها (ناصر، 2006).

وتعرفه الباحثة إجرائياً أنه معلم يحمل درجة علمية في تخصصات التربية الابتدائية أو علم النفس أو الخدمة الاجتماعية أو التربية الخاصة.. وغيرها، يتولى الإدارة والإشراف على غرفة المصادر، وهو شخص متخصص في تربية الفئات الخاصة وتعليمهم، تلقى تدريباً شاملاً على استخدام طرق وبرامج وأساليب تربوية خاصة يستخدمها المدرس العادي، ولديه القدرة على استخدام أدوات ووسائل معينة لا تتوفر في الصف العادي.

التربية الخاصة: هي كل البرامج التربوية المتخصصة التي تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يمكن تقديم هذه البرامج التربوية إلى فئات الأفراد غير العاديين وذلك من أجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي ينتمون إليه (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

أما الباحثة فتعرفها بأنها مهنة إنسانية تستخدم مجموعة من الأساليب التربوية الفردية المخططة والمنظمة، الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال أدواتها وأساليبها بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية لهذه الفئة.

ذوو الاحتياجات الخاصة: هم الأفراد الذين يختلفون عن عامة أفراد المجتمع، والسبب في ذلك وجود احتياجات خاصة لهؤلاء الأفراد يتفردون بها دون سواهم، وتتمثل تلك الاحتياجات في برامج أو خدمات أو طرائق وأساليب التدريس أو أجهزة أو أدوات أو تعديلات تستوجبها كلها أو بعضها ظروفهم الحياتية، وتحدد طبيعتها وحجمها ومدتها الخصائص التي يتصف بها كل فرد منهم (ناصر، 2006).

وتعرف الباحثة إجرائياً مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة، أنهم الأفراد الملتحقون بغرفة المصادر في المدارس العادية، الذين يعانون من إعاقة بسيطة أو متوسطة سواء كانت إعاقة بصرية أو سمعية أو عقلية أو جسمية أو سلوكية أو لغوية أو تعليمية مما يستلزم تزويدهم بخدمات خاصة من أجل مساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من نمو وتوافق، حيث تختلف هذه الخدمات عما يقدم لأقرانهم العاديين.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تمهيد

تناول هذا الفصل الإطار النظري والفلسفي للدراسة في ثلاثة محاور وهي: المحور الأول حيث تناول المحفزات التعليمية، من حيث؛ مفهوما وفوائدها ومميزاتها، وعيوبها وعناصرها وأنواعها، وأهدافها وخصائصها، وخطوات تطبيقها، والتحديات التي تواجه توظيفها في التعليم، واهتم المحور الثاني بمهارات القراءة والكتابة من حيث مفهوما، وسيكولوجيتها، وأهميتها بالنسبة لصعوبات التعلم، ومهاراتها بالنسبة لصعوبات التعلم، ومداخل وأساليب تعلمها، بينما اهتم المحور الثالث بصعوبات التعلم، من حيث مفهوما، وإرشادات عامة لتشخيصها، وأسبابها وأنواعها، وخصائصها، وتناول هذا المحور أيضا غرف المصادر، مفهوما، مكوناتها، نشأتها، أهدافها وإحصائيات خاصة، وانتهى الإطار النظري بتعقيب الباحثة عليه ومدى الاستفادة منه، وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لهذه المحاور.

المحور الأول: المحفزات التعليمية

إن من أكثر وأهم أسباب التسرب من التعليم في الأوقات الماضية والحالية هي نمط وبيروقراطية التعليم، واستراتيجياته التي تسير بخطوات لا تتناسب مع متطلبات واحتياجات طالب القرن الـ 21، والتي تصيب العملية التعليمية بقدر كبير من الملل أو النمطية، مما يكون له بالغ الأثر في نفوس المعلمين والمتعلمين، لذا من الضروري أن يكون هناك نوع من الإثارة والتشويق لخلق حالة من الديناميكية والتفاعل داخل العملية التعليمية، وتحديدًا في نفوس المتعلمين، ومن الاتجاهات الحديثة في التدريس استخدام الألعاب التعليمية وذلك لأن الألعاب مبنية على عناصر يشكل التحفيز والتحدى أهم أهدافها، فنسعى من خلال تلك التقنية التحفيزية الجديدة لخلق نوع من الإثارة وحالة من النشاط داخل نفوس أبنائنا الطلاب بالعملية التعليمية خاصة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك لرفع المستويات المعرفية لديهم والمهارات التي هم بحاجة إلى تعلمها، وتحفيزهم على إنجاز مهامهم

الموكلة إليهم، ووجود حالة من التنافس الشريف بين الطلاب لتجويد ما يتعلموه بكل مرحلة تعليمية فتحفيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتنافسهم في سياق التعليم يجعل من تعلمهم أسلوب ممتع وشيق، يجعلهم ينجزون أعمالهم، ويحققون الأهداف التعليمية المطلوبة في وقت قصير وبجودة عالية، فإذا كان التعليم مبنياً على الدروس الموسومة بعناصر اللعب، فلن نجد فرقاً واضحاً بين تفاعل المتعلم مع اللعب وتفاعله مع الدروس، ولن ترتقي الدروس إلى مرتبة جاذبية الألعاب إلا بعد أن تخرج من نمطيتها المملة وتدخل إلى عوالم التحفيز عن طريق دمجها مع العناصر السحرية التي تجعل اللعب جذاباً ومرغوباً فيه، فمن الطبيعي أن يكون العائد مرتفع بل وممتع في حالة وجود محفزات وأهداف ودوافع تنشط المتعلم داخل سياق إجراءات العملية التعليمية (الملاح، 2016، ص1).

مفهوم المحفزات التعليمية

ظهر المفهوم في البداية لدى أهل التسويق والإدارة وتقوم فكرته على ابتكار الألعاب للأغراض التدريبية أو التوعوية، وهو ما يعرف تسميته بـ Gamification. وملخص هذا المفهوم أن الإنسان يكون أكثر تفاعلاً وتقبلاً للمعلومات ليس من خلال التلقين والتوجيه المباشر فحسب، بل من خلال التفاعل والتحدي الممزوج بالمتعة، وهي سمات تبرز في الألعاب الجماعية والفردية على حد سواء (Christopher, 2016).

ويمكن تعريف المحفزات التعليمية بأنها: "أخذ عناصر الألعاب ومبادئها الحيوية وإضافتها على مختلف مناحي الحياة من أجل الوصول إلى هدف أو مغزى قد يكون شخصياً أو عاماً". أما من الناحية التعليمية فيمكن تعريفها بأنها: "إدماج الألعاب أو عناصر الألعاب ومبادئها في نشاط تربوي أو وضعيات ديداتيكية من أجل الوصول إلى هدف تعليمي أو تحقيق كفاية خاصة أو مستعرضة" (الملاح، 2016).

أو يمكن النظر إليها على أنها اتجاه تعليمي ومنحنى تطبيقي جديد، يهتم بتحفيز الطلاب على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم، وذلك بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم. وفي السياق التعليمي يمكن للمحفزات

التعليمية أن تؤثر على سلوك الطالب من خلال تحفيزه على حضور الفصل برغبة وشوق أكبر، مع التركيز على المهام التعليمية والمعرفية المفيدة وأخذ المبادرة في عملية التعلم (القايد، 2015، 1).

هذا ونذكر بعض التعريفات للمحفزات التعليمية كالآتي:

أنها تمثل إطاراً، أو فلسفة ترويجية أو تحفيزية، تسخر عناصر اللعبة التقليدية وتقنيات تصميم الألعاب في سياقات لا علاقة لها باللعبة كما نعرفه. في عوالم المحفزات التعليمية، ويتم تطبيق فنون اللعب لأجل تحقيق أهداف تتجاوز ما تخدمه اللعبة بحد ذاتها. نحن البشر نلعب لنلهم، أو لنشبع غريزة المنافسة في دواخلنا، أو لنقضي الوقت في شيء مسلي، هكذا جرت العادة. لكن تخيل أن تجعل الآخرين ينخرطون فيما يشبه اللعبة كي يؤدي نشاطهم إلى الترويج لمنتجك وزيادة أرباح شركتك، أو كي تحصل في النهاية على وظيفة مثلاً (القايد، 2015، 1).

وفي هذا الإطار تعد استراتيجيات وبيئات التعلم الإلكتروني القائمة على المحفزات التعليمية من الاستراتيجيات التعليمية التي استحوذت على إعجاب كثير من المهتمين في مجالات مختلفة، ويمكن تعريف المحفزات التعليمية على أنها: "استخدام عناصر تصميم اللعبة على سبيل المثال (نقاط، قوائم متصدرين، شارات) في سياقات غير اللعب؛ لتعزيز مشاركة المستخدمين" (Smith-Robbins, 2011, p85).

ويعرفها عتالي واريلا (Attali, & Arieli, Attali, 2015, p.2) على أنها: "تطبيق عناصر اللعب، وتقنيات التصميم الرقمي للألعاب في ميادين أخرى خارج سياق الألعاب مثل الإعلام والتسويق والتعليم ومشاركة المستخدمين في حل المشاكل وتحقيق أهداف محددة، وزيادة تفاعل الفرد ومساهمته"، كما يضيف (Prakash & Rao, 2015, p37) أن المحفزات التعليمية هي: "نقل عناصر الألعاب إلى ميادين أخرى غير ترفيهية بهدف حل مشكلة أو تحسين المستوى، فهو يعتمد على دراسة سلوك اللاعبين ومن ثم فهو يهدف إلى جعل الأنشطة الخارجة عن نطاق ما يسمى بالألعاب أكثر متعة وتشويق مثلها مثل الألعاب تماماً".

وتعتبر المحفزات التعليمية نوع من الأنشطة المحكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين التي تنظم سير التلعيب وعادة ما يشترك فيها اثنان أو أكثر للوصول إلى أهداف سبق تحديدها، ويدخل في هذا التفاعل عنصر المنافسة وعنصر الصدقة وينتهي التلعيب عادة يفوز أحد الفريقين (Sebastian, 2014).

وتعني أيضاً بأنها: "عبارة عن تطبيق عناصر اللعبة وتقنيات التصميم الرقمي للألعاب في تحقيق أهداف وحل مشاكل في ميادين أخرى خارج سياق الألعاب مثل الإعلام والتسويق والتعليم". (العصيمي، 2015).

بينما يوجد هناك العديد من التعريفات التي تمت ترجمتها إلى اللغة العربية للمحفزات التعليمية وهي كالآتي:

أنها هي: "استخدام ميكانيكية الألعاب في أنشطة غير الألعاب بهدف التأثير على سلوك الأفراد" (Bunch ball, 2010)، وهي أيضاً: "عملية استخدام التفكير باللعب وميكانيكية الألعاب لإشراك الجماهير وحل المشكلات" (Zichermann, 2011) ونجد أن تعريف معجم Merriam Webster هو: "عملية إضافة ألعاب أو عناصر شبيهة بالألعاب إلى شيء ما وذلك لتشجيع المشاركة".

فيما جاء تعريف معجم Oxford بأنها: "تطبيق عناصر نموذجية للألعاب (على سبيل المثال تجميع النقاط، والمنافسة مع الآخرين، وقواعد اللعب) إلى مجالات أخرى، وعادة ما توظف ك تقنية تسويق عبر الإنترنت لتشجيع الآخرين على الانخراط بخدمة ما أو منتج ما"، وكذلك تعني: "استخدام عناصر تصميم الألعاب في سياقات غير الألعاب" (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011a, p10) كما أنها هي: "الحرفية في اشتقاق المتعة من العناصر المؤدية إلى الانخراط والموجودة عادة في الألعاب وتطبيقها بعناية إلى العالم الحقيقي أو إلى الأنشطة الإنتاجية". (Yu-Kai Chou, 2016) وتعرف المحفزات التعليمية أيضا بأنها استخدام الميكانيكيات القائمة عليها الألعاب، وعلم الجمال، والتفكير بالألعاب لإشراك الناس، وتحفيز العمل، وتعزيز التعلم، وحل المشاكل". (Kapp 2012, p10)،

وهي أيضاً: "استخدام عناصر الألعاب وتقنيات تصميم الألعاب في سياقات غير الألعاب". (David Werbach, 2012).

ويعرف لي وهامر (Lee & Hammer, 2011, 1) المحفزات من الناحية التعليمية بأنها: "إدماج عناصر الألعاب ومبادئها في نشاط تربوي من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية وتحقيق المتعة وجذب المتعلمين للمادة الدراسية".

ويعرفها فلوريس (Flores, 2015, 45) على أنها: "منحنى تعليمي لتحفيز المتعلمين على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم، بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم، فيمكن أن تؤثر على سلوك المتعلم من خلال تحفيزه على الحضور للفصل برغبة وتشويق أكبر مع التركيز على المهام التعليمية المفيدة".

مما سبق نرى أن المحفزات التعليمية تشير إلى: استخدام (بدلاً من الإضافة والتوسع)، وتصميم (بدلاً من التقنيات القائمة على الألعاب)، والعناصر (بدلاً من الألعاب مكتملة الأركان)، وخصائص الألعاب المنظمة (بدلاً من اللعب العفوي)، وأنها في سياقات خارج اللعب (بغض النظر عن تحديد القصد من الاستخدام أو سياق الاستخدام أو وسائل التنفيذ).

وبناءً على ذلك يمكن تعريفها إجرائياً على النحو التالي: مجموعة من عناصر الألعاب وهي (لوحة المتصدرين، المكافآت، الشارات، النقاط، المستويات) التي تقوم على التحفيز للتعلم الذاتي بهدف مضاعفة الفرص لزيادة المتعة والفرح في الفصول الدراسية، لتحفيز وإشراك المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم حتى يصبحوا مشاركين ونشطاء في العملية التعليمية لما توفره من جو من المتعة والتشويق.

فوائد المحفزات التعليمية

ويمكن توضيح ذلك في نطاق التعليم كالاتي: أنه من فوائد المحفزات التعليمية في التعليم والتي تجعل مبادرات تطبيقها ناجحة في الفصول الدراسية، إمكانية منح الطلاب كامل الحرية في امتلاك آلية التعلم التي يحبونها ويستوعبونونها، والتحفيز على التعلم الذاتي المستمر، ومنح فرصة

التعلم باستخدام الشخصيات الافتراضية، وتوسيع هامش الحرية في الخطأ والمحاولة مرة أخرى دون أي انعكاسات سلبية، ومضاعفة الفرص لزيادة المتعة والفرح في الفصول الدراسية، والتعلم بواسطة وسائل تعليمية مختلفة، ومحاولة ربط التعليم بالحياة الواقعية والتطبيق العملي، وتوفير مجموعة مناسبة وغير محدودة من المهام للطلاب، وإلهام الطلاب لاكتشاف دوافعهم الذاتية نحو التعلم. (القايد، 2015).

بينما ذكر ماجيسوران (Mageswaran, 2015, 15) مجموعة من الفوائد التي تحققها المحفزات التعليمية وهي العمل على تنمية مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وتعتبر وسيلة للتخلص من الضغوط النفسية التي تقع من الممارسات التربوية أو التنشئة الاجتماعية، وتعتبر ميل فطري يحصل المتعلمين من خلاله على المتعة والسرور والتسلية، وتسهل تعلم العمليات الصعبة، وتحت على التعلم الذاتي، وتعود الطلاب على صنع القرار وتحمل المسؤولية، وتضيق الفجوة بين المتقدم والمتخلف في التحصيل الدراسي، وتعزز ما تعلمه الطلاب وتمنحهم فرصة للمراجعة الهادفة، وتزيد من دافعية المتعلمين للتعلم كما توفر عنصر المنافسة والحظ والإثارة.

وقد أشار كل من (Christopher, 2016) إلى عدد من الفوائد التي تتمثل في: منح الطلاب كامل الحرية في امتلاك تعلمهم، وتحفيزهم على التعلم الذاتي المستمر، ومنح فرصة التعلم باستخدام الشخصيات الافتراضية، وتوسيع هامش الحرية في الخطأ والمحاولة مرة أخرى دون أي انعكاسات سلبية، ومضاعفة الفرص لزيادة المتعة والفرح في الفصول الدراسية، والتعلم بواسطة وسائل تعليمية مختلفة، وربط التعليم بالحياة الواقعية والتطبيق العملي، وتوفير مجموعة مناسبة وغير محدودة من المهام للطلاب، كذلك العمل على إلهام الطلاب لاكتشاف دوافعهم الذاتية نحو التعلم، وتحقيق الأهداف المعرفية كالتمييز والممارسة وذلك في النحو ومهارات الحساب والمعادلات في الكيمياء والفيزياء، وتثير روح المنافسة مع الذات أو الآخرين، وتعلم التعاون واحترام حقوق الآخرين، وتوفير لمن يمارسها الشعور بالاستمتاع والفوز، وتزيد القدرة على الاستيعاب لدى التلميذة، وتساعد في تعزيز حل المشكلات وتنمية مهارة التفكير، وبناء المفردات وزيادة الثروة اللغوية.

مما سبق يمكن أن نستخلص فوائدها في العملية التعليمية بشكل إلكتروني فيما يلي: زيادة مشاركة المتعلم وفاعليته، وتجعل التعلم الإلكتروني مرح ومتفاعل، وتحسن الاكتساب والاحتفاظ بالمعرفة، وتعزز خبرة التعلم ككل لجميع الأعمار، وتوفر خبرات تعليمية أفضل، وتوفر بيئة تعلم أفضل، وتقدم تغذية راجعة فورية، وتحت على تغيير السلوك، ويمكن أن تطبق لمعظم الحاجات التعليمية.

مميزات المحفزات التعليمية

ولاستخدام استراتيجية تعلم قائمة على المحفزات التعليمية مميزات عديدة في التعليم ومنها: أنها تتيح إمكانية تقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة في شكل نشاطات تتطلب استجابة من المتعلم وتعطي تغذية راجعة فورية، مما يركز على الهدف التعليمي ويدفع المتعلم لمواصلة تعلمه وهذا يتفق مع مبادئ النظرية السلوكية، وتساعد المتعلم في التخلص من الضغوط النفسية التي تقع عليه من الممارسات التربوية أو التنشئة الاجتماعية مثل الخجل والانطواء، وتعمل على إعطاء المتعلم الحرية في ممارسة نشاطه والمشاركة في اتخاذ القرار المناسب مبتعداً عن الأسلوب التقليدي المتضمن للأوامر والسلطة من قبل المعلم، وكذلك تعمل على إدخال البهجة والسرور لدى المتعلم لما فيها من حركة وروح وامتاع وتسلية، كما تجعله يتقبل الهزيمة بروح رياضية، وتساعد على جعل المعلومات أقل عرضة للنسيان وأبقى أثراً في ذهن المتعلم، وتسمح بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، يكون لكل مجموعة قائد مما يؤدي إلى نمو عنصر التعاون والمشاركة بين أفراد المجموعة الواحدة ونمو عنصر المنافسة بين المجموعات المختلفة، بالإضافة إلى اكتشاف الشخصيات والمواهب القيادية بين المتعلمين في الصف الدراسي (Squire,2006:p20؛ Kapp, 2012؛ Dan & Lai, 2013).

وفي ذات الإطار ركز لى وهامر (Lee & Hammer, 2011) في دراستهم المسحية على معرفة أهم المفاهيم والاستخدامات الخاصة بالمحفزات التعليمية في المجال التعليمي إلى جانب التعرف على الأهداف التعليمية وتقنيات تطبيقها في التعليم والتعلم والتعرف على أهم الفوائد التي تعود علينا من هذا الاستخدام وكذلك المخاطر وكيفية التغلب عليها.

عيوب المحفزات في العملية التعليمية

قد تكون المحفزات صعبة التوظيف بفاعلية والأمثلة على الجهود الفاشلة ليس من الصعب إيجادها، فعلى سبيل المثال: المكافأة بالنقاط للطلاب التي جمعت مدخلاتهم على المدونة أكبر عدد من الاستجابات فقد يشجع بعض المدونين لدعوة اصدقائهم للتعليق بغض النظر عن الجودة، فمحرك هؤلاء كان المكافآت الخارجية بدلا من جودة العمل المقدم، كما أننا لا بد وأن نفكر بتأثير التفاصيل التنفيذية للمحفزات خشية أن يكون المعلمون منغمسين في أعباء العمل من تتبّع تقدم الطلاب من خلال النقاط والشارات وعناصر الألعاب الأخرى، ويرى كثير من الناقدين أن شهرة المحفزات وظهورها كمدخل سهل دعا كل شخص لتطبيق نظام المحفزات التعليمية في برامجهم، لكن هذا لا يعني أنهم يفعلون ذلك بشكل صحيح فميكانيكية الألعاب وحدها لا تصنع من شيء ممل شيئا أكثر إثارة، وبعبارة أخرى فإن ناقد المحفزات التعليمية يؤمنون بأن عناصر الألعاب مجرد واجهة عرض تصمم لجعل تصميم المنهج الفقير يبدو أكثر متعة (الملاح وآخرون، 2016).

فهذه النظرة قدمت المحفزات التعليمية كبدعة أو شيء ما أو طريقة غرضها الوحيد التسويق والمبيعات، فالأفراد لديهم الدافعية للعب الألعاب وليس للنقاط والمكافآت وإنما لتسويق اللعبة وجمالياتها وإحساس التحقيق والانجاز في التغلب على التحديات داخل اللعبة، بينما يرى ناقدون آخرون أن المدرسة لا بد وأن تبقى مكان للعمل وليس للعب وأي لعبة تحاول توصيل الأهداف التعليمية ستفشل في دورها، ولا بد أن لا تستخدم الألعاب لمحاولة تحفيز المتعلم أو مكافأة الطلاب على معرفتهم بالمقرر فهذه الألعاب سوف تفقد جاذبيتها سريعا (Brian Burke, 2014).

عناصر تصميم المحفزات التعليمية

هناك ثلاث فئات لعناصر الألعاب المتعلقة بالألعاب التنافسية وهي: (الديناميكية – الميكانيكية – المكونات) وهذه العناصر منظمة في ترتيب تنازلي من حيث التجريد حيث أن كل ميكانيكية تنطوي تحت واحدة أو أكثر من الديناميكيات وكل مكون ينطوي تحت واحد أو أكثر من العناصر ذات المستوى الأعلى ونذكرها مفصلا كالآتي:

أولاً: الديناميكيات: تقع الديناميكيات في المستوى الأعلى من التجريد، بينما تعد ديناميكيات اللعب التنافسي الأكثر أهمية كالاتي: " القيود (الحدود الملزمة)، والمشاعر (حب الاستطلاع - التنافس - الإحباط - السعادة)، والرواية (الثبات - القصة المستمرة)، والتقدم (نمو وتطور اللاعب)، والعلاقات (التفاعلات الاجتماعية وتولد مشاعر من الصداقة الشديدة والمكانة والإيثار)"، فالديناميكيات هي جوانب الصورة الكبيرة للنظام المُلعَب الذي لابد أن نأخذها بعين الاعتبار ونديرها.

ثانياً: الميكانيكيات: وهي العمليات الأساسية التي تقود الأفعال وتولد مشاركة اللاعب ويمكن تعريف 10 ميكانيكيات هامة للعبة التنافسية كالاتي: " التحديات (الألغاز أو أي مهمات تتطلب مجهود لحلها)، والخط (عناصر العشوائية)، والمنافسة (لاعب واحد أو مجموعة تفوز والآخر أو مجموعة تخسر)، والتعاون (يجب على اللاعبين أن يعملوا سوياً لتحقيق أهدافهم المشتركة)، والتغذية الراجعة (المعلومات حول كيفية عمل اللاعب)، وكسب الموارد (الحصول على الفائدة أو العناصر القابلة للتجميع)، والمكافآت (فوائد العمل أو إنجاز ما)، والمعاملات (التجارة بين اللاعبين مباشرة أو من خلال وسطاء)، والتحويلات (المشاركة المتعاقبة بواسطة تبادل اللاعبين)، وحالة الفوز (الأشياء التي تجعل اللاعب أو المجموعة هم الفائزون)". وتعتبر كل ميكانيكية في الطريق لتحقيق واحدة أو أكثر من الديناميكيات كحدث عشوائي مثل الجائزة التي تظهر بدون أي تنبيه فقد تحفز شعور المرح وحب الاستطلاع لدى اللاعبين ويمكن أيضاً أن تكون طريقة للحصول على مشتركين جدد أو لإبقاء اللاعبين الخبراء مشتركين. (Zichermann, 2011).

ثالثاً: المكونات وهي نماذج أكثر تحديداً والتي يمكن للديناميكية أو الميكانيكية أخذها والاعتماد عليها، وهناك 15 مكون هام للألعاب التنافسية هم كالاتي: " الإنجازات (الأهداف المحددة)، والصور الرمزية (تمثيل بصري لشخصية اللاعب)، والشارات (تمثيل بصري للإنجازات)، والمعارك الرئيسية (خاصة التحديات الصعبة في ذروة المستوى)، والمجموعات (مجموعات من العناصر أو الشارات لتجميعها)، والصراع (معركة محددة، عادة قضية الأجل)، وفتح المحتوى (مكونات متاحة فقط عندما يصل اللاعب للأهداف)، والهدايا (فرص لمشاركة الموارد مع الآخرين)، ولوحة المتصدرين (عرض بصري لتقدم اللاعب وإنجازاته)، والمستويات (خطوات محددة في تقدم اللاعب)، والنقاط (تمثيل

رقمي للتقدم في اللعبة). والمهام (تحديات محددة مسبقاً بالأهداف والمكافآت)، والرسوم الاجتماعية (تمثيل للشبكة الاجتماعية للاعبين داخل اللعبة)، والفرق (مجموعات محددة من اللاعبين تعمل سوياً لأهداف مشتركة)، والمنافع الافتراضية (أصول اللعبة والقيمة الحقيقية والتخيلية للنقود)، وكما أن كل ميكانيكية تتطوي تحت واحدة أو أكثر من الديناميكيات، فكل مكون ينطوي تحت واحد أو أكثر من العناصر الأعلى مستوى (Kapp, 2012) (الملاح وآخرون، 110، 2016-112).

ويتفق كلاً من ديتيردينج ويان وسومان (Hsin- Yuan & Deterding, et al 2011) و (Soman, 2013) في تقديم بعض عناصر اللعب في المحفزات التعليمية.

حيث يعرض "Deterding" عناصر اللعب الأساسية التي يمكن العثور عليها في بيئة التعليم الإلكتروني القائمة على محفزات الألعاب وهي بمثابة محفزات تحكم السير في اللعبة وآليات تحول النشاط الذي يمارسه المستخدم إلى تجربة تفاعلية ممتعة ومميزة تشبه اللعبة ويرى (Harrold, 2015) أنه لا تستخدم هذه العناصر معاً، إنما يتم استخدام العناصر الأكثر فاعلية والتي تخدم الموقف التعليمي، وهي كما يلي:

الشارات : وهي تمثيلات بصرية تُقدم للمتعلم عند إنجاز أو تحقيق مهمة معينة، وهي شائعة وتحظى بشعبية كبيرة لدى المتعلمين، كما أن الشارات تعتبر وسيلة رائعة للتواصل مع المتعلمين وتعمل على تعزيز الإيجابي للسلوك المستهدف والثناء على أعمالهم. ويمكن مشاركة الشارات التي تم الحصول عليها عبر شبكات التواصل الاجتماعي وهذا يدعم مبادئ النظرية الاتصالية. وقوائم المتصدرين: وهي تُستخدم عادة للمقارنة بين مستوى المتعلم وزملائه الآخرين، ويتمكن الجميع من رؤيتها. حيث إنها تُمكن المستخدمين من تتبع أداء الآخرين فقوائم المتصدرين تعتبر عرضاً بصرياً من الرغبة في تصدر القائمة مما يدفع المتعلمين لإنجاز العديد من المهام.

والمكافآت: وهي جوائز يتم تقديمها بعد الانتهاء من سلسلة من التحديات أو المهام الأساسية، ويمكن أن يتم تقديم المكافآت والجوائز بشكل مادي أو معنوي لتعزيز نشاط المتعلمين.

والنقاط: وهي التمثيل الرقمي للتقدم، فإذا تم تنفيذ المهمة بشكل صحيح فإن المتعلم يتلقى نقاطاً، وسيتم إعطاء المهام التي تتطلب المزيد من الجهد نقاطاً أعلى سيتم إعطاء المتعلم مزيد من النقاط في حال تميزه في أداء المهمة.

وشريط التقدم: ويمكن من خلاله رؤية مستوى التقدم والإنجاز فهو بمنزلة شريط شخصي خاص بالمتعلم كما إنه يعتبر الدافع الرئيسي للكثير من المتعلمين لاتخاذ الخطوات اللازمة لإنجاز مهامهم، ويظهر على شكل شريط مستطيل يوضح مدى التقدم نحو تحقيق الهدف.

والمستويات: ويتم من خلالها التعرف على المهام التي اجتازها المتعلم والمهام المتبقية له، كما تمكن المتعلم من الوصول تدريجياً إلى مستوى عالٍ فهي تُستخدم لتحفيز المتعلمين على مضاعفة جهودهم.

والتغذية الراجعة: يتم تقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين عقب استجابتهم سواء كانت إيجابية أو سلبية كما توفر تقارير عن نتائج التقييم الخاصة بالمتعلمين.

والهوية الافتراضية: وهي الصور الرمزية أو الشخصيات الافتراضية التي تُمثل بصرياً وتجسد الشخصيات الحقيقية للمتعلمين (Orosco, 2014. P32).

والوقت: وهو إعطاء المتعلمين كمية معينة من الوقت "مهلة زمنية" لإنجاز مهام محددة، وعادة ما يظهر في شكل عداد تنازلي (Osipov, et al. 2015. P72; Lokhorst, 2014: p.9).

ويرى دراجر (Drager, 2014) أن العناصر الأكثر شيوعاً وتأثيراً في بيئات واستراتيجيات التعلم الإلكتروني القائمة على المحفزات التعليمية تشمل "قوائم المتصدرين، المكافآت، الشارات، النقاط" حيث تتعقب هذه الأنواع من المحفزات مقدار النقاط التي يحرزها المتعلمون، وترقيهم من مرتبة إلى أخرى، وتمكنهم من متابعة تقدمهم ومقارنته مع ما يحققه أقرانهم ومعارفهم عبر الشبكة. لكن تلك العناصر في المحفزات التعليمية لا يتم تسخيرها أو جمعها معاً عشوائياً، بل يخضع تصميمها لنظم دقيقة للتفاعل مع التقدم الذي يحرزه المستخدم البشري بذكاء خوارزميات وبرمجيات متقدمة تؤدي في نهاية المطاف إلى إيجاد بيئات واستراتيجيات التعلم الإلكتروني القائمة على المحفزات

التعليمية ذات فعالية قصوى، حيث يتمتع كل نوع من هذه المحفزات مجموعة من المميزات تجعله الأنسب في ضوء الأبعاد والعوامل المؤثرة في الموقف التعليمي.



شكل (1) يوضح مكونات المحفزات التعليمية (الملاح، 2016، ص1).

أنواع المحفزات التعليمية

بالتمعق أكثر في مفهوم المحفزات التعليمية في الواقع نجد أن هناك نوعين منها وهما: النوع الأول هو المحفزات البنائية والثاني هو محفزات المحتوى، ومن المهم أن نلاحظ أن النوعين ليسوا منفصلين عن بعضهم البعض فكلهما يمكن أن يوجد في نفس المقرر، وفي الحقيقة عندما يتم استخدامهم سوياً يكونا أكثر تأثيراً من استخدام أحدهم بمفرده وسنوضح النوعين كالآتي:

أولاً: المحفزات البنائية "الشكلية": وتعني تطبيق عناصر الألعاب لدفع المتعلم خلال المحتوى دون أي تغيير أو تعديل على المحتوى فالمحتوى لا يصبح شبيه للعبة ولكن البناء حول المحتوى، والهدف الأساسي لهذا النوع هو تحفيز المتعلمين للسير في المحتوى وإشراكهم في عملية التعلم من خلال المكافآت. وعلى سبيل المثال نجد أن متعلم يكسب النقاط داخل المقرر من خلال مشاهدة فيديو أو

إكمال تكليف ما ونجد أن الفيديو والتكليف لا يحتوون على أي من عناصر الألعاب المرتبطة بها سوى حقيقة أن المتعلم يحصل على النقاط.

وتعتبر العناصر الأكثر شيوعاً في هذا النوع هي النقاط والشارات والإنجازات والمستويات، ويحتوي هذا النوع عادة على لوحة للمتصدرين وطرق لتتبع تقدم المتعلمين كما يوجد مكون اجتماعي حيث يستطيع المتعلمون مشاركة الإنجازات مع المتعلمين الآخرين والتباهي بما حققوه. (Asha Pandey, 2015) وبالرغم أنه من الممكن إضافة عناصر القصة والشخصيات وعناصر أخرى من المحفزات البنائية إلا أن المحتوى لا يتغير ليشبه اللعبة.

ثانياً: محفزات المحتوى: وتعني تطبيق عناصر اللعبة والتفكير باللعب لتعديل المحتوى وجعله أكثر شبهاً للعبة، وعلى سبيل المثال "إضافة عناصر قصة لإتمام مقرر أو بدء مقرر بتحدي بدلاً من قائمة الأهداف التي يسعى لتحقيقها" وهذان طريقتان لمحفزات المحتوى. وإضافة هذه العناصر يجعل المحتوى يشبه اللعبة أكثر ولكن لا يحول المحتوى إلى لعبة فهو ببساطة فقط يوفر السياق أو الأنشطة التي تستخدم في اللعبة ويضيفهم للمحتوى الذي يتم تدريسه. (Asha Pandey, 2015).



شكل (2) يوضح الفرق بين أنواع المحفزات التعليمية (الملاح وفهيم، 2016، ص، 119).

أهداف المحفزات التعليمية

يفضل المدرسون المهتمون بالمحفزات التعليمية إدماج اللعبة أو الألعاب الإلكترونية في أنشطتهم من أجل: جعل دروسهم أكثر إثارة وجاذبية، وتحسين مردودية الطلاب، وتفريد التعليمات. (Osipov, et al. 2015. p:72).

لذا فالمحفزات التعليمية في التعليم تمنح الطلاب الفرصة من خلال ألعاب الفيديو في عيش تجارب مهمة يكون لها انعكاس على مدى حافزيتهم للتعلم، يزيد من اندماجهم وقدرتهم على العمل الجماعي والتحسين من سلوكياتهم الفردية.

فعلى المستوى المعرفي: يمكن لعناصر الألعاب أن تحسن المعارف والمهارات والقدرات الذهنية للتلميذ من خلال تقنيات اللعبة وموضوعها ومسارها الذي يكون غنيا بالمعطيات. (Lokhorst, 2014: p9) وعلى المستوى العاطفي: فالإحساس الذي يواكب اللاعب من إحساس بالفخر عند الانتصار والروح الرياضة والتعاون بين اللاعبين يحسن من ذكائهم العاطفي ووعيهم الحسي. أما على المستوى الاجتماعي: فتبادل الأدوار بين اللاعبين وأخذ القرارات والقيادة تعالج بعض المشاكل السوسيونفسية كالخجل مثلاً وتؤهل اللاعب للاندماج الاجتماعي. (القايد، 2015).

خصائص المحفزات التعليمية

ويُلخصها (Urh & Jereb, 2015 ;p390) في خمس خصائص: (التجميع، وتسجيل النقاط، وإدخال آلية التغذية الراجعة، وتشجيع التواصل بين اللاعبين، والسماح بتفريد الخدمات). بالطبع هناك خصائص أخرى يمكن ذكرها ومنها: التآمر، التحدي المكافأة، المركز، الحالة الاجتماعية. (Landers, R.N., Bauer, K.N., Callan, R.C., & Armstrong, M.B, 2015).

وبالإضافة إلى المميزات السابق ذكرها تتسم استراتيجيات التعلم القائمة على المحفزات التعليمية بمجموعة من الخصائص والتي تقيد في التعليم منها التفاعلية حيث تساعد في إحداث تفاعل بين المتعلم والمحتوى المدعم بعناصر اللعب لغرض التعلم وكذلك تفاعل بين المتعلم مع معلمه

وزملائه، والمشاركة التي توفر فرص المشاركة الإيجابية في الأنشطة الجماعية، وفي التعامل مع الآخرين بروح تعاونية طيبة، والمنافسة التي تسمح بالتنافس الفردي بين المتعلم واللعب أو الجماعي بين المتعلم مع أقرانه أو في شكل مجموعات من المتعلمين، والالتزام الذي يشجع المتعلم على احترام القوانين والقواعد والالتزام بها، والتكامل اذ يساعد في تحقيق تكامل بين جميع عناصر اللعب فهناك عناصر لا يمكن استخدامها بمعزل عن العناصر الأخرى وايضا التنوع حيث يسمح بالتنوع في استخدام أنسب العناصر والتي تخدم الموقف التعليم.

عناصر المحفزات التعليمية في برامج التعلم الإلكتروني واعتبارات التصميم الأساسية

وتُعد قائمة عناصر المحفزات التعليمية في هذا القسم تتصف بالنجاح حيث تدمجه مع الحلول التعليمية، جنباً إلى جنب مع الأفكار الأخرى لأخذها في الاعتبار عند تنفيذ الحلول التعليمية وهذه العناصر هي كالآتي:

النقاط: وهي تقليد تعليمي شائع يستخدم في الصفوف منذ قرون بصفة عامة، فالأفراد يفضلون كسب النقاط بينما النقاط قادرة على تعديل سلوك الفرد، وفي النطاق التعليمي نحتاج لنكون حذرين أننا نمنح النقاط بناء على قيمة السلوك الظاهر، فعلى سبيل المثال: إعطاء النقاط في كل مرة يسجل فيها الشخص الدخول او يضيف تعليق هذا لا يعني أن الدخول له أي قيمة، ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن يتم استخدام النقاط ك:) كمؤشر للحالة، أوللتقدم، أولفتح الوصول لمحتوى المقرر).

والإنجازات والشارات: في بيانات المحفزات التعليمية ترتبط المكافآت عادة بكسب الشارات أو الوصول الى مستوى جزئي من المهمة، ولكن مجرد كسب المكافأة قد لا يكون مرضي بشكل كاف للكثير منا، لذلك من الأفضل عادة أن يشتمل برنامج الالعب التنافسية على مساحة يستطيع المستخدمون نشر انجازاتهم فيها للآخرين، وعلى سبيل المثال: يجب أن نأخذ في الاعتبار تصميم كأس وصفحة شخصية تعرض الانجازات وتسمح للمتعلمين بنشر إنجازاتهم عبر الشبكة الاجتماعية مثل تويتر، ولكن هناك أمر يجب التحذير منه بشأن الإنجازات: فحتى تصبح هذه العناصر أكثر فاعلية فيجب أن تكون مكافأة الانجازات ذات معنى للمتعلمين وتكون إلى حد ما صعبة المنال

(الملاح وفهيم، 2016، ص132-136).

وفي هذا البحث سيتم الاعتماد على ثلاثة أنواع من الشارات (ذهبية، فضية، برونزية) وتُقدم للمتعلمين في ضوء عدد النقاط التي يحصل عليها كل طالب في المجموعة.

ولوحات المتصدرين: وهي لوحة نقاط تظهر من هو الاول ودرجاته، وأنها تعرض نتائج كل اللاعبين ولكن إذا كان هناك عدد كبير من اللاعبين فهي عادة ما تظهر نتائج اللاعبين الأوائل فقط، ويجب عند تصميم لوحات المتصدرين للتعليم الإلكتروني أن يراعي الآتي: يتأكد من أن لوحات المتصدرين تعرض السلوكيات والأنشطة الأكثر أهمية للوصول إلى أهداف البرنامج التعليمية، ويؤخذ بعين الاعتبار استخدام أكثر من لوحة متصدرين في البرنامج، فعلى سبيل المثال: قد يكون لديك لوحات متصدرين لكل منطقة أو موقع مكتبي أو صف دراسي، ويؤخذ بعين الاعتبار إعطاء كل شخص القدرة على البحث عن اللاعبين الآخرين، فإذا استطعنا فقط رؤية اللاعبين الأوائل ولم نستطع إيجاد أين يقع اللاعبون المتبقون في الترتيب بسرعة أو أين تقع دائرتهم الداخلية، سنقل فاعلية لوحة المتصدرين في هذه الحالة، ويؤخذ بعين الاعتبار السماح للمتعلمين بصنع قائمة المشتركين بلوحة المتصدرين الخاصة بهم وهذا يسمح لهم بسرعة التعرف على موقعهم مقارنة بدائرتهم الداخلية، وإذا لم تحدث لوحة المتصدرين الخاصة بكل معلم في برنامجه على الفور (في المحتويات التعليمية، لا يفعلها الكثيرون) فتأكد أنك تواصل التحديث باستمرار للمتعلمين، ويؤخذ بعين الاعتبار امتلاك لوحات متصدرين مختلفة في بيئات الألعاب التنافسية، فيكون لدى المعلم واحدة عامة ثم أخرى للمهام الفردية، ويجب أن "تمحو" لوحة المتصدرين في نهاية الأسبوع لتعطي كل واحد بداية جديدة، وتم تحديد تلك العناصر لمناسبتها لعينة البحث من طلاب المرحلة الابتدائية ووجود العديد من التوصيات حول تلك المكونات لاستخدامها في برامج التعليم الإلكتروني، وهذا ما أكدته (draeger, 2014).

ومستويات اللعبة: فالمعظم معتاد على المفهوم الاساسي لمستويات اللعبة، فإذا قسمت المحتوى لموضوعات ودروس ثم يتم اعدادها وتقسيمها على المستويات، فالمستويات هي أحداث يصل اليها اللاعب بإتمام مهام محددة، وتوفر أيضا المستويات تتابع منطقي لخبرة اللعب لدى المتعلم، فعند تصميم مستويات اللعبة في المحتويات التعليمية، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الآتي: السماح للمتعلمين للتقدم بالمستوى (الوصول للمستوى التالي في اللعبة) طبقا لمشاركتهم النشطة في

الخبرة وليس فقط على إتمام المحتوى، وربط المستويات بوصول المتعلم لبدایات نقاط محددة، واستخدام المستويات كوسائل لإظهار تقدم المتعلمين في المحتوى، وتوضيح للمتعم عدد النقاط التي كسبها وعدد النقاط التي يحتاجها للوصول إلى المستوى التالي من المحتوى، وعرض مستوى لعب المتعلمين الحالي للمشاركين الآخرين كوسيلة لإشعال المنافسة عن طريق لوحات المتصدرين، والتحكم في الوصول الى محتوى المقرر والتأكد من أن المتعلمين قابلوا المتطلبات القبلية قبل التقدم، وتصميم المستويات وفقا لدرجة الصعوبة، فالمستويات المبدئية يجب أن تكون أسهل في الانهاء وطبقا لتقدم المتعلم فينبغي أن تحتوي المستويات على درجات أعلى من الصعوبة كلما ارتفع من مستوى لأخر.

والتحديات: وتعد التحديات في عالم الألعاب مهمات تعطي للاعب الفرصة لتحقيق أهداف محددة في اللعبة ويجب عند تصميم التحديات نراعى الآتي: كون التحديات وفقا للأفعال والسلوكيات التي يتبعها المتعلم، ويكافئ المعلم المتعلمين على اتمام التحديات وتحقيق الاهداف المصممة، ويجب أن يتأكد من أن المكافآت التي قدمها للمتعلمين ذو معنى لهم، ونوع الطول والصعوبة ووقت الإنهاء للتحديات (Nicholson, 2013 ؛ Richter, 2015).

والأنشطة القائمة على الوقت: يستطيع الوقت أن يصنع نوعا من العجلة داخل المتعلمين، فتستطيع أن تخلق أنشطة حيث تدق الساعة، وينبغي على المتعلمون أن يتموا ويحددوا أولويات المهام، ويؤخذ بالاعتبار استخدام الأنشطة القائمة على الوقت في أنشطة التعلم لمحاكاة قيود الوقت في الحياة الواقعية.

والتغذية الراجعة للعبة: ولكي نرى كيف توفر لنا الألعاب عادة التغذية الراجعة بمجرد أن نؤدي الفعل، والتي تجعلنا نعرف فورا ما إذا كنا على الطريق الصحيح لتحقيق أهداف اللعبة أو نحتاج لتعديل خطتنا، ويجب عند تصميم المعلم للتغذية الراجعة، أن يؤخذ بالاعتبار تصميمها مثل التغذية الراجعة للألعاب ويراعى الآتي: تقديم فرص التغذية الراجعة خلال الخبرة التعليمية ولا تنتظر لنهاية المقرر، وتقديم تغذية راجعة على السلوكيات والافعال التي يقوم بها المتعلمون في المقرر وليس على قدرتهم على التذكر العشوائي او التعرف على المعلومات، واستخدام نظام نقاط

كوسيلة لإعطاء تغذية راجعة تعليمية وإظهار تقدم الحادث نحو الأهداف التعليمية. (Orosco, 2014. P32).

ويستخدم المصممون بشكل أكثر شيوعاً عناصر الألعاب التالية، ولكن مع التطبيقات الابداعية يكونوا أكثر فاعلية كما في الألعاب التنافسية أيضاً وهي بقية العناصر التالية: (Hsin- Yuan & Soman, 2013).

والقصص والشخصيات: وهي عنصر يجعل الألعاب مثيرة للاهتمام ومحفزة للاعب وتعني قصة تنكشف تدريجياً خلال خبرة اللعب، فالقصص وسيلة أساسية لتوفير السياق الذي يتصرف من خلاله اللاعبون، وإنها ليس بالمفهوم الجديد داخل التعليم، ففي الحقيقة أظهرت الدراسات أن المتعلمين يتذكرون ويستطيعون تطبيق المعلومات أفضل عندما تقدم لهم من خلال قصة.

ومستويات اللعب: فمستويات اللعب وسيلة لمطوري الألعاب لخلق خبرة مرتبطة بمستوى مهارات اللاعب، فلعبة في غاية السهولة ليس بممتع ولعبة في غاية الصعوبة في الأغلب ستتسبب في توقف اللاعب، ومصممي الألعاب عادة ما يسمحوا للاعب باختيار مستوى اللعب وفقاً لدرجة الصعوبة التي بدأ عندها اللعبة. (Deterding, et al, 2011) وكما هو شائع فمستويات اللعب في الألعاب هي سهل ومتوسط وصعب، وبالقيام بدمج مستويات اللعب في اللعبة يجعل مطوري اللعبة يقومون بزيادة الاحتمالات ومنها أن اللاعبين سوف يكررون لعب اللعبة عند كل المستويات المختلفة.

بينما في التدريب، نستطيع تطبيق مستويات اللعب بتنظيم المحتوى كشرح أو تدريب أو تقويم، فنجد المستوى الأول: الشرح وهو يوضح للمتعلم ما يحتاجه ليجتاز وكذلك هو المستوى الأسهل والذي يتطلب أقل معرفة، بينما المستوى الثاني: التدريب ويوفر بيئة آمنة لتطبيق المفاهيم المتعلمة في مستوى الشرح، بينما المستوى النهائي: التقويم وهو أصعب مستوى على اللاعب ويتطلب المعرفة الأكبر، بتطبيق مدخل مستويات اللعب الثلاثية وتسمح للمتعلمين بالتحكم في المكان الذي يريدون الدخول على خبرة التدريب من خلاله وفقاً لقاعدة المعارف الملموسة، وإذا تم تقويم مهاراتهم بشكل خاطئ فيستطيعون العودة واختيار مستوى مختلف.

وحرية الفشل: ويعد في الألعاب الفشل واحدة من الطرق الأساسية لتعلم كيفية اتقان اللعبة وتحقيق أهدافها، فهل يمكن أن نتخيل لعب لعبة ويكون أول خطأ هو أنت تسمع "اللعبة انتهت"، أحيانا نفشل بمجرد الحظ السيء ولكننا نتعلم من تلك الخبرة، وكما أظهرت الدراسات أن التعلم من الأخطاء طريقة قوية للتعلم. وهناك عدة أشياء تؤخذ في الاعتبار عند خلق بيئة التعلم والتي تعزز حرية الفشل وتتضمن الآتي: تصميم محاولات متعددة في التفاعلات، توفير تغذية راجعة إيجابية عند فشل المتعلمين في المحاولة الأولى واعطائهم الفرصة للمحاولة مرة أخرى، وخلق تصنيف نقاط وفقا لمدى مقابلة المتعلمين للأهداف الموضوعية، وتوفير الفرصة لإعادة التدريب حتى تحقيق الهدف وإتقان المحتوى (Christopher Pappas, 2013).

خطوات تطبيق المحفزات التعليمية في التعليم

ويذكر الملاح وآخرون (2016، 136: 140) أن خطوات تطبيق المحفزات التعليمية في التعليم يمر بمجموعة من المراحل هي على النحو التالي:

الخطوة الأولى: فهم الجمهور المستهدف والسياق: فمن هو الجمهور المستهدف وما السياق الذي يحيط بالبرنامج التعليمي؟ فنجد أن العامل الرئيسي لتحديد نجاح البرنامج التعليمي هو الفهم الجيد للطلاب، وبالدمج مع السياق الذي سيتم فيه تسليم البرنامج سوف يساعد في تصميم برنامج يمكن الطلاب من تحقيق أهداف البرنامج، بينما سوف يساعد تحليل الجمهور المستهدف على تحديد عوامل مثل اعمار المجموعة وقدرات التعلم والمهارات الحالية، بينما تحليل السياق يمكن أن يزودنا بتفاصيل عن حجم مجموعة الطلاب والبيئة وتسلسل المهارات وإطار الوقت.

الخطوة الثانية: تحديد أهداف التعلم: ماذا يريد المعلم من الطلاب تحقيقه بإتمام البرنامج التعليمي؟، فينبغي أن يكون لدى كل معلم هدف يريد من الطلاب أن يحققوه في نهاية البرنامج التعليمي، وهذا يمكن أن يتضمن الآتي: الأهداف التعليمية العامة، أهداف التعلم الخاصة، الأهداف السلوكية.

الخطوة الثالثة: بناء الخبرة: كيف يمكن أن ينهار البرنامج التعليمي وما هي نقاط الضعف؟، فالمرحل والأحداث أدوات قوية تمكن المعلمين من تسلسل المعرفة وتحديد ماذا يحتاج المتعلمين ليتعلموا

ويحققوا في نهاية كل مرحلة أو حدث المطلوب منهم، فهذه الأحداث جيدة للطلاب حيث أنها تجعل الهدف الأساسي يبدو أكثر قابلية للقياس وللتحقيق بينما تضمن أن الصعوبات خلال المرحلة وبين كل مرحلة محددة بسهولة.

الخطوة الرابعة: تحديد المصادر: ما هي المصادر المطلوبة للمحفزات التعليمية في التعليم؟ فبمجرد تحديد المراحل والأحداث يستطيع المعلم بسهولة تحديد أي المراحل يمكن تحويلها لألعاب تنافسية وكيف.

الخطوة الخامسة: تطبيق عناصر المحفزات التعليمية: ما هي عناصر المحفزات التعليمي والتي ينبغي أن تطبق؟ فعملية المحفزات التعليمية في التعليم تأتي نتيجة للعناصر المطبقة في البرنامج التعليمي، كما هو مشار سابقا فإن الألعاب التنافسية تعنى اضافة عناصر تشبه اللعبة التنافسية المنظمة والكاملة تسمى أيضا ميكانيكية الألعاب في أوضاع غير اللعبة (Zac Fitz-Walter, 2013).

وعليه يمكن تحقيق المحفزات التعليمية في التعليم كما ذكر (القايد، 2015) من خلال عدة وسائل وتقنيات يمكن توضيحها ببساطة والتي يعد من بينها: (إضافة نقاط إلى المهام والواجبات الدراسية، تحديد شارات ومنحها للمتفوقين بعد استيفاء معايير محددة، وإنشاء اللائحة الترتيبية للطلاب المتفوقين، وتحديد مستويات لتكرار المهام أو أداء مهام أصعب، ربط الشارات المحصل عليها بالدخول إلى مستويات أعلى).

وبناء على ما سبق فإن عناصر المحفزات (قوائم المتصدرين - المكافآت - الشارات - النقاط) في استراتيجية التعلم القائمة على المحفزات التعليمية تعمل على إثارة الدافعية والتحفيز على التعلم وتزيد من رغبة المتعلم في إنجاز المهام المطلوبة منه وارتفاع معدلات التحصيل، خاصة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Mekler, et al. 2013. Rouse, 2013. Su & Cheng, 2015).

وقد أظهرت عديد من البحوث والدراسات فاعلية بيئات واستراتيجيات التعلم القائمة على المحفزات التعليمية حيث أشارت نتائج وتوصيات دراسات كل من: **Dicheva (2010) &Angelova ; (2011) Deterding, et al.; (2012) Nicholson; (2013) Birch; (2013) Glover;(2013) Shang & Lin; (2014) Hamari & Sarsa; (2014) Zuckerman &Gal-Oz** إلى ارتفاع معدل تحصيل الطلاب في المقررات المقدمة عبر بيئات التعلم القائمة على المحفزات التعليمية، وأن الطلاب تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام عناصر الألعاب، والاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي بصفة خاصة من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وضرورة تبني وتضمين عناصر الجذب والإثارة والتشويق المتضمنة في الألعاب الإلكترونية لإنتاج بيئة تعلم إلكتروني قائمة على المحفزات التعليمية تتوافق مع الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام المحفزات التعليمية وتصميم أنشطة تخدم العملية التعليمية، والتوسع في استخدام المحفزات التعليمية في تدريس المقررات الدراسية المختلفة. ويرجع هذا إلى خصائص تلك البيئات المتميزة وأدواتها التفاعلية التي تخدم تلك المجالات.

فالطلاب ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى المحفزات التعليمية بشكل مستمر حتى يكونوا على استعداد كامل لتعلم المزيد، دون ملل أو استرخاء أثناء عملية التعلم، ومن هنا يبرز دور المعلم في خلق جو من المتعة والتشويق والإثارة والتنافس الشريف في عملية التعلم لدى الطلاب.

التحديات التي تواجه توظيف المحفزات في التعليم

لقد أجريت هناك العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة معوقات استخدام المحفزات في العملية التعليمية وهذا ما أشار إليه كل من **(Attali, & Arieli, 2016; Christopher, 2015; Mageswaran, 2016)**، وهي غياب مفهوم المحفزات، حتى في الدول الأفضل تعليمياً في العالم، خصوصاً لدى راسمي المناهج وصناع القرار، وكذلك غياب مشاريع الألعاب التي تعالج التحديات التي يواجهها المعلمون، وحيث أن معظم المعلمين لا يستطيعون استخدام المحفزات في قاعات الدرس، وذلك بسبب عدم إلمامهم ومعرفتهم بها، على العكس من المعلمين المدربين، فهم قادرون على استخدامها بنجاح، واستخدام مستحدثاتها في التدريس بفاعلية (العبد الكريم، 2008).

ويعزى عدم استخدام المعلمين للمحفزات في العملية التعليمية إلى أن كثير من المعلمين لا توجد لديهم القناعة بدوره، كما وأن بيئة الصف وبيئة المدرسة غير مهيأة لاستخدام هذه التقنيات، عدا عن عدم خبرتهم لاستخدام هذا البرنامج القائم على المحفزات التعليمية (المجالي، 2005). وكذلك إلى عدم وجود تدريب كافٍ لاستخدام هذه التقنيات، بالإضافة إلى عدم توفر الألعاب في الكثير من المدارس وقلة التشجيع للمعلمين على تفعيل هذه التقنيات من خلال عملهم. (قصيعة، 2007).

أما المعوقات التي تحد من استخدام التلعيب في البلاد العربية، فيمكن حصرها في الأمور التالية:

بالرغم من التقدم العلمي في جميع نواحي الحياة، إلا أن مصطلح التقنيات التعليمية هو مصطلح جديد بالنسبة للأنظمة التعليمية في البلاد العربية فهي لازالت تستخدم مصطلح الوسائل التعليمية، وأحياناً الوسائل السمعية والبصرية، وهذه التسميات عبارة عن مراحل مرت بها هذه الوسائل، وهناك بعض المعلمين يعتبر التقنيات غير ضرورية في العملية التربوية والتعليمية، وليست من صميمها، والاختبارات في صورتها الراهنة لا تقيس في أغلب الأحوال إلا مستويات معرفية متواضعة، ولا يستخدم المعلم من التقنيات إلا ما يساعد على الحفظ والاستدكار لذلك نجد أن التدريس يسير في هذا الاتجاه،، كما أن الضعف في الموارد المادية والبشرية؛ ويقصد بالموارد المادية الأجهزة والمواد التعليمية والبرمجيات، إضافة إلى التسهيلات المادية، وعدم توافر الفنيين اللازمين للقيام بعمليات الصيانة أو مساعدة المعلم في تصميم وإنتاج المواد المختلفة، وأيضاً ارتفاع التكاليف، وغياب البيئة المدرسية الملائمة لهذا الأسلوب، وعدم وضوح مفهوم المحفزات عدا عن حاجة تقنية المحفزات إلى الإبداع والابتكار والصبر والإقناع على مستوى القيادات من قبل المعلمين والطلاب. (العصيمي، 2015).

مقترحات للاستفادة من المحفزات في التعليم

إن هناك العديد من المقترحات الخاصة بالاستفادة من تقنية المحفزات في العملية التعليمية ومن هذه المقترحات كما أشار إليها (Mageswaran, 2015) الآتي: كإشراك كل من الطلاب

والمعلمين في مشاريع تلعيبيه تساعد في تحسين البيئة المدرسية، وإيجاد طرق لدمج مشاريع المحفزات مع المناهج الدراسية العادية والإلكترونية في الصفوف الأولى حتى يتعود عليها الطلاب في المراحل الأولى ويكونوا أكثر تقبل لها في المراحل المتقدمة، والعمل على وضع أسس نظرية للتلعيب أو الألعاب التنافسية بصورة مبسطة يسهل تفهمها من قبل الطلاب والمعلمين، والاهتمام بجانب التعليم عن طريق اللعب حيث أنه أداة فعالة في تفريد التعلم لمواجهة الفروق الفردية وتعليم المتعلمين وفقاً لإمكانياتهم، وزيادة وعي الطلاب بأهمية استخدام المحفزات عن طريق الندوات، وورش العمل للتلميذ، وتنوع الألعاب التحفيزية، وتوافرها بمراكز مصادر التعلم.

المحور الثاني: مهارات القراءة والكتابة

إن من أهم المراحل التي يتم فيها تهيئة الأطفال للتعلم، والتي يتم من خلالها وضع البذور الأولى لملامح شخصية الطفل وتكامل جوانب نموه الأساسية من جسمية، وعقلية، ولغوية، هي المرحلة الابتدائية... التي تتميز بكونها زاخرة بقدرات الطفل التي قد تتخذ مساراً إيجابياً أو سلبياً فإذا ما قدمت لها الرعاية والمساندة تطورت وازدهرت، أما إذا أهملت أو عُوِّقت فإنها تَضَعُفُ أو تُطْمَسُ، ومن ناحية تعلم اللغة التي تحوي قواعد لغوية جديدة فإن طفل السادسة من العمر يحتاج جهداً كبيراً لتعلمها، ومعلماً يكشف له قواعد اللغة الجديدة. كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في التدرب على تطبيق هذه القواعد مع تعرّضه للخطأ والتصحيح من قبل المعلم. بينما هو يقوم بهذه العملية بصورة تلقائية قبل سن السادسة، وتعد عملية القراءة والكتابة من محاور اللغة الرئيسة في حياة الأطفال والتي تبنى من خلال السنين الأولى في حياتهم. وتؤكد الدراسات التجريبية والوصفية في كثير من الدول على ضرورة معرفة الطفل لعلم الصوتيات لتعلم الطفل الأحرف الأبجدية قراءة وكتابة، ويتعلم الطفل بدايات القراءة والكتابة منذ الصغر من خلال مشاهدته للألعاب والصور والأشكال في الطبيعة والخريشة، وهذا ما يؤكد عليه كثير من الباحثين والتربويين من أمثال روسو، بستانلوتزي، فروبل، فيجوتسكي، وتعمل كثير من الدول في إجراء تطبيقات تساعد الأطفال على اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة كما هو الواقع في الدول المتقدمة (الرقاد، 2006، 416).

وقد حظيت مهارة القراءة باهتمام بالغ من الباحثين لأهميتها، فمن الصعب أن يوجد نشاط لا يتطلب القراءة سواء أكان هذا النشاط في المدرسة أم المنزل أم العمل، وللقراءة تأثيرات واسعة وعميقة ومتنوعة على التلميذ، فهي توسع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط قواه الفكرية وتهدب ذوقه وتشبع فيه حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره، والقراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية، وتجعل لها قيمة عالية، فالأطفال أينما كانوا يجربون ويختبرون كل ما يحيط بهم، كما وأنها تزيدهم فهماً وتقديراً لمثل هذه التجارب، وتمدهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة العامة أينما كانت، وعن طريقها يتمكن الطفل من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية، ولا شك في أنها تساعد على حل الكثير من المشكلات اليومية والعلمية التي تواجهه، وفي ظل الانفجار المعرفي الهائل والمتسارع، أصبح مستحيلاً على المؤسسة التربوية أن تزود المتعلم بكل ما يلزمه من معارف في فترة دراسته المحدودة وعليها أن تزوده بمهارات التعلم الذاتي، التي من ضمنها اكتساب مهارات القراءة، التي تساعد الطفل على التوافق الشخصي والاجتماعي، كما وتساعده على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة، وأنماط السلوك المرغوب فيها، والاستقلال عن الوالدين، وكيفية الوصول إلى مستوى الكبار. (ال دراوشة، 2007).

ولا يعد تعلم القراءة شكلاً من أشكال اكتساب المعلومات، ولكنه وسيلة لاستخدام المعلومات لتنمية قدرات معينة، كما أن تعليمها ليس مهارة يدوية بسيطة، بل مهارة يشترك فيها العقل البشري بتركيبه المعقد هذا العقل الذي قدره خبراء كنديين أنه يساوي كمبيوتر بثلاثة بلايين دولار". فالقراءة عملية متدرجة مستمرة يقوم بها الفرد بكل كيانه، وتتطلب منه توازناً جسمىً وعقلياً ونفسياً، كما أنها مطلب نمائي يتطلب تكيفاً ذاتياً واجتماعياً، والتقدم في القراءة مرتبط بالتقدم في مظاهر النمو وخصائصه ومتطلباته كما تؤثر القراءة على جوانب الشخصية كلها (كولينجفورد، 2003، 11).

إن القراءة نشاط عقلي فكري هدفه العام إكساب القارئ والمتعلم المعرفة والمعلومات والثقافة والعلوم في ميادين عديدة مدرسية ومحلية وعالمية، كما تساعد الفرد على فهم نفسه ومجتمعه وعالمه المحيط به الذي أصبح غرفة زجاجية صغيرة يرى ما بداخلها بما يساعد الفرد على التكيف الإيجابي

وبما يعود على الفرد وعلى مجتمعه بالنفع والصالح والتقدم. فهي تحقق فوائد فردية واجتماعية وعالمية كثيرة ولها دور في تطوير المعرفة الإنسانية بعامه (الفرا، 2016).

يرى علماء الأنثروبولوجيا أن الإنسان بدأ تاريخه الحقيقي حين اخترع الكتابة حيث تُعد الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، وهي من مهارات اللغة الأساسية، إلا أن موضوع الكتابة لم يزل الاهتمام الذي ناله موضوع القراءة.. (عاشور، ٢٠٠٥).

وأثار موضوع توقيت البدء بتعلم الكتابة قدراً من الخلاف، ربما نتج عن قلة الدراسات التجريبية التي تناولت هذا الجانب. ويمكن تعريف المتطلبات القبلية لتعلم الكتابة من خلال تحليل عملية الكتابة، وتتلخص هذه المتطلبات في (سلامة البصر والسمع، وتطور العضلات الصغرى للطفل، التي تمكن الطفل من الإمساك بالقلم بأصابع اليد الثلاث، الوسطى والسبابة والإبهام، وتحريك اليد حركة دقيقة في اتجاهات مختلفة، ونمو التأزر البصري اليدوي. فالعيون تبصر وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صور ورسومات وجمل وعبارات وأشكال هندسية، واليد تكتب، وفهم نظام الكتابة، ويتم ذلك من خلال مساعدة الطفل على إدراك أن اللغة المكتوبة تتكون من جمل، والجمل تتكون من كلمات، والكلمات تتكون من حروف تتصل ببعضها بعضاً وتترك فيما بينها مسافات معقولة)، إن اعتبار كتابة الطفل مجرد نشاط يهدف إلى عملية النسخ، هو من الأخطاء الشائعة في المجتمع، فالكتابة ليست مجرد رسوم فحسب، بل هي رموز تكون جملاً وكلمات ذات معنى وظيفي، ولا يجوز أن تنفصل الكتابة عن وظيفتها التي تتلخص في تحويل الكلام المنطوق إلى حروف وكلمات وجمل. (البكري وآخرون، 2001).

إن محاولات الأطفال الأولى للكتابة عادة ما تكون عن طريق الخطوط (الشخبطة)، ولكن عندما تصبح الرسوم العشوائية لهذه الخطوط على سطور أفقية بدلاً من التعرجات الدائرية غير الهادفة، حينها يدرك الأطفال بدايات تعلم 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 الخاصة بمساعدة المعلم، (خليل، ٢٠٠٣).

ومن الجدير بالذكر أن عملية تعلم مهارات الكتابة لا يتم دفعة واحدة وإنما يمر عبر مراحل معينة، التي يمكن حصرها بالمراحل العمرية الآتية: (مرحلة السنة الأولى والثانية "وتقابلها الكتابة على ورق غير مسطر"، المرحلة العمرية من ٣-٤ "وتقابلها الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر"، والمرحلة العمرية من ٤-٥ "وتقابلها الكتابة بالألوان"، والمرحلة العمرية ٥-٦ "وتقابلها الوصل بين النقط").(أبو مغلي وسلامة، ٢٠٠٠).

سيكولوجية القراءة والكتابة

ان مرحلة الصراخ تعد أولى مراحل النمو اللغوي لدى الطفل، حيث يستخدمها كاداة تواصل مع الآخرين، فهو يولد وهو يمتلك استعدادا لتعلم أي لغة من لغات العالم، ومع بداية الميلاد تبدأ القراءة بمفهومها العام فهي عملية مكتسبة - وليست فطرية مطبوعة - تقوم على الحس والإدراك السليمين فعندما تقوم الحواس بجلب المثيرات من النص المقروء الى الذهن، ويقوم الإدراك بتفسير تلك المثيرات عبر عمليات عقلية معقدة وتعتمد تنمية القراءة على تزويد الطفل بالخبرات الحسية التي تتناسب وقدراته وخصائصه، ثم إكسابه بعد ذلك مهاراتها ومتابعة مدى إتقانه لها وتفاعله مع المقروء عبر أساليب تعليمية تعليمية فاعلة وفعالة. وإن إتمام عملية القراءة يتطلب من الفرد "إحساساً سليماً، ووجداناً مطمئناً، وعقلاً فاعلاً، ونطقاً صحيحاً، كما يتطلب من الأسرة والمدرسة والمجتمع السعي الجاد لتطوير تعليم القراءة وتعلمها في كل المراحل التعليمية، وتقويم تدريسها وتحديد مشكلات تعليمها وطرائق علاجها، ووضع برامج لتنمية مهاراتها وسبل الاستفادة منها تربوياً وتعليمياً ونفسياً واجتماعياً (الموسى 2009، 30-27؛ مهنا، 2006، 192).

والقراءة علمية تحليلية بنائية تفاعلية لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، بل تتعدى ذلك إلى فهم المقروء، واستحضار معناه، والاستنتاج والربط والتفكير النقدي أيضاً، وذلك يتطلب من القارئ أن يربط بين ما يقرؤه بخبراته السابقة، وأن يفسر النص المقروء وأن يصدر عليها حكماً مستعيناً في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير. (Dole J. et al, 1995, 570-585)

أهمية القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

للقراءة والكتابة أهمية كبيرة في حياة الطلاب بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وذلك لما تؤديه من وظائف جليلة تتعلق بالطلاب أنفسهم، وتتعلق كذلك بالمجتمع الذي يعيشون فيه، ويمكن حصر أهمية مهاراتي القراءة والكتابة لهؤلاء الطلاب في الآتي (عليان، 1992، 65؛ يوسف، 1997، 22؛ الناقة وحافظ، 2002، 200؛ خليفة، 2006، 37؛ شحاتة، 2008، 101):

تعد القراءة والكتابة من أهم الوسائل الرئيسية لاكتساب هؤلاء الطلاب الثقافة والمعرفة التي تناسبهم، حيث انهما وسيلة الاتصال بما ينتجه العقل البشري من ثقافة أو فكر، كما وتوسعان دائرة خبرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتهذبان أذواقهم، وأن لهما الاثر الكبير في تكوين شخصية ذوي صعوبات التعلم، من خلال الاطلاع على خبرات الآخرين، وتوصيل الافكار المكتوبة للآخرين، وأنهما من أدوات التحصيل الدراسي في المقررات المختلفة، كما ويمكن اعتبارهما وسيلتي تسلية واستمتاع، سواء بالقراءة أو التعبير الكتابي عن المشاعر والعواطف، والحاجات، حيث تسمحان بخبرات الأطفال العادية، وتجعلان لها قيمة في حياتهم، ولا شك انهما من أسباب تقدير ذوي الصعوبات لأنفسهم، من خلال أدائهم القرائي أو الكتابي فكلما كان مرتفعاً كان ذلك مشجعاً لهم ورافعاً لمعنوياتهم، بالإضافة الى مساعدتهم على التوافق الشخصي والاجتماعي مع الآخرين في مجتمعهم (حافظ، 2016، ص190)، (صومان، 2014).

مهارات القراءة وأسس تعليمها لذوي صعوبات التعلم

لقد حددت الأدبيات والبحوث التربوية العديد من مهارات القراءة ولقد قامت الباحثة بانتقاء ما يمكن أن يكون مناسباً منها لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولعل من أهم هذه المهارات (يونس، 1997، 235؛ مصطفى، 1998، 45؛ جاب الله وحافظ وعبد الباري، 2009، 154): (تعرف شكل الحروف في المواضع المختلفة من الكلمة، وتمييز الحروف المتشابهة في الشكل، وتمييز الحروف المتشابهة في الصوت، ونطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً، وتعرف شكل الكلمات المقروءة، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً، وتركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها،

وتركيب جمل بسيطة من مفردات سبق تعلمها، وتحديد الفكرة الرئيسية للنص المقروء، تلخيص النص المقروء).

ومن الاسس التي يجب على المعلم الالتزام بها لتنمية مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم: أن يكون تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلم هادفاً، وينمي الميل إليها، ويشعرهم بالرغبة في تعلمها، وتعويد هؤلاء الطلاب على نطق الحروف بطريقة صحيحة، وذلك عن طريق التمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتمييز البصري بين أشكالها، ويجب أن تتشابه المادة المقروءة وتتكامل مع مواد تعليم الكتابة والتحدث، فهذا يسهل من تعلم مهارات القراءة. كما ينبغي ربط المادة المقروءة بمدلولاتها الحسية من خلال استخدام وسائل ونماذج تعليمية، وتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على عملية ربط الانعكاسات البصرية على الحروف والكلمات باللفظ مباشرة، حيث يقوي ذلك من إدراكهم الفوري للحروف والكلمات، وأن يكون واضحاً أمام الطلاب ذوي صعوبات التعلم الغرض من قراءتهم فقرة بذاتها، وأن يكون هذا الغرض طبيعياً غير متكلف، وتعويد هؤلاء الطلاب على قراءة الكلمات بطريقة صامتة قبل الجهر بها، لأن هذا يساعدهم على إدراك الحروف التي يجدون صعوبة في نطقها أو الحركات التي لم يتعودوا عليها (حافظ، 2016، ص193).

ويجب تعريض هؤلاء الطلاب لنماذج جيدة من القراءة الجهرية، حتى يتسنى لهم تقليديها، والتدرج في صعوبة المادة المقروءة وتكون البداية بالكلمات والجمل القصيرة سهلة القراءة، ومراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء الطلاب الصغار في أثناء تعلمهم مهارات القراءة، وإتاحة الفرص الكثيرة أمام الطلاب لممارسة القراءة وإتقان مهاراتها، وأن تكون مواقف التعليم على القراءة مواقف حياتية يحتاجها الطلاب في مناشط الحياة المختلفة، كما تم ذكره في دراسة: (شحاتة، 2008، 138؛ جاب الله وحافظ وعبد الباري، 2009؛ 154؛ الناقة وحافظ، 2002، 241؛ الناقة، 2000، 85؛ العليان، 1992، 126): وأن يخلق لهم المعلم محفزات تعليمية تشجعهم على إنجاز عملية تعلمهم، وهذا موضوع البحث الحالي، وما يسعى إلى تحقيقه. وهذه الأسس والاعتبارات سيتم مراعاتها عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح في البحث الحالي.

مهارات الكتابة وأسس تعليمها لذوي صعوبات التعلم

لقد حددت الأدبيات والبحوث التربوية العديد من مهارات الكتابة، ولقد قامت الباحثة أيضاً بانتقاء ما يمكن أن يكون مناسباً منها لذوي صعوبات التعلم، ولعل من أهم هذه المهارات: (يونس، 1997، 235؛ إبراهيم، 1999، 162، جاب الله وحافظ وعبد الباري، 2009، 160): (رسم الحروف في مواقعها المختلفة من الكلمة رسماً صحيحاً، ونسخ كلمات محددة نسخاً صحيحاً، وكتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة، وتكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة، وكتابة الهاء والتاء المربوطتين في أواخر الكلمات بطريقة الإملاء المنقول، وكتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء المنقول، وكتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء المنظور، وتعبئة استمارة أو طلب مقدم لجهة ما، وكتابة رسالة قصيرة لشخص ما، وكتابة بيان الخطاب، وكتابة بطاقة مناسبات).

ولكي يتم تنمية مهارات الكتابة السابقة لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم فإنه ينبغي على المعلم الالتزام بالعديد من الأسس عند تدريس تلك المهارات أهمها: (جاب الله وحافظ وعبد الباري، 2009، 161؛ الناقة، 2000، 21، إبراهيم، 1999، 175): تهيئة أنسب الظروف المادية الفيزيائية لتعليم الكتابة لذوي صعوبات التعلم مثل: الجلوس المريح، والجلسة الصحيحة، وارتكاز الساعد، ووضع اليد، ووضع الورقة، والإمساك بالقلم، وأن تكون مواقف التدريب على الكتابة مواقف حياتية يحتاجها هؤلاء الطلاب، وتكون لها معنى بالنسبة لهم، وجمع عينات من كتابات هؤلاء الطلاب قبل وأثناء تعليمهم الكتابة، وتحليلها، والوقوف على الصعاب التي تقابلهم، والعمل على تذليلها، وأن تتشابه المادة المكتوبة وتتكامل مع المادة المقروءة، لأن هذا يسهل إتقان المهارتين.

وكذلك ربط المادة المكتوبة بمدلولاتها الحسية، وأن تكون المادة المقروءة أو المكتوبة متدرجة في صعوبتها، وأن تكون مواقف التعليم على القراءة والكتابة مواقف حياتية يحتاجها الطلاب في مجالات الحياة المختلفة، وينبغي متابعة الطلاب الذين يقعون في أخطاء كتابية كثيرة، وإعطائهم عناية خاصة، واهتماماً علاجياً دائماً ومساعدات عاجلة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في أثناء تعلمهم مهارات الكتابة، وإتاحة الفرص الكثيرة أمام الطلاب لممارسة الكتابة، وتقديم نماذج لغوية جيدة في الكتابة، حتي يتسنى للتلاميذ محاكاتها. وهذه الأسس والاعتبارات سيتم مراعاتها عند بناء

البرنامج المقدم في هذا البحث، مع مراعاة قيامه على أساس المحفزات التعليمية التي تساعد الطلاب على سرعة التعلم وإتقان مهارات الكتابة والقراءة أيضاً (حافظ، 2016، ص195).

مداخل وأساليب تعليم القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم

نظراً لقصور القدرات العقلية والأكاديمية واللغوية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فإن تعليمهم مهارات القراءة والكتابة يحتاج إلى مداخل وطرائق وأساليب تدريسية تلائم قدراتهم، وتراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم، ولقد حددت الأدبيات التربوية عدداً من المداخل والأساليب التدريسية المناسبة لتعليم القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم منها:

المدخل الكلي للغة

يعد المدخل الكلي من مداخل تعليم اللغة وتعلمها التي تدعم الترابط بين المهارات اللغوية، وعلاقات التأثير والتأثر القائمة بينها، ويمكن تعريفه بأنه رؤية في تعليم اللغة وتعلمها في محيط اجتماعي، تنطلق من الطبيعة الكلية للغة وتكامل فنونها، وترتكز على كلية الموقف التعليمي كإطار داعم وفي سياق له معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلمين، بما يحقق تعاونية الخبرات وتكاملها، وتنمية دوافعهم في عملية التعلم (شحاتة، 2015، 168).

وتتطلق فلسفة هذا المدخل من نظرية كلية للموقف التعليمي لاكتساب مهارات اللغة، حيث يكون محور هذه النظرة الكلية متمركزاً حول المتعلم بكل ما يتعلق به من خصائص ومحددات (مستواه الدراسي وثقافته، اهتماماته، وحاجاته،.....)، واكتساب مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة،....) اكتساباً كلياً متكاملًا، والمواقف التواصلية والسياق والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، تلك المواقف التي تمده بلغة ثرية بالمعاني والتعبيرات التي يوظفها في لغته المستخدمة في المواقف المختلفة، والخبرة المستهدفة التي يستخدم فيها المتعلم اللغة بعد ذلك (eagles, 1995, 72؛ شحاتة، 2015، 169).

وفي ضوء فلسفة هذا المدخل يمكن تحديد عدد من الأسس والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند تعليم اللغة أهمها (freeman, 1992, 3, patzelt, 1995, 345، شحاتة، 2015، 169) كلية

اللغة وتكامل مهاراتها وخبرات تعليمها وتعلمها، والتركيز في أثناء العملية التعليمية على المتعلم، من خلال إجراءات تدريس وأنشطة تتناسب مع خبراته وقدراته ودوافعه واهتماماته، وإتاحة خبرات حقيقية، وممارسة وظيفية فعالة للغة تصدر عن حاجات المتعلم وتنمي دوافعه، وتنظيم المحتوى في ضوء الخبرات اللغوية والخلفيات المعرفية للمتعلمين، وتقديم مصادر لغوية متنوعة حقيقية ووظيفية تهم المتعلمين، واستخدام استراتيجيات تدريس تتمركز حول المتعلمين، وتؤكد نشاطهم وتفاعلهم، وإيجابية المتعلم واعتباره محوراً للعملية التعليمية.

وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء التدريس أو في المخرجات ونواتج التعلم المتوقعة لكل متعلم، والتركيز على التقويم المستمر الذي يتم من خلال تفاعل المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية، وتنوع الأنشطة وطرائق التدريس المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية بما يضمن تنميتها، وتوعية المتعلمين بخصائصها، والاهتمام بالسياق الاجتماعي والوظيفية الاجتماعية للغة عند تعليمها، ليصبح المتعلم مندمجاً في مجتمعه وناقداً له.

وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح: (تأكيد تكامل مهارتي القراءة والكتابة، وتبادل التأثير والتأثر فيها بينهما، التركيز على توظيف المواقف الاجتماعية في تعليم مهارات القراءة والكتابة، والتقويم المستمر لمدى اكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارات القراءة والكتابة، وتحديد مستوى نتائج التعلم المتوقعة لكل تلميذ في ضوء مستواه وقدراته وخصائصه، وعرض المحتوى بالشكل المبسط الذي يتناسب مع مستوى وقدرات الطلاب).

المدخل الوظيفي

يعد أحد المداخل التدريسية التي تهتم بشكل كبير بالربط بين المدرسة والبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، وتؤكد فلسفة هذا المدخل مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وذلك من خلال جعل ما يتعلمه داخل المدرسة له قيمة في المواقف الحياتية، وأن يشعر بأنه يتعلم شيئاً له وظيفة في حياته، ولن يحدث ذلك إلا من خلال التلاؤم الفعال والتلازم بين ما نقدمه في المناهج، وبين المجتمع والبيئة التي يعيش فيها المتعلمون (شحاتة، 2015، 242).

وتقوم فلسفة المدخل الوظيفي على مجموعة من الأسس والمبادئ لابد من مراعاتها عند تعليم اللغة لذوي صعوبات التعلم أهمها: (شحاتة، 2015، 246): أن يتعلم الطلاب المهارات التي يحتاجون إليها ويدركون أهميتها في حياتهم، واختيار المحتوى الذي يمكن أن يكون له قيمة نفسية ووظيفية من أجل إعداد المتعلم للحياة، وأن تكون المادة بسيطة ومتدرجة سواء في الكتب أو في أثناء تدريسها، والاهتمام بالجانب التطبيقي للمهارات التي يتم تعلمها، وتهيئة الفرصة للمتعلم للاتصال بالمجتمع الذي يعيش فيه، بحيث يخرج من العملية التعليمية بفكرة واضحة عن المشكلات التي سيواجهها في مجتمعه، والتركيز على الأنشطة التفاعلية التي يمكن ربطها بموضع الدراسة، حيث تساعد هذه الأنشطة على تيسير عملية التعلم، وجعلها محببة إلى نفوس المتعلمين.

وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح: (التركيز على مهارات القراءة والكتابة الوظيفية التي يحتاج إليها الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولا داعي للتطرق للمهارات التي ليست لها وظيفة في حياة هؤلاء الطلاب، وإتاحة الفرص المتعددة أمام الطلاب للتدريب على مهارات القراءة والكتابة التي يتم تعليمها، والتركيز على الأنشطة اللغوية كجزء رئيس في عملية تنمية مهارات القراءة والكتابة).

مدخل الحواس المتعددة

ويعد من المداخل الفعالة في تعليم اللغة لذوي صعوبات التعلم، ويرجع الفضل في تأسيس هذا المدخل إلى عالم الأعصاب الأمريكي "صموئيل أورتون" ثم جاءت من بعده زميلته "جيلنهام" وأرست مبادئ وأسس هذا المدخل، وأطلقت عليه المدخل الترابطي متعدد الأبعاد، والذي يقوم على الربط البصري والسمعي والحس حركي على النحو التالي: (الزيات، 2009، 477): ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف، وربط الرمز السمعي والبصري للحرف مع نطق صوت الحرف، وربط أعضاء الكلام مع مسميات الحروف وأصواتها عند النطق به لنفسه أو لغيره.

ويقوم هذا المدخل على عدد من الأسس والمبادئ أهمها: (محفوظي، 2010، 35): استعمال الحواس المتعددة (البصر، السمع، النطق، اللمس) بطريقة متزامنة، وذلك لضمان تعلم الطلاب وتذكر ما تعلمون، والتعليم المباشر بين المعلم وتلاميذه، والتدريس المنظم والمنهجي والتراكمي، بحيث يراعي

هذا المدخل النظام المنطقي للغة، وأن يكون التدريس تراكمياً مع مراعاة المراجعة المتواصلة لتدعيم التعليم والتذكر، والتعليم التشخيصي، حيث يقدم اختبار تشخيصي للمتعلم، وفي ضوءه يتم تحديد البرنامج العلاجي، حتى يصل المتعلم إلى الدرجة المرجوة من التعلم أو الإتقان، والتدريس التركيبي والتحليلي، حيث يعتمد هذا المدخل على تدريس إجراءات تجميع الأجزاء في الكل، وإجراءات تحليل الكل إلى الأجزاء المكونة له.

وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح: (توظيف الحواس المختلفة لدى المتعلم في المواقف التدريسية، لأن التعلم الذي يتم فيه استخدام أكثر من حاسة يكون ذا فاعلية، التركيز على التعليم المباشر والخبرات الحسية في تعليم مهارات القراءة والكتابة، البدء بتشخيص مستوى الطلاب قبل بداية التدريس، ووضع الخطط الفردية لعلاج القصور الموجود لديهم، الاعتماد على الطرائق التركيبية والتحليلية في تعليم مهارات القراءة والكتابة).

المدخل التشخيصي العلاجي

يعد من المداخل الفعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم؛ لأنه يعتمد على الوقوف على المستوى الفعلي لكل تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، ووضع الخطط والبرامج لمعالجة القصور في المهارة المحددة أو تتميتها، لذا فإن أساس المدخل التشخيصي العلاجي قائم على عمليتين، هما: التشخيص والعلاج، بحيث يعملان في حلقة مستمرة حتى يتم وصول المتعلمين إلى المستوى المطلوب الذي تقل عنده نسبة تلك الأخطاء إلى أقل درجة ممكنة. (جاء الله وحافظ وعبد الباري، 2009، 224).

ولقد حددت الأدبيات التربوية عدداً من أسس المدخل التشخيصي العلاجي أهمها: (جلجل، 2005، 199؛ حافظ، 2006؛ 162؛ جاء الله وحافظ وعبد الباري، 2009، 224): البحث الدقيق لشخصيات الطلاب بكافة جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية، والاعتماد على التحليل والتشخيص المستمرين لواقع الطلاب التربوي والشخصي، والاعتماد على المسح الشامل والعميق لحاجات الطلاب التربوية، وتقديم خدمات تربوية متكاملة للتلاميذ (آنية ومستقبلية) تعالج مشكلاتهم وتلبي طموحاتهم،

والاعتماد على الملاحظة المنظمة والمتابعة المستمرة للتغيرات التي تطرأ على مستويات الطلاب، وتقويمها باستمرار لتصحيح مسارها، والاعتماد على المسؤولية الاجتماعية لفريق متخصص يعمل بروح الجماعة المتكاملة في تشخيص وعلاج المشكلات الدراسية لدى الطلاب، وتنويع الأنشطة لتشمل الجوانب الحسية والحركية.

ولقد حدد الخطيب ومنى (2009، 90) الخطوات الإجرائية لمدخل التشخيص العلاجي، وتتمثل في الآتي: تقييم التلميذ قبل بدء عملية التدريس، حيث يقوم المعلم بجمع المعلومات عن التلميذ، مستخدماً في ذلك ملف التلميذ، والملاحظة المباشرة، والاختبارات الرسمية وغير الرسمية، والتخطيط للتدريس حيث يضع المعلم الخطط التدريسية الفردية لكل تلميذ، وذلك في ضوء المعلومات التي جمعها عن أداء كل تلميذ في الخطوة السابقة، وتنفيذ الخطة التدريسية حيث توضع الخطة التدريسية موضع التنفيذ، وتوظف الأساليب التعليمية لتنفيذها، وهذه الأساليب قد تشمل التعليم المباشر (نموذج تحليل المهارات)، أو التعليم غير المباشر (نموذج تدريب العمليات)، وتقييم فاعلية التدريس، حيث يتم بعد الانتهاء من التدريس تقييم أداء كل الطلاب مرة ثانية، لمعرفة مستوى التقدم الذي حدث في أدائه، وذلك في ضوء المعايير التي تم اعتمادها في الخطة.

ويتطلب هذا المدخل مراعاة الآتي عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح: (ضرورة التقييم المبدئي لكل تلميذ في مهارات القراءة والكتابة قبل البدء في عملية التدريس، وتحديد مواطن القصور والضعف التي يعاني منها كل تلميذ، ووضع خطط تربوية فردية لكل تلميذ على حدة، وفقاً لحالة كل تلميذ، ومواطن القصور لديه، والاعتماد في وضع الخطط الفردية للتلاميذ على فريق متكامل يكون من بينهم المعلم).

أسلوب التعليم الفردي

يعد هذا الأسلوب أحد الركائز الأساسية التي يعتمد عليها تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يركز هذا الأسلوب على التعامل مع التلميذ من ذوي صعوبات التعلم على أنه وحدة مستقلة، لها متطلبات معينة، وميول خاصة، وقدرات محدودة، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم مهارة القراءة والكتابة للتلميذ في صورة وحدات متسلسلة منطقياً، ومرتبطة حسب الأهداف المحددة عملية

التعليم والتعلم، وقد يسبق تقديم المهارة اللغوية أو يتبعها نشاطات جماعية مشتركة بين التلميذ وأقرانه، ويخضع ذلك كله لبصيرة المعلم وقدراته على التنسيق، حيث يتعلم الطلاب جميعاً تحت إشرافه وتوجيهه، كل على حسب سرعته وقدراته الخاصة، حتى يصل كل منهم في النهاية إلى المستوى المرغوب فيه من إتقان المهارة المقدمة. (قنديل، 1988، 26).

وتتضمن خطوات أسلوب التعليم الفردي في التدريس في الخطوات التالية (جاء الله وحافظ وعبد الباري، 2009، 268): تشخيص كل تلميذ وتسكينه في المستوى الملائم لخبراته وقدراته ومهاراته، وتحديد الأهداف التعليمية للمحتوى المراد تدريسه، وتنظيم المحتوى المراد تدريسه وفقاً لقدرات وإمكانات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتحديد أساليب التعلم المناسبة للتلاميذ، والتدريس والتشخيص والعلاج، والتقويم.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح: (التعامل مع التلميذ من ذوي صعوبات التعلم على أنه وحدة مستقلة، لها متطلبات معينة وميول خاصة، وقدرات محدودة، ووضع خطط تربوية فردية لكل تلميذ على حدة وفقاً لحالة كل تلميذ ومواطن القصور لديه).

أسلوب تحليل المهمة

يركز هذا الأسلوب على تحليل مهارة القراءة والكتابة المراد تلمينها لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى مهمات أو أجزاء صغيرة، ثم ترتيب هذه المهمات أو الأجزاء في تسلسل وتتابع منظم حتى تصل إلى المهارة الرئيسية أو الصورة الكلية للمهارة (القمش، 2011، 171).

وتتمثل خطوات هذا الأسلوب في الإجراءات التالية: "(Fox, 1982, 103) يؤدي المعلم بنفسه أو مع آخرين بتحليل المهمة؛ ليحدد الأجزاء الرئيسية وبعض المكونات الفرعية لها، ويضع المعلم تلك الأجزاء والمكونات في تسلسل متدرج وفقاً لما ينبغي اتباعه لاستكمال المهمة، ثم يحدد المهارات الأساسية المطلوبة لأداء المهمة المحللة، ثم يكلف المعلم التلميذ ذا صعوبات التعلم بأداء المهمة، ثم يدون المعلم ملاحظاته على التلميذ ويقوم أدائه، ثم يتدخل المعلم عند الضرورة في شكل

نموذج أو تنبيه لفظي أو إشاري أو خلاف ذلك، ويؤدي التلميذ المهمة باستقلال، ثم يعيد المعلم على تلميذه ما يحتاجه من الخطوات السابقة الخاصة بتدريبه على المهمة".

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح: (ضرورة تبسيط المهارة اللغوية وتقسيمها إلى مهمات أو أجزاء صغيرة يسهل تدريسها لذوي صعوبات التعلم، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لأداء المهام الصغيرة حتى يتقنوها بصورة جيدة).

أسلوب التعليم بالنموذج (النمذجة)

تقوم فلسفة هذا الأسلوب على النمذجة؛ حيث يتم عرض نموذج للأداءات المتعلقة بالمهارة اللغوية المراد تعليمها وتتميتها، سواء كانت النمذجة حقيقية أو تخيلية، أو نمذجة بالمشاركة ثم تكليف التلميذ في الحال بإعادة هذه الأداءات وتقليدها بنفس الطريقة التي لاحظها، ويتم ذلك كله تحت إشراف معلمه، وطبقاً لتوجيهاته (السرطاوي وسياسم، 2005، 138).

وتتمثل خطوات أسلوب التعلم بالنموذج في الآتي: "يقدم المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النموذج المراد محاكاته، مصحوباً بالإشارات التي تساعد على محاكاته وتعلمه، ويقوم التلميذ ذو صعوبة التعلم بمحاولة محاكاة النموذج وتقليده، وذلك في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته، ثم يقيم المعلم محاولة التلميذ، ويرشده إلى الطريقة الصحيحة للأداء، ثم يكرر التلميذ المحاولة السابقة في ظل توجيهات المعلم وإرشاداته، ثم يقوم التلميذ وحده بمحاكاة النموذج دون الاستعانة بإرشادات المعلم وتوجيهاته، في حالة فشله في ذلك يكرر المعلم له الخطوات الثلاثة الأخيرة السابقة.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح: (تقديم النماذج المختلفة للأداء اللغوي المطلوب محاكاته، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لأدائه والتدرب عليه، واللجوء للتكرار في حالة وجود صعوبة في تعليم المهارة اللغوية المطلوبة) (Mercer & Mercer, 1991, 227؛ السرطاوي وسياسم، 2005، 139).

أسلوب الألعاب اللغوية

يعد من الأساليب الشائعة والممتعة في تعليم اللغة لذوي صعوبات التعلم، لأن الألعاب اللغوية تخفف من رتابة وجفاء الدروس اللغوية، وتساعد في تمثيل الواقع ونقله في موقف تعليمي، كما أنها توفر عنصر المنافسة في أثناء الدرس، وتساعد في علاج الخجل والانطواء والعزلة. (جاب الله، وحافظ وعبد الباري، 2009، 272).

ويعرف اللقاني والجمال (2003، 36) الألعاب اللغوية بأنها: نشاط منظم يؤديه تلميذان أو أكثر حيث يتفاعل الطلاب وينافسون معاً، تحت إشراف المعلم وتوجيهه وذلك للوصول إلى أهداف تعليمية محددة في مجال اللغة ومهاراتها، وفي نهاية اللعبة يخصص المعلم جزءاً من الوقت للمناقشة بينه وبين طلابه.

وتتحدد خطوات أسلوب الألعاب اللغوية في الإجراءات التالية (اللقاني ومحمد، 1995، 95؛ جاب الله وحافظ وعبد الباري، 2009، 273): "تحديد المفهوم الرئيس أو العملية التي يود المعلم التركيز عليها، وتحديد مجال اللعبة ومحتواها، وتحديد الحيز المكاني أو الزماني المراد نقله من سياق الطبعي في الحياة، إلى الموقف التعليمي، وتحديد طبيعة اللعبة وما تحتاجه من تجهيزات، وتحديد المشاركين في اللعبة، والأدوار اللازمة لتنفيذها، وتحديد عملية التفاعل في اللعبة، وتحديد مسارات عملية التفاعل بين الطلاب المشاركين، وترجمة كل ما سبق إلى خبرات تعليمية، وصياغة قواعد اللعبة التي ستحكم عملية تنفيذها، وصياغة دليل للعبة يوضح التعليمات الخاصة باللعبة وكيفية تنفيذها".

وهذا الأسلوب سوف يكون جزء مهم جداً من حيث اعتماد البحث الحالي عليه مع غيره من الأساليب في بناء البرنامج المقترح، ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح: (تضمين البرنامج المحفزات التعليمية التلعبية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإتاحة الفرص أمام الطلاب في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالبرنامج المقترح بالبحث الحالي).

وفي ضوء ما تم عرضه من مداخل وأساليب تدريسية فإنه يمكن تحديد عدد من الأسس التي يمكن أن تبني في ضوءها البرنامج المقترح في البحث الحالي، وهذه الأسس هي: (أن يركز البرنامج على التكامل بين مهارتي القراءة والكتابة، وأن يركز على تقسيم المهارة اللغوية في صورة مهام صغيرة مرتبة بشكل منطقي ومنظم، وأن تقدم فيها الخبرات والأنشطة اللغوية بطريقة متسلسلة ومتناسقة، ومكملة لبعضها البعض، وأن تكون الخبرات التعليمية المقدمة بالمحسوسات المعروفة لدى الطلاب، وأن تتضمن أساليب تعزيز متنوعة ما بين مادي ومعنوي، وفوري ومرجأ، ومستمر ومتقطع، وأن يركز على استخدام المحفزات التعليمية بأنواعها المختلفة، وأن توظف التقنية الحديثة في أثناء تقديم أي من مهارات القراءة والكتابة الفرعية، وأن توفر سبل النجاح المتدرج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال قيامهم بسلسلة من الأعمال القصيرة المتدرجة حتى يصلوا إلى النجاح، وأن يعتمد على التعليم الفردي في الحالات التي تتطلب ذلك، وأن يركز على استخدام التلعيب في أثناء تقديم مهارات القراءة والكتابة، وأن يعتمد على المراجعة والتكرار لإتاحة فرصة إتمام التعليم لمهارات القراءة والكتابة أمام جل الطلاب، وأن تتنوع الوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة حتى تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وأن يكون شيق وممتع حتى يجذب انتباه الطلاب أطول وقت ممكن، وأن تتيح الفرصة أمام الطلاب للمشاركة في تخطيط الأنشطة المقدمة وتنفيذها، وأن تكون فترة التدريس أو فترة الأنشطة قصيرة، حتى تتناسب مع قصر فترة تركيزهم، وأن يركز على تقديم الخبرات المباشرة للتلاميذ؛ لأنها الأكثر تأثيراً في تعلمهم مهارات القراءة والكتابة المطلوبة، وأن يراعي ميول وحاجات وقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأن يركز على التطبيق العملي لما تم تعلمه من مهارات القراءة والكتابة، أن يركز على تقديم المهارة اللغوية نفسها في أكثر من موقف وبأساليب مختلفة، وأن يركز على إتقان الطلاب ذوي صعوبات التعلم للمهارة المقدمة قبل الانتقال إلى المهارة التي تليها، وأن تكون أسئلة التقويم بسيطة تتناسب مع قدرات هؤلاء الطلاب).

المحور الثالث: صعوبات التعلم

تُعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي أعطيت اهتمام كبير من المهتمين علي اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم، لتزايد أعدادها نتيجة، وبشكل رئيسي

للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور، الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأقرانهم، حتى في الأمور البسيطة كما أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع مظاهر فئات أخرى، كإعاقة العقلية والسمعية والبصرية واللغوية، وتعد هذه الفئة من الفئات الحديثة نسبياً، قياساً بالفئات التقليدية الأخرى، لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، وقد يمكن القول أن هذه الفئة شائعة لتعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون أحدهم لديه صعوبة تعليمية لسبب ما، وقد يكون لسبب آخر مع فرد آخر لنفس الصعوبة (أي أن الصعوبة نفسها قد تكون مع شخصين ولكن الأسباب مختلفة)، وقد يكون متأخراً في مظهر أو أكثر، لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى. ولا أدل على ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل: اينشتاين وأديسون ودفنشي وأندرسون ورودن وبيل وغيرهم كثير (الظاهر، 2008، 9).

مفهوم صعوبات التعلم

من المعروف أن كيرك هو من نحت مصطلح (صعوبات التعلم) وأن أول تعريف قدمه كان عام (1962) والذي ينص على ما يلي: ترجع صعوبات التعلم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية.

وذكر أيضاً: لقد قمت باستخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال تعاني من اضطراب في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، إلا أنني لا أضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية ككف البصر أو الصمم، إلا أنه لدينا أساليب خاصة للمكفوفين وذوي الصمم وكذلك أيضاً فأني لا أضع مع هذه الفئة المتخلفين عقلياً (kirk, 1963؛ البطانية وآخرون، 2005، 30).

وعرفها باربرا بيتمان (1964) بأنهم: "الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكافية ومستوي أدائهم الفعلي والذي يعزي إلي 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" (سيد، 2000، ص22).

وعرفه المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم لعام (1981): "يُعد مصطلح الصعوبات التعليمية مصطلحاً عاماً، يقصد به 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. وهذه 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".

وتعرف اللجنة الوطنية المشتركة لعام (1990) صعوبات التعلم بأنه: "مصطلح شامل عام يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلى صعوبات تعليمية بحد ذاتها. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (كالإعاقة الحسية) والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الشديد جداً أو علي مؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكافي) إلا أن أي صعوبات التعلم ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات" (البطينة وآخرون، 2005).

نشأة صعوبات التعلم:

بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم أساساً في المجال الطبي، وخاصة من قبل العلماء المهتمين بما يعرف الآن باضطرابات النطق، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم

يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، وخصوصاً في الستينات من القرن الماضي، حيث ظهر مصطلح صعوبات التعلم حين قام " صموئيل كيرك " Samuel A. Kirk عالم النفس الأمريكي في عام 1962 بإعداد كتاب جامعي يتحدث عن التربية الخاصة ظهر فيه أول التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم، وفي عام 1963 عقد مؤتمر حضره التربويون وعلماء النفس والمهتمون بموضوع صعوبات التعلم وذلك لمناقشة واكتشاف مشكلات الأطفال المعاقين إدراكياً، وفي عام 1975 تم قبول مصطلح " صعوبة التعلم " في القانون الفيدرالي (التعليم لكل الأطفال المعاقين) وكانت هذه هي الخطوة الأخيرة لاستقرار المصطلح على المستوى الوطني بعد جهود كبيرة لتطوير تعريف أكثر تحديداً له وللمعايير المتعلقة به في السجل الفيدرالي عام 1977.

وامتازت حقبة السبعينيات أيضاً بظهور القانون العام 142/94، والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم، وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات، وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975 الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وقد تم الاعتراف رسمياً بصعوبات التعلم بموجب القانون العام للولايات المتحدة 230/91 عام 1969 الخاص بالأطفال ذوي صعوبات التعلم (أوباري، 2015).

التمييز بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات

أن صعوبات التعلم تصف فئة من الأفراد الذين لديهم صعوبة في فهم المعلومات المقدمة لهم وكذلك استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع الصعوبة لاضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم فهم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الإنتباه أو الإعاقة العقلية (ابراهيم، 2008، 36).

وتختلف صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي حيث أن ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى ذكاء عادي متوسط أو فوق المتوسط وترجع أسبابه إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن إعاقة حسية أو حركية على عكس التأخر الدراسي الذي ترجع أسبابه إلى ضعف البصر أو السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة (ابراهيم، 2008، 37).

أما بطء التعلم فقدراتهم على التعلم في كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة مع أقرانهم من نفس العمر الزمني ومما سبق يمكن توضيح الاختلاف بالشكل التالي.

تميز صعوبات التعلم عن بعض المصطلحات المشابهة:

المجال	صعوبات التعلم	بطئ التعلم	التأخر دراسيا
التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات - القراءة - الإملاء)	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح ، أو مشكلة صحية
سبب التدهور في التحصيل الدراسي	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه ، الذاكرة ، التركيز ، الإدراك)	انخفاض معامل الذكاء	عدم وجود دافعية للتعلم
معامل الذكاء (القدرة العقلية)	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من ٩٠ درجة فما فوق	يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء ٧٠ - ٨٤ درجة	عادي غالبا من ٩٠ درجة فما فوق
المظاهر السلوكية	عادي وقد يصاحبه أحيانا نشاط زائد	يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية- التعامل مع مواقف الحياة اليومية)	مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة
الخدمة المقدمة	برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي (تفريد التعليم)	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج	دراسة حالته من قبل الهرشد الطلابي في المدرسة

شكل (3) (أوباري، 2015)

إرشادات عامة لتشخيص صعوبات التعلم

للإرشادات العامة التالية أن تساعد في تشخيص صعوبات التعلم وعلينا هنا الانتباه إلى أن الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن يعانون من واحدة أو أكثر من الأعراض المذكورة أدناه.

يتصف الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم مما يلي: (انخفاض في الانتباه للمهمة المطروحة، وعدم القدرة على متابعة التعليمات والإرشادات اللازمة من أجل انجاز مهمة ما، وصعوبة تحديد مصدر الأصوات كأن يعجز عن التمييز بين رنين الهاتف وصوت جرس الباب، وإبدال مواقع الحروف وعدم القدرة على إدراك هذا الإبدال والقلب كأن يقرأ مثلاً كلمة سيارة، رياسة، واضطراب في الإدراك البصري وفقدان القدرة على التمييز بين الأحرف، كأن يقرأ الرقم 1948 مثلاً 1984، وصعوبة في التنسيق الحسي والحركي، أي عدم القدرة على ربط ما يراه بعينه وما يؤديه من عمل، وصعوبة في التعامل مع الأرقام والأشكال والأحرف ضمن سياقها أو ضمن مواقعها العادية، صعوبة في إدراك العلاقات بين الأشياء، وصعوبات في إدراك الاتجاهات والأماكن، على نحو يمين/ يسار، فوق/ تحت، وصعوبات في الاستبصار والتبصر في عواقب سلوكهم، والمعاناة من الإحساس بالفشل نتيجة ردود الفعل المحيط على صعوبات تعلمه) (رضوان، 2009، 556).

أسباب صعوبات التعلم

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة، وذلك لحداثة الموضوع، وللتداخل بينه وبين التخلف العقلي من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى. إلا أن الدراسات أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، فيمكن أن يتعرض الطفل لبعض الصدمات الفيزيائية، كضربة الشمس أو السقوط من أعلي، وتعرضه لحادث سيارة، أو إصابته بنوبات صرع خفيفة أو إصابته بارتفاع حرارته، وهذا يؤدي إلى خلل في وظيفة الدماغ أو المخ مما يؤدي إلى بطء في التعلم أو صعوبات في التعلم لأن ذلك يؤثر علي الفهم والاستيعاب والإدراك بشكل متكامل (عبد الهادي وآخرون، 2000، 161).

اما العوامل الجينية فمعظم الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم فقد أشارت إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي، وأن نسبة 40%-25% من الأطفال اليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة، والخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم (عدس، ص42؛ كوافحة، 2003، 106).

مشاكل أثناء الحمل والولادة: يعزو البعض صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل.. ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسمًا غريبًا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين. كما قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر (مصطفى، 2005، 59).

وقد تعود أسباب صعوبات التعلم إلى متغيرات بيئية: كالأُسرة من حيث وضعها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وهل هي ممتدة أو ضيقة؟ وعدم وجود النماذج التي يحتذى بها، أو نماذج التعلم الضرورية في مرحلة الطفولة المبكرة، أو عدم استلام الطفل نماذج كمية ونوعية من الأنشطة اللغوية قد يسبب قصوراً تعليمياً، والأساليب المستخدمة في عملية التنشئة كأساليب غير التربوية كالشدة، والتفرقة، والحماية الزائدة، والرفض الصريح أو المستتر، والتذبذب، والإهمال وغيرها.

أما المدرسة فهي عامل قد يساعد أو يزيد من صعوبات التعلم لما فيها من متغيرات كالمدرس بأساليبه غير التربوية والطرق التعليمية القديمة والمناهج، إن الأساليب غير التربوية التي يتبعها المدرسون كأسلوب القسوة والشدة والعقاب القسري أو التذبذب أو التهاون، أو الأساليب غير العلمية التي تسودها الفوضى والتذبذب والتلون لها دور في خلق أفراد قلقين خائفين الأمر الذي يؤثر سلباً في نموهم نمواً حقيقياً يتناسب مع متطلبات العصر، وللطرق التدريسية والوسائل التعليمية دورها في خلق حالة من التفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلمين، وفي غرس حالة من الانتماء إلى الصف بشكل خاص والمدرسة بشكل عام. ولا ننسى أن نذكر وسائل التقييم وأهميتها في رؤية الفرد لنفسه

من خلال جعله فاعلاً أو غير فاعل. ولابد من التنبيه بأن دخول الأطفال إلى المدرسة في سن أقل من أقرانهم وخاصة إذا كانوا غير مهيين أو قدراتهم العقلية ضمن المعدل قد يؤدي إلى صعوبات تعلم (الظاهر، 2008، 48).

أنواع صعوبات التعلم

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية فقد تم تصنيف أطفال صعوبات التعلم في صنفين أساسيين يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم والتي جاءت على النحو التالي:

أولاً: الصعوبات النمائية: والتي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل عند التعلم وتشمل: الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة).

ثانياً: الصعوبات الأكاديمية: والتي تركز على المشكلات التي تبرز لدى الأطفال في المدارس أثناء عمليات التعلم وتشمل: القراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي والشفوي، والرياضيات "الحساب" (البطاينة وآخرون، 2005، 85).

فالصعوبات الأكاديمية تتضمن الصعوبات التي لا بد منها في عملية التعلم، ومن هذه الصعوبات صعوبة القراءة، وصعوبة الكتابة، وصعوبة التهجئة، وصعوبة التعبير الكتابي الشفوي، وصعوبة الرياضيات، وهذا ما سنوضحه كما يلي:

صعوبة القراءة

إن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزوجة بين المنطوق الحروف وإدراكها كرموز. وبصورة أكثر تحديداً فإن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد. حيث يميل صغار الأطفال إلى توجيه انتباههم على معاني الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى.

ومن ناحية أخرى فإن تعلم الغالبية العظمى من الأطفال ذوي المشكلات الحادة في التعلم، والتي لا تعزى إلى التأخر العقلي أو الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي أو القصور أو العجز الحسي - هؤلاء الأطفال صنفوا على أنهم يعانون من صعوبات أو مشكلات في القراءة. (الزيات، 1998، 420).

صعوبات الكتابة

تسمى صعوبة الكتابة أو سوء الكتابة بعسر أو اضطراب أو خلل الكتابة. ويعكس عسر أو اضطراب الكتابة اضطراباً في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى. ويرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلي صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة. وهذه تقف أمام قدرة الطفل علي ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات، وربما ترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الطفل علي نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة أو ربما يكون لدي الطفل صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك المكاني (الزيات، 1998، 517)، وقد أثبتت التجارب التي قامت بها هيلدرث (Hilderth, 1988) أن أسباب الصعوبة في الكتابة تعود إلي ما يلي: التدريس الضعيف، والبيئة غير المناسبة، أو العجز في الضبط الحركي أو عجز في الإدراك المكاني أو البصري، أو العجز في الذاكرة البصرية أو استخدام اليد في الكتابة (السرطاوي، 1988، 302).

صعوبة التهجئة

يواجه العديد من أطفال صعوبات التعلم مشكلات في حفظ ترتيب الحروف الهجائية وأصواتها مما يجعل عملية تعلم الحروف الهجائية أمراً صعباً يحول دون قدرته على تهجئة الكلمات قراءة وكتابة، وتتشأ صعوبات التهجئة عادة من وجود مشكلات في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية والتمييز السمعي والبصري والمهارات الحركية والتي تظهر على صورة إضافة أحرف ليست من مكونات الكلمة أو حذف أحرف من مكونات الكلمة وعكس الكلمات أو الحروف إلى جانب صعوبات في ترتيب حروف الكلمة (البطاينة وآخرون، 2005، 164).

التعبير الكتابي والشفوي

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت علي ذوي صعوبات التعلم إلى أن معظم هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في مهارات الكتابة المتمثلة في التهجئة والتعبير الكتابي والربط بين الجمل والأفكار.

الرياضيات (الحساب)

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات وغالباً تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما بداية المرحلة الجامعية. كما يمتد تأثير مشكلات وصعوبات تعلم الرياضيات إلى جانب مسيرة الطالب الأكاديمية، إلى التأثير عليه في حياته اليومية والمهنية والعملية، ورغم أهمية وتشعب تأثير صعوبات تعلم الرياضيات فإن إيقاع الاهتمام بها كان بطيئاً، إذا ما قورنت بإيقاع الاهتمام الذي حظيت بها أنماط أخرى من الصعوبات الأكاديمية كصعوبات القراءة مثلاً (الزيات، 1998، 546).

خصائص صعوبات التعلم في القراءة

هي عملية معقدة تضم مجموعة من العمليات العقلية التي تتمثل في الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط، وتعرف على أنها نشاط فكري يشمل العمليات التالية: تعرف الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة النفسية. وتعتبر مشكلة صعوبة القراءة من المشكلات البارزة أو المميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي اثبت البحث العلمي انها تعود الى شذوذ في بنية الدماغ واختلاف في وظائفه التي ترجع الى عوامل وراثية او مكتسبة(الوقفي، 2001،).

وتتمثل صعوبة القراءة فيما يلي:

- حذف بعض الكلمات او اجزاء من الكلمة المقروءة فمثلا عبارة. (سافرت بالطيارة -سافر بالطائرة)
- اضافة بعض الكلمات الى الجملة او بعض المقاطع الى بعض الاحرف الى الكلمة المقروءة.
- ابدال بعض الكلمات باخرى قد تحمل بعض من معناها (الطلاب بدل الطلاب).
- تكرار بعض الكلمات اكثر من مرة دون مبرر.
- قلب الاحرف وتبديلها ومن اهم الالخطاء الشائعة في صعوبات القراءة. (درب - برد).
- ضعف التمييز بين الاحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا. (ع- غ) او (ج- ح- خ) او (ب- ت- ث- ن) او (س- ش).
- ضعف في التمييز بين الاحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما (ك- ق) (ت- د- ض) او (س- ز- ص).
- ضعف التمييز بين احرف العلة (فيل - فول) (السيد، 2006، ص11).

الادراك البصري :

يعرف الادراك البصري بانه تحليل المثيرات البصرية واعطائها معاني ودلالات ذات معنى او هو كيفية تعامل الطفل مع المثيرات البصرية من حيث شكلها وحجمها وعلاقتها واعطائها معنى حقيقياً يمثلها (الظاهر، 2004)

ويعاني الطفل ذوي صعوبات التمييز البصري من ادراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين، ويفشل كذلك في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة، مما يعكس معرفته واستخدامه للحروف والاعداد والكلمات والقراءة والحساب والرسم (القاسم، 2015).

وتشكل صعوبات الادراك البصري صعوبة في التمييز بين الشكل وهو التمييز المثير الاساسي من الوسط الكلي ومن ظاهر صعوبات الادراك البصري صعوبة غلق او استكمال المثيرات الناقصة وهذا في غاية الاهمية بالنسبة للقراءة المتمثل بمعرفة الحروف التي تشكل منها الكلمات (الظاهر، 2004).

انواع صعوبات الادراك البصري:

صعوبة التمييز البصري، صعوبة الاغلاق البصري، صعوبة ادراك العلاقات المكانية، صعوبة تمييز الصورة وخلفيتها، صعوبة سرعة الادراك، صعوبة الذاكرة البصرية والتصور، صعوبة التازر البصري الحركي (البطاينة واخرون، 2005)

خصائص صعوبات التعلم في الكتابة

تشكل الكتابة التي تعتبر من وسائل التواصل الهامة، مهمة صعبة للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وربما يعود السبب في ذلك إلى عوامل كثيرة منها كونه نشاطاً فوق معرفي يتطلب وجود ثروة علمية لدى التلميذ وحصيلة من المهارات والاستراتيجيات المتعلقة بالكتابة والقدرة على التنسيق بين مجموعة من المعالجات الفكرية، كما وأن من أبرز الخصائص التي تظهر على كتابات الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم قصر المقالات وقلة الأفكار وعدم ترابطها وضعف/ قلة المفردات المستخدمة، فيجد هؤلاء الطلاب صعوبة في التخطيط للكتابة وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، وتحديد الأفكار الرئيسية والمساندة، كما يجدون صعوبة في المراجعة والتصحيح وفي آلية الكتابة كالإملاء والخط. هذا وتشكل سرعة الكتابة عقبة أمام الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، حيث أن منهم من يعاني من صعوبة في الكتابة باليد مما يؤثر سلباً على جودة وطول المقال، ان مهارة الكتابة تتضمن عدة ابعادحيث نجد أن العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم في مجال الكتابة لديهم صعوبات في التهجئة والتعبير الكتابي وهذا يؤثر في التحصيل الدراسي والمستقبل المهني لهؤلاء الافراد، حيث أن مهارة الكتابة تتطلب جميع أنماط معالجة المعلومات (وظائف المنصفين الكوريين للمخ) والخبرات السابقة وتعتمد مهارة الكتابة على مهارة اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الاخرى، ويحدث العسر الكتابي نتيجة خلل واضطراب بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي،

ومن الأسباب والعوامل التي تسهم في صعوبات تعلم الكتابة الافتقار للقدرات التي ترتبط بالكتابة والذاكرة البصرية والقدرة على إدراك العلاقات المكانية والاسترجاع من الذاكرة وكذلك قصور في النظام المركزي لمعالجة المعلومات وتجهيزها ووظائف المخ من إدراك وحركة، وهناك أسباب أخرى منها التدريس القهري الذي يفتقر إلى التشويق والتحفيز للدراسة، والتدريس الخاطئ باستخدام وسائل وأساليب غير مناسبة لمستوى الطلاب وخصائصها، وأيضا عدم مراعاة الفروق الفردية في التدريس الجماعي. ومن مظاهر صعوبات الكتابة عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة شكلا وعدم تمييز شكل الحرف بمواقعه المختلفة، وأيضا عدم تمييز التفاصيل الدقيقة للنقاط على الحروف. (ابراهيم، 2005، ص 321-324).

الدمج في غرفة المصادر

من الاتجاهات الحديثة في معالجة هذا القصور والضعف في المهارات المختلفة الأكاديمية والنمائية وغيرها عملية الدمج في غرفة المصادر حيث يقوم على افتراض أساسي وهو أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم أن يستفيدوا من مناهج الصفوف العادية ولكن مع بعض المساعدة ومع تقديم بعض الخدمات الخاصة، كما أن وضع الطفل ذو الاحتياجات الخاصة لجزء من اليوم الدراسي سوف يساعده على التفاعل مع أقرانه العاديين حيث يتمكن من اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي من خلال التنقل بين الصفوف العادية وغرفة المصادر، ولهذا فلا يجب بأي حال من الأحوال، إهمال جوانب القوة أو الموهبة لهؤلاء الأطفال، فيجب ألا نحرهم من فرصة تعلم مناهج الصفوف الأساسية، وذلك بسبب قصور لديهم في بعض المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب وغيرها، فوضعهم في مركز خاص بعيد عن الصف العادي لن يخدم الكثير منهم، ولهذا فإن هناك فرصة كبيرة لهم لأن يستفيدوا من المناهج العادية إذا قدمت لهم ولمدرسيهم المساعدة الملائمة (عبيد، 2000).

وتجدر الإشارة إلى أن غرفة المصادر الملحق بالمدسة تقع ضمن خيارات البرنامج التربوي الموجه للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتكون هذه الغرفة مجهزة بوسائل تعليمية وألعاب تربوية، وفريق عمل متخصص يقدم الخدمة المناسبة لكل طالب، إما بشكل فردي أو بشكل مجموعات صغيرة

متجانسة قدر الإمكان، وتقدم الخدمة حسب شدة الصعوبة، وتعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتبقى دائمة مع الفرد مدى حياته وذلك حسب شدة الصعوبة، فالصعوبة التي تتضارب مع القراءة والكتابة والحساب سوف تتضارب مع الأنشطة الرياضية والحياة العائلية وكذلك مع القدرة على تكوين صداقات وحياة اجتماعية ناجحة، وبالتالي يجب أن يتعرف الوالدان والمعلمون والمرشد التربوي وجميع من يتعامل مع الطفل على نقاط القوة والضعف لدى الطفل (السرطاوي وزيدان، 1988).

مفهوم غرفة المصادر:

ظهرت هذه الصفوف في المدارس العادية نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى مراكز التربية الخاصة النهارية، ونتيجة تغير النظرة السلبية إلى الإيجابية نحو المعوقين، وهي صفوف ملحقة بالمدارس العادية، ومتخصصة بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلاب جزءاً من يومهم الدراسي داخل هذه الغرفة، ويتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية وفي نفس المدرسة مع زملائهم من الطلاب العاديين حيث يساعد على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال العاديين والطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

وعرفت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005) غرفة المصادر على أنها غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب، يعمل فيها معلم تربية خاصة مدرباً تدريباً خاصاً للعمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلاب جزءاً من يومهم الدراسي فيها (مادتي اللغة العربية والرياضيات) أما باقي المقررات فتكون في الصف العادي مع زملائهم العاديين.

وتخلص الباحثة إلى أن غرفة المصادر هي غرفة ملحقة بالمبنى المدرسي أعدت خصيصاً لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مزودة بكافة ما يلزمهم من أثاث، ووسائل تعليمية، يشرف عليها معلم قد أعد إعداداً مهنياً ليقوم بإمداد هذه الفئة بكافة المهارات التي يحتاجونها، لتساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم في المجتمع المدرسي، وغيره من المجتمعات.

النشأة والتطور لغرف المصادر

إن مفهوم غرفة المصادر ليس جديداً، فعلى الرغم من أن العديد من العلماء يعززون شهرة غرفة المصادر إلى فلسفة الدمج، إلا أن بدايتها تبدو أقوى، حيث يشير المؤيدون الأوائل لغرفة المصادر إلى ازدياد عدم الارتياح للصفوف الخاصة للطلبة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (مكنمارا، 1998).

وذكر هامل وبراون (Hummel & Brown) أن مصطلح غرف المصادر استخدم تاريخياً منذ بداية الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة وذلك في منتصف الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن نفسه وأخذت غرفة المصادر تقدم خدماتها للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة مثل القابلين للتعلم من المتخلفين عقلياً، والمضطربين انفعالياً بدرجة بسيطة، وذوي صعوبات التعلم. وفي أوائل الستينيات من القرن العشرين، ظهرت نماذج لمراكز المصادر التعليمية (Education Instructional Centers) لتخدم أقسام المناهج والطرق في كليات التربية وخاصة في خدمة طلبة التدريب الميداني الذين كانوا في أشد الحاجة إلى التعرف واستعارة المصادر التعليمية لاستخدامها في مرحلة التدريب الميداني، وحتى عام (1965) ظهرت "خمسة" مراكز في الولايات المتحدة الأمريكية أهمها في جامعة ويسكنسن (Wisconsin) وكان لهذه المراكز دور بارز في تحديث عمليات التدريس وخدمة الأجيال الصاعدة من طلبة وطالبات كلية التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (صادق، 2006).

وفي أوائل الثمانينيات من القرن العشرين، فإن برنامج غرفة المصادر قد غير بشكل كبير، الطريقة التي تقدم بها خدمات تربوية للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة فقد سمح للطلبة المعاقين إن يندمجوا مع زملائهم العاديين، كما أمد كثيراً من معلمي الصف العادي بالطرق والمواد لتمكينهم من تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم، وهذا يدل على أن غرفة المصادر في نقطة تطور حرجة، إذ تحتاج البرامج إلى أن تطبق وتطور طريقة تتسجم مع تفاؤل المناصرين الأوائل والمواكبين لتطور نموذج غرفة المصادر حتى تستمر النظرة إليها كبديل حيوي للدمج (مكنمارا، 1998).

وهكذا ترى الباحثة أن ميلاد غرف المصادر وعلى نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية أخذ بالظهور .

درجة انتشار الإعاقة:

لتحديد نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فانه ليس من السهل الوصول إلى أرقام ونسب دقيقة عن مدى انتشار هذه الشريحة في المدارس، وتشير تقارير وكالات الأمم المتحدة المختصة؛ كاليونيسيف، ومنظمة الصحة العالمية إلى أن ما نسبته (15%) من أبناء المجتمع عادة يعانون من درجة ما من الإعاقة، وذكر جونسون (Johnson) أن هناك تقديرات في بعض المجتمعات الغربية تشير إلى أن ما نسبته (20_25%) من طلبة المدارس يعانون من شكل ما من أشكال الصعوبة، وبدرجاتها المختلفة، وهم ذوو حاجة تعليمية خاصة. ويشير تقرير وارنوك (Warnock) عن ذوي الاحتياجات الخاصة في بريطانيا، الذي أشار إلى أن واحدا من كل (5 أو 6) أطفال يحتاج إلى خدمات تربوية خاصة، في فترة ما، من مراحل دراسته (الوقفي، 2004).

وحسب إحصاءات المنظمات الدولية؛ كاليونيسيف، واليونسكو، التي تعين بين (10-12%) من سكان أي دولة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وترتفع النسبة إلى (15%) في الدول النامية بشكل عام (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

وقد أشارت منظمة اليونسكو، إلى أن أعداد المعوقين في العالم ازدادت بين عام (1980 وعام 2000) من (400 مليون) معاق إلى (600 مليون) معاق (يوسف، 2005).

أما في الوطن العربي فتزداد حدة مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة وضوحا، بحسب تقديرات منظمة الصحة العالمية، حيث يمكن القول بوجود ثمانية ملايين طالب، من ذوي الاحتياجات الخاصة، ينتظر القسم الأكبر منهم سياسة تربوية قومية، واستراتيجيات عملية، تساعد على تلبية حاجاتهم، وإعدادهم للحياة كقوة عاملة قادرة على الاعتماد على الذات، في المجهود الوطني الرامي إلى تحسين مستوى الحياة لمختلف فئات المجتمع، الذي نص عليه ميثاق العمل الاجتماعي العربي الصادر عن

الأمانة العامة لجامعة الدول العربية عام (1971)، وأكدته إستراتيجية العمل الاجتماعي العربي عام (1980) (يوسف، 2005).

وفي فلسطين، فإن أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي وحسب إحصائيات الإدارة العامة للتخطيط قد بلغ ما يقارب (5400) طالبا وطالبة منهم ما يقارب (1500) طالب وطالبة في المرحلة الأساسية، حيث تتوزع هذه الإعداد إلى الإعاقة السمعية (1165)، والإعاقة البصرية (1231)، والإعاقة الحركية (1721)، والاضطرابات في النطق (1721) (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007).

وتفيد نتائج المسح الحالي في هذا العام 2018-2019 إلى أن هناك (2998) مدرسة في الأراضي الفلسطينية منها (2269) مدرسة في الضفة الغربية و(729) مدرسة في قطاع غزة، تتوزع حسب جهة الإشراف كما يلي (2203) مدرسة حكومية و(370) مدرسة تابعة لوكالة الغوث و(425) مدرسة خاصة.

أما في المحافظات الشمالية فيوجد (1275) مدرسة أساسية كافة السلطات وأما الأساسية الحكومية بلغت (934) مدرسة وفي طولكرم بلغ عدد المدارس (90) مدرسة أساسية كافة السلطات ومنها (74) مدرسة أساسية حكومية. أما عدد المدارس في طولكرم في كافة السلطات الصباحية والمسائية بلغت (154) مدرسة أما المدارس الحكومية بلغت (138) مدرسة أما عدد الطلاب فهناك (1253238) طالبا وطالبة يدرسون في المدارس منهم (711906) طالبا وطالبة في الضفة الغربية و(541332) طالبا وطالبة في قطاع غزة، موزعين حسب جهات الإشراف كما يلي: (814439) طالب/ة في المدارس الحكومية و (319260) طالب/ة في مدارس وكالة الغوث و(119539) طالبا في المدارس الخاصة،

وقد بلغ عدد طلاب المرحلة الأساسية في كافة المحافظات في العام 2017-2018م كما يلي: كافة المحافظات (1022083) طالبا وطالبة، منهم في الصف الأول (126282)، الصف الثاني (128130)، الصف الثالث (118118)، الصف الرابع (115654)، الصف الخامس (115457)، الصف السادس (110693)، السابع (108818)، الصف الثامن (103950)،

الصف التاسع (94981)، أما في محافظة طولكرم بلغت أعداد الطلاب للصف الأول (18563) ذكرا و(18005) أنثى منهم في الصف الأول (2113) ذكرا و(2024) أنثى وفي الصف الثاني (2159) ذكرا و(2063) أنثى وفي الصف الثالث (2067) ذكرا و(2054) أنثى وفي الصف الرابع (2163) ذكرا و(2077) أنثى والصف الخامس (2129) ذكرا و(2111) أنثى والصف السادس (2093) ذكرا و(1883) أنثى والصف السابع (2112) ذكرا و(2011) أنثى والصف الثامن (1954) ذكرا و(1949) أنثى والصف التاسع (1773) ذكرا و(1860) أنثى.

وقد بلغ عدد الطلاب في المحافظات الشمالية (576028) طالبا وطالبة منهم (69223) في الصف الأول و(69141) في الصف الثاني و(66027) في الصف الثالث أما الصف الرابع فبلغ العدد (66127) و(65214) في الصف الخامس و(63022) في الصف السادس أما الصف السابع فبلغ العدد (62177) و(6090) في الصف الثامن وفي الصف التاسع بلغ عدد الطلاب (55007) طالبا وطالبة.

أما عدد الطلاب في مدينة طولكرم بلغ (46056) طالبا وطالبة في كافة السلطات أما عدد الطلاب في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية بلغ (41558) طالبا وطالبة أما عن نسبة التسرب في كافة مدارس المحافظات فقد بلغت في كافة المراحل (0.92%) أما في المرحلة الأساسية كانت نسبة التسرب (0.71%) أما في المحافظات الشمالية بلغت نسبة التسرب (1.03%) في كافة المراحل أما في المرحلة الأساسية بلغت (0.80%) أما في طولكرم بلغت نسبة التسرب في كافة المراحل لكلا الجنسين (0.8%) أما في المرحلة الأساسية بلغت (0.7%)، أفادت نتائج المسح أن نسبة الرسوب في المدارس بلغت (1%) عام 2017/2016 ونسبة التسرب بلغت (0.92%) في نفس العام. وتفاوتت هذه النسب من صف لآخر، أما عن نسب الإعاقة في كافة المحافظات بلغت (8050) إعاقة وفي طولكرم (942) إعاقة وفي المحافظات الشمالية بلغت نسبة الإعاقات (5171) وبلغت في الصف الأول (544) حالة والصف الثاني (543) والثالث (581) والرابع (529) والخامس (550) والسادس (500) والسابع (425) والثامن (387) والتاسع (377) والعاشر (303) والحادي عشر (225) والثاني عشر (207) حالة حيث شملت إعاقات بصرية كلية - وجزئية -

سمعية كلية - وجزئية اضطرابات النطق والإعاقات الحركية - والإعاقات العقلية كما وبلغ في العام الماضي 2019/2018م عدد غرف المصادر في الضفة الغربية (178) غرفة مصادر، وتم افتتاح (50) غرفة جديدة هذا العام 2020/2019م (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

مشروع غرف المصادر في فلسطين:

أنشأت وزارة التربية والتعليم قسم التربية الخاصة في العام 1995 م حيث بدأ العمل في القسم ببرنامج التعليم الجامع والذي أكدت عليه فلسفة التعليم للجميع حق التعليم للجميع بما فيهم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد تم التخطيط لبرنامج "التعليم الجامع" في العام 1996 والتنفيذ في العام 1997 بتعيين وبتدريب الطاقم وفي العام 1998 تم الدخول للمدارس. هذا وقد أصدرت وزارة التربية والتعليم قراراً لتعديل جميع الأبنية المدرسية التي تقام حديثاً (وزارة التربية والتعليم العالي (2005).

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إطاراً عاماً لخطة وطنية إستراتيجية للتعليم للجميع، وجاء الهدف الأول لتوفير فرص الالتحاق بالتعليم لجميع الأطفال في سن (6-15) سنة بمن فيهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليجسد اهتمام الوزارة بذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الكتب المدرسية لجميع الطلاب بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، وبناء غرف مصادر ملحقه بالمدارس العادية للإعاقات العقلية، حيث بدأ التفكير بالمشروع في نهاية عام (2003) ونضجت الفكرة مع بداية عام (2004) وتم توقيع أول مذكرة استشارة وتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والمؤسسة السويدية للإغاثة الفردية (سوار) في مقرها في السويد وذلك بتاريخ (2004/5/4):

اسم المشروع: مركز المصادر الفلسطيني لذوي الاحتياجات الخاصة.

منطقة الخدمات: جميع أنحاء فلسطين.

مراحل تنفيذ المشروع: توظف وزارة التربية والتعليم (35) معلماً للتربية الخاصة للعمل في (35) غرفة مصادر التي سيتم تمويل إعدادها وتجهيزها من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، وتلتزم المؤسسة

بتأسيس ثلاثة مراكز مصادر واحدا في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) واثنين آخرين في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، كما وتلتزم المؤسسة بتغطية كافة المصاريف بما فيها رواتب الموظفين في هذه الغرف وتوفير الدعم المادي والخبرة الفنية ويتم نقل المسؤولية كاملة إلى وزارة التربية والتعليم العالي بحلول عام (2009)، ويسير تنفيذ المشروع وفق المراحل الثلاثة الآتية:

المرحلة الأولى: يتم فيها فتح (3) غرف مصادر تابعة لمدارس مديرية التربية والتعليم في رام الله وذلك في عام (2005/2004).

المرحلة الثانية: يتم فيها فتح (10) غرف مصادر (ستة غرف في المحافظات الشمالية وأربعة في المحافظات الجنوبية) وذلك في عام (2006/2005).

المرحلة الثالثة: يتم فيها فتح (23) غرفة مصادر موزعة على جميع محافظات فلسطين (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2007).

آلية العمل في غرف المصادر:

يتم تحويل الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بناء على ما يلي:

*يرفع معلم/ة الصف اسم الطالب إلى اللجنة المختصة (لجنة الدعم والتحويل) والمشكلة من: (مدير/ة المدرسة، رئيسة/ة للجنة، المرشدة/ة التربوي/ة، معلم/ة الصف العادي للطالب/ة المحول/ة، معلم/ة غرفة المصادر)، ثم تتم دراسة وضع الطالب من قبل اللجنة المذكورة ويليه تطبيق الاختبارات التشخيصية التربوية في مادتي الرياضيات واللغة العربية من قبل معلم/ة غرفة المصادر، ثم يتم تحويل الطالب/ة إلى غرفة المصادر بعد موافقة جميع أعضاء اللجنة في اجتماع يتم فيه كتابة تقرير مفصل عن الطالب/ة، ثم استدعاء ولي الأمر وإطلاعه على وضع ابنه/ته وإجراء تحويله/ها إلى غرفة المصادر وأخذ موافقته الخطية على هذا التحويل. حينها يتم إعداد الخطة التربوية الفردية بناء على احتياجات الطالب/ة، ويجب مشاركة وإطلاع ولي أمر الطالب/ة على الخطة التربوية الفردية والتوقيع عليها، ولكن لا يتم تحويل طلبة الصف الأول الأساسي إلا بوجود إعاقة واضحة أو لديهم تقارير تشير لذلك (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007).

إن دور ومهام لجنة العمل (الدعم والتحويل) في غرفة المصادر هو دراسة وضع الطالب/ة المحول إلى غرفة المصادر من جميع النواحي (الاجتماعية، الصحية، الأكاديمية، والاقتصادية). ثم كتابة تقرير مفصل عن الطالب وتحصيله وأسباب التحويل. ومن الضروري توقيع كل عضو من أعضاء اللجنة على التقرير. ثم حفظ التقرير في ملف الطالب لدى إدارة المدرسة. ويليه متابعة تطور وضع الطالب (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2007).

ومما تجدر الإشارة إليه، أن التشخيص في حالة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج إلى اهتمام خاص، وذلك لأن الطفل لا يزال ينمو، ولم يصل بعد إلى تمام نضج الشخصية، وإن سلوكه يختلف عن سلوك الكبار، وإن عملية القياس والتشخيص بشكل عام، تشكل الركن الأساسي في عمل المعلم، والأساس في عمل معلم غرفة المصادر بشكل خاص، فعملية التشخيص لقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، هي الخطوة الأولى لتقديم خدمات متعددة لهؤلاء الأطفال؛ منها خدمات تربوية، ونفسية، واجتماعية، وتأهيلية، فكيف إذا يمكن تقديم خدمة لطفل لا تعرف قدراته ولا تعرف إمكانياته (أبو مغلي وسلامة، 2002).

ويمكن استخدام برنامج غرفة المصادر مع جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع تفاوت الفترات الزمنية التي يمضيها الأطفال بهذه الغرفة تبعا لاختلاف أشكال انحرافهم ومدى هذه الانحرافات، وما يترتب على ذلك من معالجات فردية أو ضمن مجموعات صغيرة داخل غرفة المصادر، علما أن هذا البرنامج يعد من انسب البرامج للأطفال المتفوقين والموهوبين من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يفضل وضعهم داخل الصفوف العادية مع انتقالهم لغرفة المصادر لبعض الوقت كالتخلف العقلي البسيط، وبطء التعلم، والمشكلات السلوكية والانفعالية البسيطة، ويمكن القول أن هناك طريقتين للتعليم في غرف المصادر وهما:

1. الطريقة الفردية: تستخدم مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات تحتاج إلى تركيز شديد من قبل معلم غرفة المصادر، وحتى يتم الحصول على النتيجة المطلوبة يفضل استخدام هذه الطريقة بشكل يومي.

2. الطريقة الجماعية: وفيها يقسم الطلاب إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرات ومستوى الصعوبة التي تعاني منها وتتكون كل مجموعة من (4) طلاب على أقصى حد، بحيث يكون تشابه في الصعوبات بينهم، وليس بالضرورة وجود تشابه في العمر ولا الصف لان الأساس هو تشابه الحاجات (ناصر، 2006).

دور معلم غرفة المصادر:

- التقييم التربوي: عادة ما يكون معلم غرفة المصادر مسؤولاً عن تقييم المهارات الأكاديمية والسلوكية للطلبة داخل غرفة المصادر، ويجب أن يكون التقييم ذا علاقة بنواحي المنهاج حيث يتم التقييم لأغراض ثلاثة هي: التصنيف، الإحلال وتمكينهم من تخطيط برامج تربوية.
- التدريس (خطة التدخل): حيث ان معظم وقت معلم غرفة المصادر يقضيه في التدريس المباشر للطلبة، وعليه أن يبقى ملماً بالطرق والمواد الجديدة في تعليمهم، ويجب أيضاً أن تكون أهداف التعليم في غرفة المصادر مطابقة لأهداف التعليم الطلاب في الصف العادي.
- الاستشارة (التواصل مع معلمي الصف العادي): ومن مسؤوليات معلم غرفة المصادر التشاور مع زملاءه الآخرين في المدرسة، حيث انه عضو في فريق متعدد التخصصات: مدير المدرسة، والمرشد التربوي، والمعلمين في كافة التخصصات مكنمارا (1998).

أقسام غرفة المصادر

تضم غرفة المصادر عدة اقسام منها: (قسم لتنمية مهارات القراءة، قسم لتنمية مهارات الكتابة، قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعلم الرياضيات، قسم للتعليم المنفرد) أما أثاث غرفة المصادر فيتكون من (طاولة كبيرة في كل قسم تتسع من (3-4) طلاب، حواجز متحركة تحجز كل قسم في الغرفة عن الآخر، خزائن لكل قسم لحفظ الوسائل التعليمية الخاصة به، خزانة إلى جانب مدخل غرفة المصادر لحفظ ملفات الطلاب، مقاعد منفردة للتعليم الفردي، مكتبة شاملة (المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، 2007).

التعقيب على الإطار النظري

أمكن الاستفادة من الإطار النظري في العديد من جوانب البحث الحالي ففي محور المحفزات التعليمية استفاد البحث الحالي في تحديد أنواع المحفزات التعليمية التي يمكن تقديمها لذوي صعوبات التعلم القرائية والكتابية، وما هي المحفزات التي تناسبهم لأجل أن تزيد من دافعتهم نحو التعلم، وزيادة قدرتهم على التعلم واكتسابهم المهارات الخاصة بالقراءة والكتابة.

وكذلك الاستفادة في تحديد نوعيات المحفزات المناسبة لأعمار الطلاب وحالتهم التعليمية، وكذلك أيضاً تحديد نوعية مهارات القراءة والكتابة التي تناسب مرحلتهم العمرية والتعليمية حتى لا يتعلموا مهارات أكبر منهم سناً فيصابوا بالإحباط واليأس. ومن ثم الاستفادة في معرفة خصائص ونوعية القصور الكائن في مهارات القراءة والكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم من عينة البحث الحالي وكذلك الاطلاع على آلية العمل في غرف المصادر ونشأتها وأهدافها ومكوناتها وأساليب العمل بها

ثانياً: الدراسات السابقة

يعرض هذا الجانب الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية والتي تهدف إلى معرفة أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم، لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة في هذا الميدان، في محاولة للوقوف على الجهود المبذولة في دراسة هذا المجال. وتسهيلاً للإفادة من هذا الدراسات، قامت الباحثة بعرضها في ثلاث محاور رئيسية: المحور الأول الذي يتناول الدراسات التي تناولت المحفزات التعليمية، والمحور الثاني الذي يتناول الدراسات التي تناولت مهارات القراءة والكتابة والمحور الثالث الذي يتناول الدراسات التي تناولت الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد قامت الباحثة بالتعقيب على هذه الدراسات حسب محاورها.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات بالتفصيل بحسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم،

على النحو التالي:

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت المحفزات التعليمية

الدراسات التي تناولت استخدام المحفزات التعليمية باللغة العربية قليلة - حسب علم الباحثة - وذلك من خلال نتائج البحث في قواعد البيانات التربوية، والدوريات التربوية، ومن هذه الدراسات:

دراسة العتيبي (2018): والتي هدفت إلى قياس درجة تطبيق استراتيجية المحفزات التعليمية ومعوقات تطبيقها لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وفق متغيرات المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من ثلاث محاور رئيسية تم التحقق من دلالات صدقها وثباتها، ثم تم توزيعها إلكترونياً على مجتمع البحث المتمثل في معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالسعودية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في الفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهن 780 معلمة وكانت نسبة المسترد والصالح منها 70 استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق استراتيجية التلعيب لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالسعودية جاءت بدرجة كبيرة حيث تأتي درجة تطبيقها لدى المعلمات فيما يخص المنهج وطرق التدريس بالمرتبة الأولى، يليه درجة تطبيق استراتيجية التلعيب لدى المعلمات فيما يخص الطالبة كما تبين أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد البحث في وجود معوقات لتطبيق استراتيجية التلعيب لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالسعودية، حيث تأتي المعوقات المرتبطة المناهج الدراسية، وبالمرتبة الثالثة تأتي المعوقات المرتبطة بالمعلمة، وفي الأخير تأتي المعوقات المرتبطة بالطالبات كأقل معوقات لتطبيق استراتيجية التلعيب لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالسعودية.

ودراسة مارتن لندبرغ (2018): والتي جاءت بعنوان: استخدام عناصر تصميم الألعاب في تطبيق لتعلم لغة الإشارة لزيادة متعة المستخدم وتحسين أدائه. في هذه الأطروحة، تم استخدام النظريات حول المحفزات التعليمية ونظريات خصائص الألعاب التعليمية الناجحة لتصميم وتنفيذ العديد من عناصر تصميم الألعاب في تطبيق تعلم لغة الإشارة على المحمول لجعله أكثر متعة للمستخدمين. وتم استخدام عناصر تصميم الألعاب التالية وهي: النقاط والتحديات والأهداف القريبة والعشوائية والتحكم. أما المجموعة المستهدفة من التطبيق فهم أطفال ذوي إعاقات مما يجعل الأطروحة

فريدة من نوعها مقارنة بأي بحث سابق. وتم اتباع منهجية المحفزات التعليمية صارمة وتم عقد اجتماع مع الخبراء حول الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة للحصول على فهم جيد للمجموعة المستهدفة، وتم تقييم كل من التطبيق الأصلي والتطبيق مع عناصر المحفزات التعليمية المضافة وتمت مقارنة النتائج. ووجدت النتائج أن الأطفال الذين يستخدمون الإصدار الجديد من التطبيق وجدوه أكثر متعة وأسهل مقارنة مع الأطفال الذين يستخدمون الإصدار الأصلي من التطبيق.

ودراسة الرمادي (2017): والتي هدفت إلى استخدام تقنيات وقواعد الألعاب "المحفزات التعليمية" في تحقيق الأهداف الجادة لتفعيل الاستفادة من الشبكات الاجتماعية في تعليم علوم المكتبات، مقرر التحليل الموضوعي المتقدم بجامعة الإسكندرية نموذجاً، واقتصرت الدراسة على دارسي مقرر علوم المكتبات والتحليل الموضوعي المتقدم من طلاب الماجستير بجامعة الإسكندرية، وعددهم (22) طالباً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبيان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام تقنيات وقواعد الألعاب في تحقيق الأهداف الجادة يلعب دوراً فعالاً في التعليم من خلال الشبكات الاجتماعية من خلال تحريك الدارس من وضع الإنطواء والخجل والإحباط إلى وضع الإيجابية والمشاركة والتعاون مع الزملاء، ودعم التعلم في بيئة تفاعلية متعددة الوسائط، باستراتيجيات تعليم مختلفة، مثل التقيب، والتفاعل، والمشاركة النشطة، مما يزيد مشاركة الدارسين في النشاط الصفّي، ويساعد على استمرار التعلم بمرح واستمتاع خارج الصف الدراسي.

ودراسة الحفناوي (2017): والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ المحفزات التعليمية في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الطلاب الصم ذوي صعوبات التعلم، وطُبِّقت الدراسة العملية في مدرسة الأمل الابتدائية للصم بمدينة المنصورة، وبلغت عينة البحث 30 تلميذاً وتلميذة، قسمت إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية وفقاً للتصميم التجريبي للبحث، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي للمفاهيم، ومقياس صعوبات التعلم للتلاميذ الصم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ التلعيب في ضوء المعايير وذلك لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الطلاب الصم ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة حسن (2017): والتي هدفت إلى تصميم بيئة تعلم قائمة على محفزات الألعاب الرقمية لتنمية مهارات حل المشكلات وبعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، وقد تكونت عينة البحث من 80 تلميذ/ة من تلاميذ الحلقة الابتدائية تم تقسيمهم إلى (20) تلميذاً للتجربة الاستطلاعية، و(60) تلميذاً للتجربة الأساسية وتم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، وقد تعلمت المجموعة التجريبية من خلال بيئة التعلم القائمة على محفزات الألعاب الرقمية، أما المجموعة الضابطة فقد تعلمت بإتباع الطريقة التقليدية في التعليم، وأوضحت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي تتعلم بواسطة استخدام بيئة التعلم القائمة على محفزات الألعاب الرقمية في تنمية مهارات حل المشكلات وبعض نواتج التعلم (التحصيل)، وتوصي الباحثة بضرورة تصميم بيئات التعلم القائمة على محفزات الألعاب الرقمية وفق معايير تربوية وفنية صحيحة، والإهتمام باستخدام بيئات التعلم القائمة على محفزات الألعاب الرقمية في العملية التعليمية لما لها من تأثير إيجابي على تنمية مهارات حل المشكلات وبعض نواتج التعلم - التحصيل.

ودراسة أكا أفساري فوتري (2017): والتي هدفت إلى قياس تأثير المحفزات التعليمية في إدارة الصف نحو ترقية دوافع الطلاب لتعلم اللغة العربية في الفصل السابع بالمدرسة المتوسطة الحكومية واحدة نجيمبانج لمنجان، وتمثلت عينة البحث من طلاب الصف السابع بالمدرسة المتوسطة الحكومية واحدة نجيمبانج لمنجان، وتكونت من 35 طالب، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة الملاحظة والمقابلات والوثائق والاستبيانات، وجاءت طريقة تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية، وجاءت نتائج الدراسة في أن قيمة العلاقة قبل تطبيق التلعيب في إدارة الصف وبعده هي 0.604 وهذه تدل على وجود علاقة مهمة، وهذا يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وجاءت فاعلية تطبيق التلعيب بنفسية 20.6%.

ودراسة كمال (2016): والتي هدفت الي تقصي مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم علي أسلوب المحفزات التعليمية لتنمية مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من 35 طفل من المرحلة الثانية لرياض الأطفال بمدرسة الصفوة الخاصة لغات واشتملت الدراسة علي متغير تجريبي واحد يتمثل في

البرنامج المقترح القائم علي أسلوب التلعيب أما المتغير التابع فتمثل في مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج المقترح واختبار مهارات الحس العددي الذي أعد لهذا الغرض وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة.

ودراسة القحطاني (2015): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على المحفزات التعليمية في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة اللغة الانجليزية واتجاهاتهن نحوها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي حيث تم تطبيقه على عينة اختيرت عشوائياً مكونة من (52) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي بمدارس المجد الأهلية بمدينة الرياض، حيث قسمت إلى مجموعتين (26) للمجموعة التجريبية و(26) للمجموعة الضابطة، وقد تم تنفيذ التجربة في الفصل الدراسي الثاني من عام 1436-1437هـ، حيث أعدت الباحثة اختبار تحصيلي في مقرر اللغة الانجليزية، وتم التحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، أيضاً تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون فبلغت قيمته (0,802). كما قامت بتطوير مقياس اتجاه نحو بيانات التلعيب وتم التأكد من ثباته عن طريق معامل الفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0,928) ما يدل على أنه يتمتع بقيمة ثبات عالية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً في تحصيل الطالبات الآني والمؤجل بمادة اللغة الإنجليزية ولصالح المجموعة التي درست بأسلوب التلعيب، كما أظهرت نتيجة مقياس الاتجاه نتائج إيجابية نحو بيئة التلعيب. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بتثقيف المعلمين ونشر مفهوم التلعيب واستراتيجيات تطبيقه في تنفيذ دروس اللغة الانجليزية وتطبيقاته المتعددة، وتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية استخدام أسلوب التلعيب لما له دور في زيادة تحصيل الطالبات واستثارتهم، ونظراً لندرة الدراسات العربية في هذا المجال، توصي الدراسة بإجراء مزيداً من الأبحاث والدراسات حول دور التلعيب في العملية التعليمية وذلك باستخدام تطبيقاته المختلفة وقياس فاعليتها في تدريس المواد الأخرى.

ودراسة لاندرس ولاندرس (Landers & Landers, 2015) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية قوائم المتصدرين كأحد عناصر المحفزات البنائية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الجامعي، واستخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدواتها في الاختبار التحصيلي، وجاءت عينة الدراسة مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية من طلاب الجامعة، كما أكدت على أن المحفزات التعليمية هي إحدى التكنولوجيات الحديثة التي تجذب اهتمام الكثير وتوصلت هذه الدراسة إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

ودراسة يانج وتشن (Yang & Chen, 2015) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام محفزات المحتوى على الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي في تعلم اللغة الإنجليزية حيث تم تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على المحفزات التعليمية لتعليم اللغة الإنجليزية تعتمد على تحفيز الطلاب من خلال استخدام الشارات، واشتملت عينة البحث على خمسين تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتمثلت أدوات البحث في الاختبار التحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج أن عنصر الشارات للمحفزات التعليمية له تأثير إيجابي على فاعلية الذات لدى المتعلمين كما يؤثر على ارتفاع أداء المتعلم في اللغة الإنجليزية؛ كما أشارت هذه الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية وانخفاض أداء المتعلمين.

ودراسة يره وجيرب (Urh & Jereb, 2015) وهي دراسة وصفية هدفت للتعرف على النموذج الأمثل لتوظيف المحفزات التعليمية في التعليم إلى جانب التعرف على مميزاتها وخصائصها، وذلك لإثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم ومن أجل تكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلمين نحو المحفزات التعليمية وتنمية التحصيل.

ودراسة عطالي واريل (Attali & Ariell – Attal, 2015) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام النقاط في تنمية التحصيل الدراسي بمادة الرياضيات، حيث تم التطبيق على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وانقسمت عينة البحث إلى مجموعتين إحداها ضابطة تُدرس بالطريقة التقليدية والأخرى تجريبية تُدرس من خلال تصميم استراتيجية تعلم إلكتروني قائمة على المحفزات التعليمية تعتمد على استخدام النقاط كمحفز لتقدم الطلاب، حيث تم إعداد اختبارات تقدم للمتعلم عقب

الإنهاء من دراسة جزئية معينة ويتم تحفيز المتعلم بتقديم النقاط عند الإجابة الصحيحة واستمرت التجربة لمدة ثمانية أسابيع كما حققت الدراسة نتائج إيجابية لصالح المجموعة التجريبية حيث ارتفع معدل تحصيل الطلاب وزادت دافعتهم نحو التعلم.

ودراسة سو وتشن (Su & Cheng, 2015) دراسة تجريبية على المرحلة الابتدائية في مقرر العلوم، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر المحفزات التعليمية في بيئة التعلم النقال على التحصيل والدافعية للإنجاز، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت عينة البحث من طلاب المرحلة الابتدائية مقسمين إلى مجموعتين ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وتجريبية تدرس بالمحفزات التعليمية، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز، وأظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين متغيرات البحث حيث ارتفع مستوى التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطلاب وكان لبيئة التعلم النقال أثر في زيادة مستوى الدافعية لديهم.

ودراسة تشرستي وفوكس (Christy & Fox, 2014) والتي هدفت إلى تصميم فصل افتراضي قائم على أحد عناصر اللعب في المحفزات التعليمية وهو قوائم المتصدرين وقياس أثرها على الأداء الأكاديمي وتنمية بعض المهارات في مقرر الرياضيات، حيث تم إجراء مسابقات في مادة الرياضيات يُجيب المتعلم عليها فتظهر له قائمة المتصدرين والتي تسمح بالمقارنة بين أداء المتعلمين وبعضهم البعض، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية قوائم المتصدرين في تنمية الأداء الأكاديمي.

ودراسة كابونيتو واتو (Caponetto & ott, 2014) والتي تناولت مفهوم المحفزات التعليمية من الناحية التعليمية والتعرف على المفاهيم المتعلقة بها، ومنها الألعاب التعليمية "Games" والتعلم القائم على اللعب "game based learning" إلى جانب التعرف على مميزات المحفزات التعليمية في التعليم واستعراض رؤى مستقبلية لكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

ودراسة اجابيتو وكاسانو (Agapito & Casano, 2014) والتي استهدفت تقديم بعض عناصر المحفزات التعليمية لتقييم أداء الطلاب في مادة البرمجة من أجل تعزيز دافعتهم وانخراطهم في تعلم أساسيات البرمجة، واستخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي، وجاءت عينة الدراسة مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات البحث في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية

والإنخراط، كما أسهمت هذه الدراسة في حدوث تعلم بشكل جاذب وممتع من خلال الاعتماد على عناصر الألعاب.

ودراسة روسي (rouse, 2013) والتي هدفت إلى التعرف على الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين تعلم الطلاب وزيادة الدافعية لديهم، وطبقت الدراسة على طلاب المرحلة الجامعية شعبة الأحياء، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدواتها في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية نحو التعلم، وتم تقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، من طلاب المرحلة الجامعية، وأظهرت نتائجها ارتفاع في معدلات التحصيل والدافعية نحو التعلم وزيادة مستوى الرضا نحو بيئة التعلم.

ودراسة ميكر وآخرون (Meker,et al, 2013) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية النقاط كأحد عناصر المحفزات التعليمية على تنمية الدافعية لدى المتعلمين، حيث تم تصميم شخصية افتراضية Avatar لكل متعلم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافعية لدى المتعلمين، ووجدت هذه الدراسة أن المحفزات التعليمية تتيح الفرصة لدى المتعلمين كي يزدادوا من ثقتهم ورضاهم ويتغلبوا على المعوقات التي تواجههم، كما أكدت على فاعلية استخدام النقاط في زيادة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين.

ودراسة خورانا وكامر (Khurana & Kumar, 2012) والتي هدفت إلى استكشاف أثر المحفزات التعليمية في تنمية التحصيل وتعزيز التعلم والدافعية لدى تلاميذ الجامعة في علم الحاسوب، وذلك من خلال انخراط ودمج الطلاب في بيئة تعلم تعاونية حيث تم اقتراح منهجية من شأنها أن تساعد على تعلم البرمجة بشكل فعال ومرح، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم، فكان للمحفزات التعليمية أثر كبير في زيادة تحصيل المتعلمين ودافعيتهم ورغبتهم في التعلم خلال هذه البيئة.

ودراسة كيم ولي (Kim & Lee, 2012) والتي هدفت إلى معرفة النموذج الأمثل والطريقة الأنسب لتطبيق المحفزات التعليمية وأهم الخصائص المميزة لها والتي يمكن من خلالها زيادة رغبة المتعلم في التعلم وتم التطبيق على تلاميذ المرحلة الجامعية شعبة العلوم البيولوجية وذلك لمعرفة الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين تعلم الطالب من أجل اتجاه إيجابي لديهم نحو محفزات الألعاب.

ودراسة ديتشييفا وأنجيلوفا (Dicheva & Angelova, 2010) وهي دراسة تحليلية هدفت إلى التعرف على مبادئ تصميم استراتيجيات تعلم إلكتروني قائمة على المحفزات التعليمية من خلال استعراض عناصر ومكونات المحفزات التعليمية للوصول إلى أنسب الطرق لتطبيقها في العملية التعليمية والتعرف على أهم خصائصها والتي تعمل على زيادة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نحو التعلم.

التعليق على دراسات المحور الأول

وسوف يتم التعليق على الدراسات السابقة من حيث أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية كالآتي:

الهدف من الدراسة

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت المحفزات التعليمية، لكن معظم الدراسات السابقة هدفت إلى معرفة فاعلية أو أثر المحفزات التعليمية في التعليم، ومن هذه الدراسات دراسة (العتيبي، 2018)، ودراسة (لندبرغ، 2018)، ودراسة (الرمادي، 2017)، ودراسة (الحفناوي، 2017)، ودراسة (حسن، 2017)، ودراسة (أكا فوتري، 2017)، ودراسة (كمال، 2016)، ودراسة (القحطاني، 2015)، ودراسة (Landers & Landers, 2015)، ودراسة (Yang & Chen, 2015)، ودراسة (Attali & Ariell – Atta, 2015)، ودراسة (Su & Cheng, 2015)، ودراسة (Christy & Fox, 2014)، ودراسة (Agapito & Casano, 2014)، ودراسة (Rouse, 2013)، ودراسة (Meker, et al, 2013)، ودراسة (Khurana & Kumar, 2012)، ودراسة (Kim & Lee, 2012).

وفي ضوء ما سبق تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في معرفة أثر المحفزات التعليمية في التعليم، فانفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في وجود أثر دال لاستخدام المحفزات التعليمية في التعليم، واختلفت أهداف الدراسات السابقة عن أهداف الدراسة الحالية، كون الدراسة الحالية تميزت بأنها تهدف إلى قياس أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم.

المنهج المستخدم

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي، وهي دراسة (لندبرغ، 2018)، ودراسة (الحفاوي، 2017)، ودراسة (حسن، 2017)، ودراسة (أكا فوتري، 2017)، ودراسة (كمال، 2016)، ودراسة (القحطاني، 2015)، ودراسة (Landers , 2015)، ودراسة (&Landers)، ودراسة (2015,Yang & Chen)، ودراسة (Attali & Ariell – Atta, 2015)، ودراسة (Su & Cheng, 2015)، ودراسة (Christy & Fox , 2014)، ودراسة (2014 Agapito & Casano)، ودراسة (Rouse, 2013)، ودراسة (Meker, et al, 2013)، ودراسة (Khurana & Kumar , 2012)، ودراسة (Kim & Lee, 2012).

وانفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدامها للمنهج التجريبي وشبه التجريبي، أما دراسة كل من: (العتيبي، 2018)، ودراسة (الرمادي، 2017)، ودراسة (Caponetto & ott, 2014)، ودراسة (Urh & Jereb, 2015)، ودراسة (Dicheva & Angelova, 2010) فقد استخدمت المنهج الوصفي وهو ما اختلفت معه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

أدوات الدراسة

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، ومنها ما استخدمت اختبار تحصيلي مثل دراسة (الحفاوي، 2017)، ودراسة (حسن، 2017) ودراسة (أكا فوتري، 2017)، ودراسة (القحطاني، 2015)، ودراسة (Landers & Landers, 2015)، ودراسة (Yang & 2015)

(Chen, 2013)، ودراسة (Attali & Ariell – Atta, 2015)، ودراسة (Su & Cheng, 2015) ودراسة (Rouse, 2013)، وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها استخدمت اختبار لمهارات القراءة والكتابة، وهو اختبار أدائي، وهي بذلك تشابه مع دراسة (كمال، 2016) ولكن تختلف عنها في نوع المهارات.

العينة

تنوعت المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات السابقة، فمنها ما تم تطبيقه على المرحلة الجامعية مثل دراسة (الرمادي، 2017)، ودراسة (Landers & Landers, 2015)، ودراسة (Rouse, 2013)، ودراسة (Khurana & Kumar, 2012)،، ومنها ما تم تطبيقه على المرحلة الثانوية مثل دراسة (القحطاني، 2015)، ومنها ما تم تطبيقه على المرحلة الإعدادية مثل دراسة (أكا أساري فوتري، 2017)، ودراسة (Attali & Ariell – Atta, 2015)، ومنها ما تم تطبيقه على المرحلة الابتدائية مثل دراسة (حسن، 2017)، ودراسة (Yang & Chenm, 2015)، ودراسة (Su & Cheng, 2015) وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية في عينة البحث، ومنها ما تم تطبيقه على مرحلة الروضة مثل دراسة (كمال، 2016)، ومنها ما تم تطبيقه على ذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة (لندبرغ، 2018)، ودراسة (الحفناوي، 2017)، وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية في طبيعة عينة الدراسة، ومنها ما تم تطبيقه على المعلمين مثل دراسة (العتيبي، 2018).

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (حسن، 2017)، ودراسة (Yang & Chen, 2015) ودراسة (Su & Cheng, 2015) في أنها طبقت على المرحلة الابتدائية، وكذلك مع دراسة (لندبرغ، 2018)، ودراسة (الحفناوي، 2017)، في كونهم طلاب ذوي صعوبات التعلم، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من صعوبات التعلم النمائية.

النتائج

اتفقت جميع نتائج الدراسات السابقة على أن المحفزات التعليمية لها فاعلية كبيرة في التعليم وتنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم والدافعية للإنجاز والاتجاهات نحو المقررات والمواد وبيئات التعلم المختلفة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والكتابة

وسوف يتم تناول الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والكتابة حسب الترتيب الزمني من الأحدث للأقدم على النحو التالي:

دراسة الشهري (2019): والتي هدفت إلى التعرف على أثر إختلاف طريقتين لتنفيذ مدونات الويب فردية تعاونية لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بوجود مجموعتين تجريبيتين، كما تكونت عينة الدراسة من (43) طالباً بالصف السادس الابتدائي ممن يدرسون بمدرسة الإمام الشافعي الابتدائية بمحافظة النماص، وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتي الدراسة بواقع (21) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بالمدونات الفردية، و(22) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بالمدونات التعاونية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة والكتابة، كذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثاني في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ودراسة الحربي (2019): والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً من شعبتين، اختيرا بطريق قصدية، ووزعتا عشوائياً على مجموعتين تجريبية وعددها (27) طالباً درسوا باستخدام الكرسي الساخن الموصوفه في دليل المعلم، والأخرى ضابطة وعددها (27) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية، وطبق عليهما اختبار

مهارات القراءة والكتابة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات القراءة والكتابة منفردة ومجموعة تعزي إلى متغير استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة المهيري (2019): والتي هدفت إلى التعرف على أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي واستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (30) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة مكونة من (30) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرمجية التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

ودراسة حجازي (2018): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة غرفة المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (12) تلميذاً من الصف الخامس الابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وعددها (6) تلاميذ، ومجموعة ضابطة وعددها (6) تلاميذ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، حيث تحسن مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية بصورة دالة عن أفراد المجموعة الضابطة.

ودراسة سرحان (2018): والتي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس القراءة بتفعيل مهارات الذكاء العاطفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة مقسمين على مجموعتين تجريبية وعددها (30) طالبة، وضابطة وعددها (30) طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات، وأظهرت نتائج الدراسة أن تفعيل مهارات الذكاء العاطفي لتدريس القراءة كان له أثر دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة والكتابة.

ودراسة عبد الله (2018): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية الطريقة التوليفية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول أساس (من وجهة نظر المعلمين) بولاية الخرطوم مرحلة تعليم الأساس، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة، وتمثلت عينة الدراسة في (72) مدرسة بمرحلة تعليم الأساس، وتوصلت النتائج إلى أن الطريقة التوليفية تنمي مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول.

ودراسة حافظ (2016): والتي هدفت إلى تحديد درجة فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيقها على (16) تلميذاً من تلاميذ برنامجي إبتدائية أبو هريرة وإبتدائية الفجر بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة والكتابة، وفي كل مهارة فرعية من تلك المهارات، وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في الدراسة في تنمية مهارات القراءة والكتابة المستهدفة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية موضوع الدراسة.

ودراسة صومان (2014): والتي هدفت إلى التعرف على أثر الإلتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (90) طالبة من طالبات الصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا من مدرسة (أم حبيبة الأساسية) التي اختيرت قصدياً، بواقع (30) طالبة من كل صف من الصفوف الثلاثة، (15) طالبة ممن سبق وأن التحقن برياض الأطفال و(15) طالبة ممن لم يلتحقن برياض الأطفال، وأعد الباحث اختبار للأداء القرائي وآخر للاختبار الكتابي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال، واللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة للصفوف الثلاثة.

ودراسة القحطاني والشخص وسليمان (2011): والتي هدفت إلى تقديم برنامج إثرائي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى 12 من ذوي الصعوبات الذين تتراوح أعمارهم من 8

-12 سنة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تقسم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء الطلاب.

ودراسة عوف (2010): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم التطبيق على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعاقين سمعياً بمدارس الأمل وضعاف السمع بإدارة أبو جماد التعليمية بمحافظة الشرقية، واستخدمت الدراسة أداة الاختبار التحصيلي، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

دراسة زيدان (2008): والتي هدفت إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة والأداء اللغوي لدى 16 من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي الصعوبات، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي، وقد كشفت الدراسة أن البرنامج كان فعالاً في تحسين مستوى الطلاب في مهارات القراءة والكتابة والأداء اللغوي.

التعليق على دراسات المحور الثاني

وسوف يتم التعليق على الدراسات السابقة من حيث أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية كالآتي:

الهدف من الدراسة

تتوعد أهداف الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والكتابة لكن جميع الدراسات السابقة هدفت إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومن هذه الدراسات: دراسة (الشهري، 2019)، ودراسة (الحري، 2019)، ودراسة (المهيري، 2019)، ودراسة (حجازي، 2018)، ودراسة (سرحان، 2018)، ودراسة (عبد الله، 2018)، ودراسة (وحيد حافظ، 2016)، ودراسة (صومان، 2014)، ودراسة (القحطاني والشخص وسليمان، 2011)، ودراسة (عوف، 2010)، دراسة (زيدان، 2008).

وفي ضوء ما سبق تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، فانفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في ضرورة تنمية مهارات القراءة والكتابة، واختلفت أهداف الدراسات السابقة عن أهداف الدراسة الحالية، كون الدراسة الحالية تميزت بأنها تهدف إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم.

المنهج المستخدم

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي، وهي دراسة (الشهري، 2019)، ودراسة (الحربي، 2019)، ودراسة (المهيري، 2019)، ودراسة (حجازي، 2018)، ودراسة (سرحان، 2018)، ودراسة (حافظ، 2016)، ودراسة (صومان، 2014)، ودراسة (القحطاني والشخص وسليمان، 2011)، ودراسة (عوف، 2010)، دراسة (زيدان، 2008). وانفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدامها للمنهج التجريبي وشبه التجريبي، أما دراسة كل من: (عبد الله، 2018)، فقد استخدمت المنهج الوصفي وهو ما اختلفت معه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

أدوات الدراسة

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، ومنها ما استخدمت اختبار تحصيلي مثل دراسة (المهيري، 2019)، ودراسة (عوف، 2010) ودراسة (زيدان، 2008)، وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، أما دراسات (الشهري، 2019)، ودراسة (الحربي، 2019)، ودراسة (حجازي، 2018)، ودراسة (سرحان، 2018)، ودراسة (حافظ، 2016)، ودراسة (صومان، 2014)، ودراسة (القحطاني والشخص وسليمان، 2011)، اتفقت الدراسة الحالية معها في كونها استخدمت اختبار لمهارات القراءة والكتابة، وهو اختبار أدائي، وهي بذلك تشابه معهم ولكن تختلف عنها في نوع المهارات، واختلفت مع دراسة (عبد الله، 2018) كونها استخدمت الاستبانة كأداة نظراً لكونها دراسة وصفية.

العينة

تتوعد المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات السابقة، فمنها ما تم تطبيقه على المرحلة الجامعية مثل دراسة (المهيري، 2019)، ولكن تم تطبيق معظمها على المرحلة الابتدائية مثل: دراسة دراسة (الشهري، 2019)، ودراسة (الحربي، 2019)، ودراسة (سرحان، 2018)، ودراسة (حافظ، 2016)، ودراسة (صومان، 2014)، ودراسة (عوف، 2010)، وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية من حيث المرحلة التعليمية لعينة الدراسة، ومنها ما تم تطبيقه على ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة (حجازي، 2018)، ودراسة (القحطاني والشخص وسليمان، 2011)، ودراسة (زيدان، 2008)، وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية في عينة البحث كونهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومنها ما تم تطبيقه على المعلمين مثل دراسة (عبد الله، 2018)، وما تم تطبيقه على المعاقين سمعياً مثل دراسة (عوف، 2010) وهو ما يختلف مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة.

النتائج

اتفقت جميع نتائج الدراسات السابقة على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية وذوي صعوبات التعلم، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

المحور الثالث: الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم

وسوف يتم تناول الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم حسب الترتيب الزمني من الأحدث للأقدم على النحو التالي:

دراسة المكالحة (2019): والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج قائم على استراتيجية SQ3R في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف السادس، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوزيعهم في مجموعتين ضابطة وعددها (20) طالباً وطالبة، وتجريبية وعددها (20) طالباً وطالبة،

نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ترجع أثرها للمتغير المستقل.

ودراسة النوبي (2018): والتي هدفت إلى التعرف على مدى إمكانية التنبؤ باضطرابات اللغة من خلال قصور المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال التطبيق على عينة مكونة من (88) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6-9) سنوات، وذلك بمتوسط عمري قدره (8.1) عاماً، وانحراف معياري قدرة 0.32 في بعض مدارس مدينة البدرشين بمحافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية، وقد تقسيمهم إلى (4) مجموعات، وقام الباحث بتطبيق اختبار القدرة العقلية العامة (اوتيس - لينون) من (6-10) سنوات لقياس الذكاء إعداد: مصطفى كامل (2001)، واستبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد: شيرين دسوقي (1996)، وقد تم بناء أداتين للدراسة من قبل الباحث هما مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس اضطرابات اللغة اللفظية، واستعان الباحث بالبرنامج الإحصائي (SPSS) لاستخراج نتائج الدراسة والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قصور المهارات الاجتماعية واضطرابات اللغة اللفظية لدى عينة الدراسة في المجموعات الأربع، كما ظهرت إمكانية التنبؤ باضطرابات اللغة اللفظية من قصور المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، وبناءً على ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها التوصية بإجراء تشخيص وقائي ومرحلي للأطفال ذوي صعوبات التعلم واضطرابات اللغة اللفظية مع أهمية إمام المعلمين بكيفية اكتشاف ورعاية هؤلاء الأطفال.

ودراسة علي (2018): والتي هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير المعرفية لدى الطلاب المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في ضوء عدد من المتغيرات تمثلت في الصف الدراسي ونوع الإعاقة، تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً منهم (49) تلميذاً ذوي إعاقة بصرية الملتحقين بمعاهد وبرامج العوق البصري (مجمع الملك سعود - معهد النور للمكفوفين مدرسة هشام بن حكيم الابتدائية) بمدينة الرياض و(71) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدرسة المثني بن حارثة ومجمع الملك سعود الابتدائي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي 1435-1436هـ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس

مهارات التفكير المعرفية، حيث تم تطبيق المقياس بواسطة المعلمين بمعاهد وبرامج العوق البصري ومعلمي صعوبات التعلم على الطلاب عينة الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. وأشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الطلاب المكفوفين على مقياس مهارات التفكير المعرفية مرتفع بالمقارنة بمتوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع صفوف الدراسة، وأن الطلاب من الصف الرابع إلى الصف السادس من المكفوفين وذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى مرتفع في مهارات التفكير المعرفية، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات الطلاب المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية تعزى لمتغير نوع الصعوبة لصالح الطلاب المكفوفين.

ودراسة خضر والعمرى (2018): والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية باستخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه والاسترخاء بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي طبقت على عينة قوامها (32) تلميذاً أقل من متوسط أقرانهم في القراءة الصامتة، قسمت إلى عینتين: (16) تلميذاً عينة تجريبية. (16) تلميذاً عينة ضابطة، وتم التكافؤ بين العینتين من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينة التجريبية والضابطة في القراءة الصامتة في التطبيق القبلي، استخدمت الأدوات التالية: قائمة مهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثان)، اختبار تحصيلي لمهارات القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحثان)، برنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه والاسترخاء في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحثان)، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع المهارات مما يشير إلى فاعلية استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء لتحسين مهارات القراءة الصامتة. كما اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القراءة الصامتة في القياسين البعدي والتتبعي مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج المستخدم

ودراسة دبور (2018): والتي هدفت إلى التعرف على أثر التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات القرائية لدى ذوي العسر القرائي للصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي العسر القرائي من ثلاث مدارس تابعة لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، وتم وضعهم في مجموعتين تجريبية وعددها (30)، وضابطة وعددها (30)، بشكل عشوائي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وأداة الاختبار التحصيلي، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات القرائية لدى ذوي العسر القرائي.

ودراسة الشرعة (2018): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة الجهرية، وتكونت عينة الدراسة من (12) من الطلاب الذكور في الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل، وتم تقسيمهم على مجموعتين ضابطة وعددها (6) طلاب، وتجريبية وعددها (6) طلاب، واستخدم المقياس كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الحديدي (2017): والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قصصي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات الصفين الثالث والرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ومجتمع الدراسة جميع تلميذات الصفين الثالث والرابع بالمدارس الابتدائية للبنات بالأحساء قطاع المبرز لأن الصف الثالث يمثل نهاية الصفوف الأولية والصف الرابع يمثل بداية الحلقة الثانية للتعليم الابتدائي وتم اختيار العينة قصدياً كل تلميذات الصفين الثالث والرابع اللاتي يعانين من صعوبات في المهارات المحددة في مدارس مدينة الملك عبد العزيز السكنية، ولتحقيق أغراض الدراسة تم الاستعانة بالاختبار التشخيصي لمهارات لغتي للمستوى الثاني المعد من

قبل الأستاذ مسفر الخثعمي والمعمم تطبيقه من قبل إدارة التربية الخاصة بالأحساء على مدارس البنين والبنات بالمحافظة كاختيار قبلي وبعدي وتتبعي، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، وبعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة تم التطبيق على أفراد الدراسة كمجموعتين تجريبية وضابطه باختبارين قبلي وبعدي لكل مجموعة، وتحليل النتائج باستخدام برنامج spss، واختبار "ت" للمجموعات المترابطة لمقارنة الفروق بين متوسطات نتائج الاختيارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ومقارنة الفروق بين متوسطات نتائج الاختيارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة للمقارنة بين نتائج الاختبارين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ودراسة الحربي (2017): والتي هدفت إلى تحديد الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة حفر الباطن والتعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبات القراءة، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بما يتناسب مع أهداف الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة الجهرية في إدارة التربية والتعليم بمحافظة حفر الباطن، والبالغ عددهم (245) تلميذاً، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1434/1435 هـ. واستخدم الباحث اختباراً لقياس الصعوبات في القراءة الجهرية، ودليلاً للمعلم والمتعلم. واستخدمت المتوسطات الحسابية. والانحرافات المعيارية. ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط بيرسون. بالإضافة إلى تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) في المعالجات الإحصائية. وكشفت النتائج عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq a$) لاستخدام استراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية الخاصة بالتعرف والنطق والسرعة القرائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. إذ بلغ المتوسط الحسابي - في الاختبار البعدي: للمجموعة التجريبية (83.33)، فيما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (57) فقط. والفرق دال إحصائياً لصالح التجريبية، بينما كانت حصيلة الاختبار للمجموعتين - في الاختبار القبلي؛ في جميع مهارات القراءة الجهرية التي يقيسها الاختبار (45.07). كما تبين أن أكثر مهارات القراءة الجهرية صعوبة: هي النطق حيث بلغ متوسطها الحسابي (39.45)، بينما جاءت مهارة السرعة القرائية في المرتبة الثانية من حيث الصعوبة، بمتوسط حسابي (45.85) م أما مهارة التعرف فقد كانت أقل مهارات القراءة الجهرية صعوبة، إذ بلغ متوسطها

الحسابي (53.67). وأوصت الدراسة بجملة من التوصيات؛ منها الاهتمام باستخدام استراتيجيات فعالة كاستراتيجية تدريس الأقران لمعالجة صعوبات القراءة الجهرية. خصوصاً للمرحلة الابتدائية وتوظيفها في الخطط العلاجية لمعالجة صعوبات القراءة الجهرية وتضمين برامج الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية على موضوعات تطبيقية لاستراتيجية تدريس الأقران.

ودراسة فورة (2004) والتي هدفت إلى الكشف عن بعض صعوبات تعلم القراءة وكذلك تحديد أسس البرنامج الذي يعالج بعض صعوبات تعلم القراءة، وتعرف فاعلية البرنامج في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بقطاع غزة، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: إعداد بطاقات ملاحظة لتحديد صعوبات تعلم القراءة الجهرية، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، وهو ما يمكن الاستفادة به في دراسات أخرى لاحقة، وكذلك في الكشف عن بعض صعوبات تعلم القراءة في الواقع الميداني، وإعداد اختبار في مهارات الفهم القرائي والتي يعاني من تلائم الصف السادس الابتدائي بغزة من عدم إتقانها والتأكد من صدقه وثباته، وتم إعداد برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، وهو ما يفيد في تقديم نموذج يمكن الاحتذاء به والنسج على منواله أو إمكان تعميمه في المدارس التي يعاني تلاميذها من صعوبات في تعلم القراءة.

التعليق على دراسات المحور الثالث

وسوف يتم التعليق على الدراسات السابقة من حيث أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية كالاتي:

الهدف من الدراسة

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الطلاب ذوي صعوبات التعلم لكن جميع الدراسات السابقة هدفت إلى تنمية العديد من المهارات لدى ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات: دراسة (المكالحه، 2019)، ودراسة (النوبي، 2018)، ودراسة (علي، 2018)، ودراسة (خضر والعمرى، 2018)، ودراسة (دبور، 2018)، ودراسة (الشرعة، 2018)، ودراسة (الحديدي، 2017)،

ودراسة (الحربي، 2017)، ودراسة (فورة، 2004)، وفي ضوء ما سبق تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تنمية المهارات لدى صعوبات التعلم، فاتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في ضرورة الاهتمام بذوي صعوبات التعلم، واختلفت أهداف الدراسات السابقة عن أهداف الدراسة الحالية، كون الدراسة الحالية تميزت بأنها تهدف إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم.

المنهج المستخدم

استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي، وهي دراسة (المكالحه، 2019)، ودراسة (النوبي، 2018)، ودراسة (علي، 2018)، ودراسة (خضر والعمرى، 2018)، ودراسة (دبور، 2018)، ودراسة (الشرعة، 2018)، ودراسة (الحديدي، 2017)، ودراسة (الحربي، 2017)، ودراسة (فورة، 2004). واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدامها للمنهج التجريبي وشبه التجريبي.

أدوات الدراسة

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، ومنها ما استخدمت اختبار تحصيلي مثل دراسة (المكالحه، 2019)، ودراسة (خضر ، العمرى، 2018)، ودراسة (دبور، 2018)، ودراسة (الحديدي، 2017)، ودراسة (الحربي، 2017)، واتفقت الدراسة الحالية معها في كونها استخدمت اختبار لمهارات القراءة والكتابة، وهو اختبار أدائي، وهي بذلك تشابه معهم ولكن تختلف عنها في نوع المهارات، واختلفت مع دراسة (النوبي، 2018) كونها استخدمت اختبار للقدرات، ودراسة (علي، 2018)، ودراسة (الشرعة، 2018) كونهم استخدموا المقياس كأداة للدراسة.

العينة

تميزت الدراسات السابقة باهتمامها بالمرحلة الابتدائية، فجميعها تم تطبيقه على المرحلة الابتدائية وهي دراسات: دراسة (المكالحه، 2019)، ودراسة (النوبي، 2018)، ودراسة (علي، 2018)، ودراسة (خضر والعمرى، 2018)، ودراسة (دبور، 2018)، ودراسة (الشرعة، 2018)،

ودراسة (الحديدي، 2017)، ودراسة (الحربي، 2017)، ودراسة (فورة، 2004)، وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية من حيث المرحلة التعليمية لعينة الدراسة.

النتائج:

اتفقت جميع نتائج الدراسات السابقة على تحقيق طلاب المرحلة الابتدائية وذوي صعوبات التعلم لنتائج إيجابية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تم الاستفادة من الدراسات السابقة وعرضها في الآتي:

- في بناء الإطار النظري للدراسة.
- الاستفادة في صياغة مشكلة الدراسة وإعداد فرضياتها.
- تحديد الخطوات والإجراءات المناسبة للدراسة.
- التعرف على العديد من الكتب والمجلات والمراجع التي تخدم الدراسة الحالية.
- التعرف على فاعلية المحفزات التعليمية في مجالات متعددة.

الفصل الثالث

أدوات الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة

تصميم الدراسة

المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

أدوات الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي تم إتباعها في منهج الدراسة وعينة ومجتمع الدراسة، وأدوات الدراسة والتصميم التجريبي، والإجراءات والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص النتائج، وفيما يلي توضيح لذلك.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي: والقائم على دراسة أثر المتغير المستقل والمتمثل في (برنامج قائم على المحفزات التعليمية) على المتغير التابع والمتمثل في (تحصيل الطلاب في مهارات القراءة والكتابة) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما وتم استخدام منهج البحث بالمشاركة الذي يهتم بعلم دراسة الإنسان وعلم السلوك البشري وذلك بمتابعة وإدراك وفهم الفروق النوعية الدقيقة وتوجيهات وآراء المجتمع وهم الطلاب العاديون، المعلمون، المشرفون، الأهل) حيث يقوم المجتمع بجمع البيانات وتحليلها عن طريق المشاهدات المباشرة وتدوين الملاحظات، المقابلة لأفراد العينة أو الأشخاص الذين يمثلونه، وتسجيل الانطباعات الضرورية التي يتطلبها الباحث.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مدارس محافظة طولكرم الحكومية، والبالغ عددهم (200) طالب وفق ما ورد في إحصاءات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي 2018/2019م.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في طلاب صعوبات التعلم الملتحقين في غرفة مصادر مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية في مدينة طولكرم، وذلك لأن موضوع الدراسة يتعلق بغرف المصادر

والطلاب ذوي صعوبات التعلم ولكون الباحثة هي معلمة غرفة مصادر مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية وتقوم بتشخيص الطلاب بنفسها وتحديد الصعوبات لديهم ووضع الخطط التربوية والتعليمية وتنفيذ البرامج العلاجية ومن السهل عليها توفير مستلزمات البرنامج المستخدم وهو المحفزات حيث يخدم طلبة المدرسة أنفسهم.

وتراوحت أعمارهم بين (7-10) سنوات وقد تم اختيار مجموعة من طلاب ذوي صعوبات التعلم وعددهم (30) طالباً من الذكور الملتحقين في غرفة المصادر، وتم توزيع العينة على مجموعتين كالآتي: الأولى المجموعة التجريبية وعددها (16) طالباً، وسوف يدرسون بالبرنامج القائم على المحفزات التعليمية، والثانية المجموعة الضابطة وعددها (14) طالباً، وسوف يدرسون بالطريقة التقليدية، حيث تم توزيع الطلاب على العينتين بشكل عشوائي مع مراعاة عدم التحيز عن طريق ضبط عامل التاريخ حيث تم محاولة ضمان عدم تعرض نتائج البحث لأحداث أو إجراءات أو ظرف خارجية لكلا المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وأيضاً عامل الانتقاء بحيث تم تعيين عشوائياً لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بحيث كان لكل فرد من المجتمع نفس الفرصة ليكون في إحدى المجموعتين وكذلك التعامل مع الجميع بنفس الكيفية وان لا يكون هناك ما يشعر أفراد المجموعة التجريبية بأنهم يعاملون معاملة خاصة أو زائدة عن الحد وان أفراد المجموعة الضابطة اقل من ذلك، وكذلك تم استخدام عامل أداة القياس حيث كان المحكمون هم أنفسهم في جميع مراحل جمع البيانات خصوصاً في مجال المشاهدة فهم المعلمون والأهل وطلاب المدرسة.

ويوضح الجدول الآتي مخطط البحث:

جدول (1) مخطط البحث.

المجموعات	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	الاختبار التحصيلي	التدريس باستخدام البرنامج القائم على المحفزات التعليمية	الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة والكتابة
المجموعة الضابطة		التدريس باستخدام الطريقة التقليدية	

أدوات الدراسة

أعدت الباحثة ثلاثة أدوات لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وهي كالآتي:

- اختبار تشخيصي: لتحديد نقاط القوة والضعف في القدرات ومهارات القراءة والكتابة يتم تطبيقه على الطلاب الذين تم تحويلهم لغرفة المصادر (معد من قبل دائرة الإرشاد والتربية الخاصة).
- اختبار تحصيلي قبلي وبعدي: خاص ببرنامج المحفزات التعليمية، وسوف يتم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً وبعدياً. (إعداد الباحثة).
- دليل المعلم: الخاص بتدريس مهارات القراءة والكتابة لطلبة صعوبات التعلم المعتمد على المحفزات التعليمية الذي سيتم تطبيقه على المجموعة التجريبية (إعداد الباحثة).

وفيما يلي توضيح لهذه الأدوات:

أولاً: الاختبار التشخيصي الرسمي

ويتم لدى تحويل الطلاب ذوي المستوى المتدني في التحصيل إلى غرفة المصادر من خلال استمارات يتم تعبئتها من قبل معلم اللغة العربية، وبعد الموافقة من قبل دائرة الإرشاد والتربية الخاصة على دمجهم في البرنامج العلاجي، وبعد موافقة الأهل الخطية، يتم إجراء اختبار تشخيصي لتحديد نقاط القوة والضعف في القدرات والمهارات ومدى مصداقية استمارة التحويل التي تم استلامها من معلم اللغة العربية، وعليه يتم وضع خطط تربوية عامة للطلاب وخطط فردية تعليمية، ويتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة الأهداف بحيث تكون كل مجموعة من ثلاثة إلى أربعة طلاب على أقصى حد، ويتم وضع جدول خاص بهم بحيث يتم إحضارهم من غرفة الصف العادي في ثلاثة حصص أسبوعية لكل هدف. ملحق(1).

ثانياً: الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي للتحقق من أثر البرنامج القائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم.

حيث قامت الباحثة بتحديد مهارات القراءة والكتابة وتصميم اختبار يقيس هذه المهارات ومنها القدرة على تمييز وتسمية الحروف الأبجدية وتمييز الحركات القصيرة والطويلة ومطابقة الكلمة والصورة وتمييز المتشابه والتفاصيل الدقيقة، والقدرة على التحليل والتركيب، وتمييز الصوت الأول والأخير من الكلمة، وقد اطلعت الباحثة على الدراسات في مجال تعليم اللغة لذوي صعوبات التعلم التي تتناول المهارات التي يجب على طالب الصف الأول امتلاكها عن طريق دراسة الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ودراسة أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتحديد المهارات الأساسية مثل (القراءة الكتابة والاستماع والتحدث) وأيضا المهارات الفرعية من (مهارة التمييز السمعي - مهارة التمييز البصري - مهارة التحليل - مهارة التركيب) وثم العمل على إنشاء اختبار يقيس هذه المهارات. وقامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والكتابة، وعملت على مراعاة الشمولية في الأسئلة ومراعاة كافة المستويات العقلية ثم حصر تلك المهارات ووضعها في قائمة مبدئية تم عرضها على قائمة من المحكمين وذوي الاختصاص للتعرف على مدى ملاءمة ومناسبة تلك المهارات للمرحلة العمرية وخصوصا لطلبة ذوي صعوبات التعلم وأيضا سلامة صياغة اللغوية وتحديد درجة أهميتها بالنسبة للتلاميذ موضوع البحث، وبذلك أصبحت القائمة النهائية بعد التعديلات الطفيفة هي مهارات القراءة (التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة، نطق بعض الحروف المحددة نطقا صحيحا، قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة سليمة، التعرف على دلالة الكلمة بصورة صحيحة)، أما مهارات الكتابة فهي (رسم الحروف بأشكالها المختلفة رسما صحيحا، نسخ كلمات محددة نسخا صحيحا، كتابة الحرف الناقص من كلمات محددة، تكوين كلمات من الحروف المكتوب). ملحق (2).

واحتوى الاختبار على (20) سؤالاً منها ما يقيس مهارات القراءة ومنها ما يقيس مهارات الكتابة، وتم تطبيق الاختبار بشكل فردي على الطلاب، وذلك نظراً لكونهم ذوي صعوبات تعلم، ولا يستطيعون التركيز وتمييز المطلوب والإجابة بأنفسهم. ملحق (3).

صدق الاختبار

وللتحقق من صدق الأداة (الاختبار التحصيلي) تم عرض أسئلته وفقراته على مجموعة من المحكمين، وهم من ذوي الخبرة والتخصص في اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس، وقد طلب منهم التحكيم وفق ما يلي (ملاءمة جدول المواصفات للمحتوى - شمولية فقرات الاختبار للمحتوى - سلامة صياغة فقرات الاختبار من حيث اللغة ودقة العبارات - الحذف والإضافة وفقاً لخبراتهم العلمية) وتم عمل تجربة استطلاعية على مجموعة من الطلاب لمعرفة الزمن المناسب للإجابة عن الأسئلة ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته، وعليه تم حساب زمن الاختبار بحساب متوسط عام للزمن المستغرق بحيث كانت النتيجة ستون دقيقة، ولكن نظراً لأن الباحثة هي المعلمة نفسها التي ستقوم بتطبيق البرنامج كاملاً فقد توفر عنصر المرونة في التنفيذ.

وكانت ملاحظات المحكمين مؤكدة لمناسبة الاختبار لما وضع لأجله ولكن طلب وضع مثال للحل في كل فقرة وأيضاً أن تكون الصور ملونة، وبذلك تم تعديل الملاحظات الواردة من المحكمين وخرج الاختبار بصورته النهائية حيث تكون من (20) فقرة.

ثبات الاختبار

استخدمت الباحثة طريقة تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة من مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية في محافظة طولكرم، وعددهم (30) طالب؛ بفاصل زمني (أسبوعين) بعد تطبيق البرنامج القائم على المحفزات التعليمية، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمته (0.829) وهي قيمة مناسبة.

ثالثاً: دليل معلم التربية الخاص بالبرنامج (سجل التحضير اليومي)

وهو سجل يتم فيه تفصيل مجريات الحصة التي سيتم تحقيق الهدف بها وتضمن اسم الهدف -أسماء المجموعة (الغياب والحضور) - التاريخ- ثم المحتوى الذي يضم المقدمة حيث تحوي التهيئة ومناقشة المكان والزمان والقوانين الصفية والعرض الذي يبدأ بمراجعة الهدف السابق واستقبال الهدف الجديد بأساليب مشوقة، ثم الخاتمة بمراجعة الهدف وعمل أوراق عمل لفحص مدى احتفاظ الطالب للتعلم ووضع الملاحظات- ويحتوي سجل التحضير على الوسائل والاستراتيجيات المستخدمة، والتي من ضمنها المحفزات التعليمية مثل: الشارات والنجوم ولوحة المتصدرين وباستخدام استراتيجيات المحفزات التعليمية والمسابقات. ملحق (4).

إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في الإعداد المسبق لتنفيذ الدراسة:

- اعتماد عنوان الدراسة وأهدافها، ثم تقديم مخطط الدراسة للدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية والحصول على الموافقة لإتمام الدراسة، وذلك بتاريخ ()، الملحق رقم (5).
- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم من أجل تطبيق الدراسة. ملحق (6).
- الإطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- تحديد المادة العلمية، والتي ستقوم عليها الدراسة وهي مهارات تمييز وتسمية الحروف (ر - د - ن - ح - ف) وتمييز وتسمية الحروف مع الحركات القصيرة والطويلة، ومطابقة كلمات الحروف السابقة مع الصور المعبرة عنها -مهارة تحليل وتركيب الكلمات.
- إعداد دليل المعلم الذي يضم البرنامج العلاجي الذي سيستخدم في البرنامج، والذي يحوي تحضير للأهداف السابقة بحيث كل هدف عبارة عن ثلاثة حصص (تمييز - تجريد - كتابة). ملحق (4).

- إعداد الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي الذي سيطبق على العينة التجريبية والضابطة. ملحق(3).

- اعتماد المدرسة التي سيطبق فيها البرنامج وهي نفس المدرسة التي تعمل بها الباحثة وهي مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية في محافظة طولكرم، وتحديد عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم اختيار العينة بطريقة قصدية.

- ومن أجل البدء بتطبيق التجربة تم عمل اختبار تشخيصي لجميع الطلاب لتحديد مستوياتهم واختيار مجموعة من ثلاثين طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

- تطبيق الاختبار التحصيلي قبل تنفيذ البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة، ورصد درجات التحصيل، والذي يقيس

1. التفاصيل الشخصية حيث تقيس (قدرات الذاكرة السمعية)

2. إدراك وتمييز بصري تقيس (قدرات إدراك الشكل الكامل-تفاصيل دقيقة- اتجاهات - دمج التفاصيل الدقيقة والشكل الكامل والاتجاهات).

3. إدراك بصري حركي حيث تقيس (قدرات إدراك الشكل الكامل-تفاصيل دقيقة- اتجاهات إدراك الأطوال والأحجام - الحس حركي (مسكة القلم، عضلات دقيقة، دمج بصري حركي)-دافعية التعلم).

4. تذكر بصري حيث تقيس (قدرات الذاكرة البصرية).

5. إدراك بصري حيث تقيس (قدرات إدراك الشكل الكامل- تفاصيل دقيقة- الاتجاهات - التسلسل البصري - الحس حركي).

6. تمييز سمعي يقيس (قدرات تمييز سمعي دقيق - وعي صوتي).

7. فهم المسموع يقيس (ذاكرة سمعية - تسلسل سمعي - فهم المسموع).

8. تذكر وتمييز سمعي تقيس (سعة الذاكرة - متواليات سمعية - ذاكرة سمعية مع مضمون وبدون مضمون).
9. مفاهيم أساسية تقيس (وعي صوتي (تمييز المكونات الصوتية) - تمييز سمعي - الترتيب التسلسلي - العلاقات المنطقية - التحليل والاستخلاص والاستنتاج والتعميم)
10. الوعي الصوتي تقيس (الوعي الصوتي - قدرة على التحليل - تمييز سمعي دقيق - الدمج السماعي - التحليل - الترتيب التسلسلي).
11. تمييز الحروف والحركات تقيس (الذاكرة البصرية لصوت الحرف أي التخزين - إدراك الشكل الكامل - تفاصيل دقيقة - اتجاهات - تمييز سمعي دقيق - وعي صوتي).
12. تسمية الحروف والحركات تقيس (الذاكرة السمعية لصورة الحرف - تمييز سمعي دقيق - وعي صوتي - إدراك الشكل الكامل - إدراك التفاصيل الدقيقة - الاتجاهات).
13. قراءة الحروف الأبجدية في مواقعها المختلفة (تمييز) حيث تقيس (الذاكرة البصرية لصوت الحرف أي التخزين - إدراك الشكل الكامل - تفاصيل دقيقة - الترتيب التسلسلي - الاتجاهات إغلاق بصري - تمييز سمعي دقيق - وعي صوتي).
14. قراءة الحروف الأبجدية في مواقعها المختلفة (تسمية) حيث تقيس (الذاكرة السمعية لصورة الحرف - تمييز سمعي دقيق - وعي صوتي - تسلسل بصري - إغلاق بصري - إدراك شكل كامل - إدراك تفاصيل دقيقة - اتجاهات).
15. التعرف على الحركات (تمييز) تقيس (الذاكرة البصرية لصوت الحركة أي التخزين - إدراك الشكل الكامل - تمييز سمعي دقيق - وعي صوتي).
16. التعرف على الحركات (تسمية) تقيس (الذاكرة السمعية لصورة الحركة - تمييز سمعي دقيق - وعي صوتي - إدراك شكل كامل - إدراك تفاصيل دقيقة)

17. قراءة مقاطع وكلمات بمستويات مختلفة تقيس (وعي صوتي - إدراك شكل الحروف - تحليل وتركيب - دمج الأصوات - ذاكرة سمعية لشكل الحروف - تسلسل بصري - إغلاق بصري - تفاصيل دقيقة - تمييز سمعي دقيق - تمييز بصري).
- تجميع نتائج الاختبار التشخيصي وتحليل الحقيبة التعليمية ورصد نقاط القوة والضعف لدى كل طالب حسب المذكور أعلاه في القدرات والمهارات المقاسة.
 - ثم وضع الخطة التربوية العامة لكل طالب حيث تحتوي اسم الطالب وعمره والأهداف العامة التي سوف يتم تحقيقها على المدى الطويل (الفصل الدراسي أو السنة الدراسية)
 - وضع الخطط التعليمية الفردية التي يتم بها تحليل الهدف العام إلى أهداف جزئية يتم تحقيقها في فترة قصيرة.
 - تجميع الطلاب ضمن مجموعات متجانسة حسب الهدف ووضع جدول أسبوعي لهم بعدد حصص مناسب للهدف.
 - توزيع عينة البحث على المجموعة التجريبية والضابطة بدون تحيز بحيث تراعي المعايير الأخلاقية للبحث وذلك باستخدام الطريقة العشوائية حيث يكون لكل فرد نفس الفرصة في الانضمام للمجموعة التجريبية وأيضاً الضابطة، ومع مراعاة العمر الزمني والاحتياجات الأكاديمية والقدرات للمجموعتين بحيث تكون نفس المستوى.
 - إجراء الاختبار القبلي الذي تم تصميمه حسب المهارات المراد تحقيقها وبمشاركة لجنة من المحكمين على أفراد المجموعتين ورصد النتائج ثم التحليل الإحصائي للنتائج.
 - البدء بتنفيذ البرنامج مع المحفزات التعليمية على المجموعة التجريبية طيلة فترة التدريس حيث قامت الباحثة بالتدريس بنفسها وبصنع المحفزات التعليمية من الشارات والنجوم ولوحة المتصدرين وتخطيط للألعاب وللدروس، الموضح في دليل المعلم واستخدام أساليب معينة في التدريس وأسلوب الملاحظة وأوراق العمل وتدقيقها وتسجيل الملاحظات للمعلم العادي على تقدم الطلاب أكاديمياً ونفسياً من حيث الدافعية للحضور لغرفة المصادر وأيضاً ملاحظات الطلاب والأهل

- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي وهو نفس الاختبار القبلي بعد تنفيذ البرنامج ورصد درجات التحصيل للمجموعتين. وأيضاً تنفيذ البرنامج العادي بدون المحفزات التعليمية على المجموعة الضابطة وملاحظة نتائج أوراق العمل وملاحظات معلم الصف والأهل والطلاب أنفسهم ومدى دافعية الطالب للحضور للحصة وتقديمه في المجال الأكاديمي
- تجميع الاختبار من أفراد العينة وترميزه وإدخاله إلى الحاسوب ومعالجته إحصائياً.
- استخراج واستخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها ومقارنتها مع الدراسات السابقة، وكتابة التوصيات والمقترحات.

متغيرات الدراسة

احتوت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة: اشتملت الدراسة على متغير مستقل وهو: البرنامج القائم على المحفزات التعليمية.
- المتغيرات التابعة: اشتملت الدراسة على متغير تابع وهو: تحصيل مهارات القراءة والكتابة.

تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي، ويشير المخطط التالي إلى التصميم شبه التجريبي للدراسة:

EG: O₁ X O₁

CG: O₁- O₁

EG: تعني المجموعة التجريبية.

CG: تعني المجموعة الضابطة.

O₁: تعني الاختبار التحصيلي.

X: المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام البرنامج القائم على المحفزات التعليمية).

-: الطريقة التقليدية في التدريس.

المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، سوف تقوم الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين على الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA).

ثم حساب الدلالة العملية (مربع ايتا) لقياس حجم تأثير البرنامج القائم على المحفزات التعليمية على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم في الاختبار التحصيلي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة بعد تنفيذ التجربة الميدانية، وتطبيق أداة الدراسة وإدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً، إذ نقصت الدراسة أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم، وفيما يلي عرض لنتائج سؤال الدراسة وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس ونصه

"ما أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتصميم برنامج علاجي قائم على المحفزات التعليمية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما قامت بتوضيح خطوات بناء البرنامج المقترح في الفصل الثالث من فصول هذه الدراسة، وقامت بوضع ملحق يوضح البرنامج. ملحق (4)، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالبرنامج القائم على المحفزات التعليمية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات القراءة والكتابة، وتمت الإجابة عن هذا السؤال عن طريق:

البحث في النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة وهي:

الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة العادية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة". وتم تحليل نتائج طلاب مجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية الأولى مع

المحفزات التعليمية والثانية الضابطة التي بدون المحفزات التعليمية، وقد استخدمت الباحثة اختبار ت لمجموعتين مرتبطتين (Paired samples T-test) وذلك لمقارنة كل مجموعة على الاختبار القبلي بمتوسط درجاتهما على الاختبار البعدي كما في الجدول التالي.

ويعرض جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (استخدام برنامج قائم على المحفزات التعليمية)، والمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) على اختبار تحصيل مهارات القراءة والكتابة.

جدول (2) يبين نتائج مقارنة متوسط درجات مجموعتي الدراسة المجموعة التجريبية والضابطة للاختبار البعدي والمقارنة مع الاختبار القبلي

البيانات المجموعات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المجموعة التجريبية	46.50	10.99	92.25	8.20	49.26	0.0001*
المجموعة الضابطة	35.57	11.93	67.71	9.26	20.31	0.0001*

ت الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) = 2.13))

* دالة عند المستوى ($\alpha=0.05$)

ويتضح من الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (وهي المجموعة التي تم إعطاؤها المحفزات التعليمية المطلوبة قبل الدخول إلى التطبيق البعدي) قد بلغ (46.50) وانحراف معياري مقداره (10.99)، في حين أصبح هذا المتوسط بعد المعالجة على التطبيق البعدي (92.25) حيث تم إعطاء هذه المجموعة المحفزات التعليمية المطلوبة، في حين أن الانحراف المعياري أصبح مقداره (8.20)، وتشير النتائج الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل التحفيز ومتوسط درجاتهم بعد التحفيز. فقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (49.26) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2.13)، وهذا يدل على فعالية استخدام المحفزات التعليمية بجميع أشكالها المعنوية والمادية والتي

تم استخدامها في هذا البرنامج وخاصة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من عمر سبعة إلى عشرة سنوات، وتظهر هذه النتيجة مدى فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى هذه الفئات من الطلاب.

كما يتضح من الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة والتي لم يأخذ طلابها أي من المحفزات بعد التطبيق القبلي كان (35.57) وبانحراف معياري مقداره (11.93)، بينما أصبح المتوسط الحسابي لهذه المجموعة بعد التطبيق البعدي (67.71) وبانحراف معياري مقداره (9.26)، ويشير هذا إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهذا يعني وجود فروق بين المتوسطين في التطبيقين القبلي والبعدي ولكن هذه الفروق تعتبر أقل من المجموعة التي أعطيت المحفزات التعليمية حيث كانت الفروق كبيرة جداً، وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

الفرضية الثانية والتي تنص على أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية، باستخدام اختبار "T" للعينتين المرتبطتين، والجدول (3) يوضح نتائج هذه المقارنة:

جدول (3) يوضح نتائج الفروق بين المتوسط القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

البيانات المجموعة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	46.50	92.25	49.26	0.0001*

ويتضح من بيانات الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم رفض الفرض الثاني من فروض البحث.

وهذه النتائج تعني أن تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم التي درسوا باستخدام البرنامج القائم على المحفزات التعليمية قد تحسنت درجاتهم ومستوياتهم تحسناً كبيراً يرجع أثره إلى البرنامج القائم على المحفزات التعليمية.

كما وتمت الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة عن طريق أسلوب جمع المعلومات عن طريق الملاحظة المباشرة لأفراد عينة البحث أو ملاحظات الأهل والمعلمين والإدارة المدرسية والطلاب أنفسهم، من الناحية الأكاديمية أو الاجتماعية السلوكية وعن طريق تحليل نتائج أوراق العمل اليومية بعد تحقيق كل هدف على حدة، وأيضاً ملاحظة الدافعية وحب التعلم والتسابق للحضور للحصة ومقارنة النتائج بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث لاحظت نتائج ايجابية تدل على أثر البرنامج القائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة؛ حيث أتاح البرنامج فرصة للطلاب للتفاعل والتنافس فيما بينهم ومع بعضهم البعض والتخلص من العدوانية والانطوائية والخجل، مما اكسبهم مهارات القراءة والكتابة بشكل أسرع وأبقى من المجموعة الضابطة، وزادت دافعتهم نحو تعلم مهارات القراءة والكتابة، وذلك لأن المحفزات التعليمية تخلق جواً من التفاعل والحماس داخل غرف الصف أثناء عملية التعلم، وكذلك عرض الدروس بطريقة جديدة على الطلاب واستخدام المحسوس والقصة والشخصيات الافتراضية والتمثيل والالعاب تربوية هادفة يتخللها المحفزات المناسبة للجهد المبذول، كل ذلك جعلهم متحمسون للتعلم الجديد وأثار انتباههم باستمرار، حيث أن الخروج عن الروتين سواء في الكتاب المدرسي أو طريقة العرض والتدريس التقليدية للدروس، والتي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنها عززت ثقة المتعلم بنفسه، إذ يشعر بالمسؤولية وبالدور الكبير الذي يكلف به، كما ولاحظت زيادة وتحسن في مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي عن طريق استخدام التمثيل الاشاري للحروف والحركات وغيرها من أهداف عن طريق استخدام العاب معينة تحوي المحفزات مثل بائع الحروف أو المعلم الصغير حيث يأخذ الطالب الدور الرئيس في الحصة ويتم تصويره ونشره على صفحة المجموعة وذلك بعد موافقة الأهل الخطية، حيث يقوم الطالب بمتابعة عمله ومدى إتقانه ومعالجة الإخفاقات إذا وجدت وتحسين الأداء ليتم نشره بشكل يؤدي إلى الاعتزاز بالنتائج والثقة بالنفس وكسر حاجز الخجل والانطواء والدافعية لتنفيذ مهمات جديدة وكلما أتقن الدور يحصل على محفزات مناسبة، عدا عن المتعة والسرور والتسلية والاستمتاع بالفوز نتيجة

التنافس الذاتي أو مع الآخرين الذي أدى إلى الدافعية للتميز وإنجاز المهام بسرعة وبشكل متقن، كما وإن تقسيم الهدف التعليمي العام إلى أهداف جزئية وتوزيعها في مستويات في شكل نشاطات تتطلب استجابة من المتعلم وتعطي تغذية راجعة فورية والتعرف على المهام التي تم اجتيازها بنجاح والمهام المتبقية أدت إلى تحفيز الطلاب لمضاعفة مجهودهم، مما يجعله يركز على الهدف التعليمي ويدفعه لمواصلة تعلمه، كما وإن تعزيز الثقة بالنفس عن طريق منحه الحرية في ممارسة نشاطه والمشاركة في اتخاذ النشاط المناسب مبتعدا عن الأسلوب التقليدي المتضمن للأوامر والسلطة من قبل المعلم يمكن أن يزيد فرص نجاح البرنامج، ومن الأمور المهمة التي تم استخدامها في البرنامج والتي لها الأثر الكبير في نجاحه منها استخدام الشارات الفضية والبرونزية والذهبية والسعي إلى بذل الجهد لتحقيق أكبر عدد من الأهداف لتجميع أكبر عدد من النجوم والشارات ووضعها على تاج المعرفة الذي يرتديه الطالب في كل حصة حيث يتباهى بإنجازاته أمام زملائه في غرفة المصادر وأيضا زملاء الصف العادي والأهل والإدارة المدرسة، حيث يتلقى التعزيز الإيجابي للسلوك المستهدف والثناء على أعماله، ومشاركته مع الطلاب الآخرين ومع الأهل، أما من ناحية أثر استخدام قوائم المتصدرين التي تعتبر عرضا بصريا للترغبة في تصدر القائمة حيث لاحظت التنافس بين المتعلمين لإنجاز العديد من المهام للوصول بسياراتهم الذهبية إلى أعلى مستوى من لوحة المتصدرين،. كما وهناك بعض الآثار التي ظهرت أثناء تطبيق البرنامج على الطلاب من تنمية التفاعل بين الطالب مع معلمه وزملائه، والمشاركة في الأنشطة الجماعية وفي التعامل مع الآخرين بروح تعاونية طيبة وأيضا المنافسة حيث سمحت بالمنافسة بين المتعلم واللعب أو الجماعي بين المتعلم مع أقرانه أو في شكل مجموعات من المتعلمين، وأيضا الالتزام حيث تعلم الطلاب احترام القوانين والقواعد والالتزام بها، كل ذلك له الأثر الأكبر في نجاح البرنامج المستخدم.

أما التحديات التي واجهتها في تنفيذ هذا البرنامج هو عدم توفر إحصائيات موثقة حديثة عن صعوبات التعلم وغرف المصادر وأيضا عدم وجود برامج تقليدية قائمة على المحفزات وإذا وجدت فهي دراسات أجنبية وتتناول المحفزات المبرمجة حاسوبيا ولإنتاج مثل هذه البرامج يجب توفير مبرمجين مختصين مما جعلني استخدم المحفزات التقليدية، حيث أنني احتجت إلى وسائل ومواد لصنع الألعاب التعليمية والمحفزات من شارات ولوحة متصدرين وتاج الملك والنجوم وهذا كله احتاج

مني وقتا وجهدا، كما ومن التحديات عدم وجود برامج ومناهج خاصة بذوي صعوبات التعلم حيث قمت بتحليل الاحتياجات وتحضير الدروس والدليل للتطبيق بما يناسب مستويات الطلاب التعليمية حيث أنهم يحتاجون إلى استراتيجيات وأساليب وطرق ووسائل خاصة تختلف عن الطلاب العاديين، وأيضا واجهتني صعوبة في تطبيق الحقيبة التعليمية وأيضا الاختبار التشخيصي القبلي والبعدي نظرا لصعوبة الطلاب في القدرة على قراءة الأسئلة وتمييز المطلوب، فقد احتجت إلى وقت أطول للتنفيذ حيث قمت باختبار كل طالب لوحده مع توضيح المطلوب ومتابعة النتائج وتحليلها قبلها وبعديا، ولا أنكر وجود تحدي كبير وهو محاولة عزل المؤثرات التي تؤدي إلى تغيير في النتائج ومن ضمنها تقديم البرنامج العادي من دون محفزات مع المجموعة الضابطة، إلا أنه كانت هناك تأثير بسبب استخدام أسلوب التعزيز المعنوي مثل كلمات أحسنت بطل وهكذا وأيضا استخدام البرنامج مع المحسوسات اثر في نتيجة المجموعة الضابطة بنظري، ولكن ليس بحجم التأثير باستخدام برنامج قائم على المحفزات المادية والمعنوية.

ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة

بعد تطبيق البرنامج القائم على المحفزات التعليمية على طلاب المجموعة التجريبية تحسنت معدلات التحصيل لديهم في مهارات القراءة والكتابة، وذلك بناءً على ملاحظة الباحثة لهم، وبعد المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة، اتضح أن الارتفاع في معدلات التحصيل يرجع أثره إلى البرنامج القائم على المحفزات التعليمية، وقد أصبح الطلاب ذوي صعوبات التعلم متشوقين لدرجة الطلب تنفيذ جميع مقرراتهم باستخدام المحفزات التعليمية، مما أدى إلى زيادة حماس المعلمة في الإستمرار.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

ثالثاً: تأملاتي

رابعاً: توصيات الدراسة

خامساً: مقترحات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد أن تم العمل على التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وبناءً على ذلك تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات مستنتجة من نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس

"ما أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم؟"

وانبثقت عنه الفرضيتين التاليتين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة العادية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي.

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أثر البرنامج القائم على المحفزات التعليمية على درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل مهارات القراءة والكتابة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالبرنامج القائم على المحفزات التعليمية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات القراءة والكتابة.

ويمكن تفسير النتائج التي تشير إلى أثر البرنامج القائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة؛ إلى أن البرنامج القائم على المحفزات التعليمية يتيح للطلاب التفاعل والتنافس فيما بينهم ومع بعضهم البعض مما يكسبهم مهارات القراءة والكتابة، كما أنها تساعد على احترام التنافس والآراء بين الطلاب بعضهم البعض، وتزيد من دافعيتهم نحو تعلم مهارات القراءة والكتابة، وذلك لأن المحفزات التعليمية تخلق جواً من التفاعل والحماس داخل غرف الصف أثناء عملية التعلم مما يؤدي إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة، وبالتالي زيادة في معدلات تحصيل الطلاب، كما يعد البرنامج القائم على المحفزات التعليمية واحداً من أهم الاستراتيجيات الحديثة التي تحت المتعلم على التعلم بروح تنافسية شريفة، وربط ما يتعلمه بإنجازات يسعى لتحقيقها.

كما أن البرنامج القائم على المحفزات التعليمية فعال في تنمية مهارات القراءة والكتابة عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية، كونه أتاح الفرصة لمشاركة الطلاب داخل الفصل في جو تنافسي ممتع وشيق، ومشجع على التعلم والإنجاز، وكذلك دافع للتفاعل مع الزملاء الآخرين، ويثير الدافعية نحو التعلم والعمل، وكذلك عرض الدروس بطريقة جديدة على الطلاب يجعلهم متحمسين للتعلم الجديد ويثير انتباههم ويجذبهم باستمرار، كذلك يدعم إمكانية الخروج عن الروتين سواء في الكتاب المدرسي أو طريقة العرض والتدريس التقليدية للدروس، وذلك من خلال استخدام أساليب جديدة في التدريس خاصة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مثل المحفزات التعليمية والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنها تعزز ثقة المتعلم بنفسه، إذ يشعر بالمسؤولية وبالدور الكبير الذي يكلف به، كما ويمكن تبرير هذه النتيجة إلى أن هذه التقنية تعمل على تنمية مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وتعتبر وسيلة للتخلص من الضغوط النفسية التي تقع من الممارسات التربوية، وتعتبر ميل فطري يحصل المتعلمين من خلاله على المتعة والسرور والتسلية، كما ويمكن وإن الشعور بالاستمتاع بالفوز نتيجة التنافس الذاتي أو مع الآخرين أدى إلى الدافعية للتميز وإنجاز المهام بسرعة وبشكل متقن، ومن الأسباب المهمة لتحقيق النجاح الكبير لاستخدام هذه التقنية هو الأسلوب المتبع من تقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة في شكل نشاطات تتطلب استجابة من المتعلم وتعطي تغذية راجعة فورية، مما يجعله يركز على الهدف التعليمي ويدفعه لمواصلة تعلمه وهذا يؤدي للتخلص من الضغوط النفسية والخلج والانطواء، كما وإن تعزيز الثقة

بالنفس عن طريق منحه الحرية في ممارسة نشاطه والمشاركة في اتخاذ النشاط المناسب مبتعدا عن الأسلوب التقليدي المتضمن للأوامر والسلطة من قبل المعلم يمكن أن يزيد فرص نجاح البرنامج، ومن الأمور المهمة التي تم استخدامها في البرنامج والتي لها الأثر الكبير في نجاحه منها استخدام الشارات التي تعمل على التعزيز الإيجابي للسلوك المستهدف والثناء على أعمالهم، ومشاركتها مع الطلاب الآخرين ومع الأهل، واستخدام قوائم المتصدرين التي تعتبر عرضا بصريا للترغبة في تصدر القائمة مما يدفع المتعلمين لإنجاز العديد من المهام. ومن الأسباب أيضا ما تم إتباعه من تقديم المكافآت المادية والمعنوية والنقاط التي يتم تجميعها حسب الجهد المبذول لأداء المهمة والتميز في أدائها، كما وإن تقسيم الهدف التعليمي العام إلى أهداف جزئية وتوزيعها في مستويات والتعرف على المهام التي تم اجتيازها بنجاح والمهام المتبقية أدت إلى تحفيز الطلاب لمضاعفة مجهودهم. كما وهناك بعض الآثار التي ظهرت أثناء تطبيق البرنامج على الطلاب من تنمية التفاعل بين الطالب مع معلمه وزملائه، والمشاركة في الأنشطة الجماعية وفي التعامل مع الآخرين بروح تعاونية طيبة وأيضا المنافسة حيث تسمح بالمنافسة بين المتعلم واللعبة أو الجماعي بين المتعلم مع أقرانه أو في شكل مجموعات من المتعلمين، وأيضا الالتزام حيث تعلم الطلاب احترام القوانين والقواعد والالتزام بها، كل ذلك له الأثر الأكبر في نجاح البرنامج المستخدم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

مناقشة الفرضية الأولى والتي نصت على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة العادية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة. وبعد رفضها وقبول الفرض البديل نتيجة التحليل الإحصائي للبيانات، نتيجة دراسة المجموعة التجريبية للمحتوى من خلال البرنامج القائم على المحفزات التعليمية والذي وفر لهم العديد من الرغبات وإشباعها، والحاجات التي جعلت من الجو العام للدراسة عملية ممتعة وشيقة، وجاذبة لهم، كما وأتاح لهم إمكانية اختيار آلية التعلم التي يحبونها ويستوعبونها، والتحفيز على التعلم الذاتي المستمر، ومنح فرصة التعلم باستخدام الشخصيات الافتراضية، وتوسيع هامش الحرية في الخطأ

والمحاولة مرة أخرى دون أي انعكاسات سلبية، ومضاعفة الفرص لزيادة المتعة والفرح في الفصول الدراسية، والتعلم باستخدام وسائل تعليمية مختلفة، والهام الطلاب لاكتشاف دوافعهم الذاتية نحو التعلم، مما أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

مناقشة الفرضية الثانية والتي نصت على أنه: **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي**، وبعد قبول الفرض البديل نتيجة التحليل الإحصائي للبيانات نتيجة تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج القائم على المحفزات التعليمية وبالتالي اختلف أدائهم وتحصيلهم في التطبيق القبلي عن التطبيق البعدي، ونتيجة لتفاعلهم مع البرنامج المستخدم كان التفوق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية. ويمكن تفسير ذلك لما له من اثر في استخدام الألعاب التعليمية المبنية على عناصر التحفيز التي تخلق نوع من الإثارة وحالة من النشاط داخل نفوس أبنائنا وخاصة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تم استخدام التنافس الشريف الذي أدى إلى جعلهم ينجزون أعمالهم، ويحققون الأهداف التعليمية المطلوبة في وقت قصير وجودة عالية، وأيضاً أدت هذه التقنية إلى جعلهم أكثر تفاعلاً وتقبلاً للمعلومات، كما ونتج عنها تغيير السلوكيات عن طريق تحفيزهم للحضور للفصل الدراسي بشوق واخذ المبادرة في عملية التعلم، كما وأصبحوا مشاركين ونشطاء في العملية التعليمية،

واتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات منها: دراسة (العتيبي، 2018)، ودراسة (الندبرغ، 2018)، ودراسة (الرمادي، 2017)، ودراسة (الحفناوي، 2017)، ودراسة (حسن، 2017)، ودراسة (أكا فوتري، 2017)، ودراسة (كمال، 2016)، ودراسة (القحطاني، 2015)، (Landers & Landers, 2015)، ودراسة (Yang & Chen, 2015)، ودراسة (Attali & Ariell – Atta, 2015)، ودراسة (Su & Cheng, 2015)، ودراسة (Christy & Fox, 2014)، ودراسة (Agapito & Casano, 2014)، ودراسة (Rouse, 2013)، ودراسة (Meker, et al, 2013)، ودراسة (Khurana & Kumar, 2012)، ودراسة (Kim & Lee, 2012). وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)

بين متوسطات درجات الطلاب الذين درسوا باستخدام البرنامج القائم على المحفزات التعليمية وطلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: تأملاتي

"لقد كانت هذه التجربة من أعظم التجارب التي خضتها في حياتي وحملت تحديات كبيرة في سبيل تحقيق أعظم فائدة لأعظم فئة من الطلاب ألا وهي: فائدة اكتساب مهارات القراءة والكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، هذه الفئة المهمشة التي توصف وتوسم بأنها فئة عديمة الفائدة لتطور وتقدم المجتمع، هذا الوسم الذي يسبب شديد الألم لهم ولأهاليهم؛ فهم كالغريق الذي يتعلق بقشة لينجو من أمواج البحر المتلاطم، لم أتردد ولو للحظة واحدة قبول هذا التحدي، فمنذ التحاقني بوظيفة معلمة تربية خاصة لطلاب ذكور في مدرسة كنت أنا الأنثى الوحيدة بها، وبالرغم من عدم تخصصي بهذا المجال حيث كنت ملتحقة بتخصص تربية ابتدائية، وقد كانت خبراتي محدودة للغاية في هذا المجال؛ ولم يكن هناك برامج جاهزة من الوزارة للتدريس أو حتى لكيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم أو تحضير الحصص وإنتاج وسائل تعليمية مناسبة لهم، استمر هذا التحدي لمدة خمس سنوات، تكلفت بالنجاح والتميز بحمد الله".

إن ما شجعني على الاستمرار باقتناص هذه الفرصة التي لم يلق لها أحداً أي بال؛ هو مقدار حبي للفئة المحتاجة وخصوصاً حاجتهم للتعليم ورفع مقاديرهم وشأنهم بين الناس، والذي ساعدني في إتمام مهمتي هوايتي وقدرتي على الرسم واختراع وسائل تعليمية، فقد اتبعت في منهجي استراتيجيات وألعاب تعليمية غير موجودة مسبقاً وقد كانت تهدف إلى إيصال المعلومة للطلاب بسهولة ويسر وطريقة أكثر إمتاعاً، فمن خلال معاشتي لهؤلاء الطلاب الغاية في الطيبة؛ أحسست بمقدار التقدير والامتنان لكل شيء مهما كان صغيراً قد أقوم بتقديمه لهم أو لذويهم، مما مدني بدافع كبير للاستمرار والتطور وإيجاد وسائل واستراتيجيات حديثة ومتقدمة، فخلال بداية عملي أكملت مسيرتي في سلك التعلم والتعليم بإكمال رسالة الماجستير تحت عنوان: (مناهج وأساليب التدريس) وقد كنت دوماً أود التخصص في علم النفس الذي يعتبر الأقرب من مجال عملي ولكن شاءت الظروف أن التحق بهذا المجال وأجد نفسي أحلق في المواضيع التي تخص صعوبات التعلم ومن ضمنها تكنولوجيا التعليم

والذي كان من ضمن مواضيعه (كيفية استخدام المحفزات)، أدركت حينها بأن هذا المجال هو الأنسب لي حيث كنت أبحث عنه في سبيل إفادة طلابي وإكمال طموحي عبر رحلة البحث تلك؛ حيث أثر استخدام هذا البرنامج على طلاب صعوبات التعلم بشكل ايجابي ملحوظ".

نتيجة لثباتي وجهودي الدؤوبة؛ قوبلت بتشجيع كبير من قبل الإدارة المدرسية ومن قبل الأهالي وقبل كل أولئك قوبلت من قبل الطلاب أنفسهم حين تم إطلاعهم على البرنامج وكيفية تنفيذه والأهداف المرجوة من اختباره، ونظرا لأنني المعلمة والمسؤولة عن البرنامج بشكل كامل من حيث إنتاج الاختبارات التشخيصية، ووضع الخطط العلاجية، وتحضير الحصص، وصناعة الوسائل التعليمية المناسبة والمتنوعة والمتجددة حيث كانت هذه بعض من نقاط القوة الكثيرة التي لدي، فقد لاحظت بأن استخدام المحفزات ومن ضمنها الشارات والنجوم وألعاب المنافسة؛ قد ولد دافعا لدى الطلاب للتحدي وكذلك العمل ضمن روح الفريق الواحد وكذلك حب الخير للجميع واكتساب الروح القيادية، وتقوية الشخصية؛ نتيجة للأدوار التي كانوا يقومون بها من المعلم الصغير أو البائع الصغير وغير ذلك.

من النتائج الجميلة التي لوحظت أثناء تنفيذ البرنامج: الزيارات المتكررة من المعلمين لرؤية النتائج والوسائل المتجددة والتقدم الذي طرأ على الطلاب والذين كان قد حكم عليهم مسبقا بعدم إمكانية تقدمهم نهائيا، وأيضا الزيارات المستمرة لطلاب الصف العادي وإبداء إعجابهم بالفكرة وطلبهم أن يتم دمجهم بالغرفة، وكذلك طلب الهيئة الإدارية المساعدة في كيفية دمج المحفزات في برامجهم الصفية، حيث نالت التقدير والثناء من جميع أقطاب العملية التعليمية.

وأخيرا لله الحمد! فقد أتممت العمل وإنجاز متطلبات البحث اليوم وبني أمل كبير أن يتطور هذا العمل ويصبح برنامجا الكتروني بالإضافة إلى التقليدي متمنية اعتماده في التعليم واستخدامه في غرف المصادر وفي جميع التخصصات والمراحل العمرية.

تعلمت الباحثة من هذه الدراسة بعض الأشياء التي نقوم بذكر البعض منها كتوصيات:

1. أن مهنة التعليم وخاصة المتعلقة بالأشخاص ذوي الإحتياجات والأساليب الخاصة تتطلب ضمير حي ويقظ وحب الخير للغير، "وعلينا جميعا تصور ان أبناءنا أو أعزاءنا بدلا عنهم لنعطي كل ما لدينا من حب وحنان ولا يبخل بمعلوماته واستراتيجياته وقدراته على من يطلبها سواء كانوا من أهل أو زملاء في نفس المدرسة أو في مدارس أخرى".
2. إن أكثر شيء مفرح عندما يصادفك طالب كان الأمل في تحسنه معدوم أو كان ينعت بالمقصر أو المتخلف أو الغبي أو أي صفة سلبية قد تتحفر بذاكرته وتؤثر سلبا على تطوره، تكفي تلك الابتسامة والرضا على محياهم عند مصادفتهم أو مصادفة أهاليهم لك.
3. أن التعامل مع ذوي صعوبات التعلم يحتاج قوة وعزيمة أكثر بكثير من معلم الصف العادي.
4. إن علينا الانتباه أن لكل طفل من ذوي صعوبات التعلم يوجد ثغرة يمكن الدخول إليه منها: فمنهم من يحب المحفزات المادية ومنهم من يفضل المحفزات المعنوية وآخرون يحبون القيادة،.
5. لا يوجد طالب أو إنسان لا يمكنه التعلم فكل منا لديه قدرات وذكاء في جوانب معينة من الممكن اكتشافها صقلها وتنميتها.
6. التعزيز الدائم وإعطاء الثقة بالأشياء الصغيرة المنجزة ولو كانت ضئيلة هي أساس للتقدم والنجاح.
7. التعاون مع الأهل وإيصال صورة عن تقدم الابن يزيد ثقة الطالب بنفسه وبالأخص عند توثيق تطوره من خلال تصوير فيديو أو ما شابه.
8. إن باستطاعة الطالب التنافس مع نفسه، في مهمة معينة كان قد أتمها بصورة مقبولة ويمكن أن يقوم بالنظر إلى الفيديو ويصحح لنفسه الأخطاء أو يقوم بالتسابق مع نفسه في الإجابة، هذا النمط من التعلم سيؤدي إلى سرعة ومتعة في التعلم حيث ليس هناك أحد غيره ليخجل منه.

استفادت الباحثة من الدراسة الحالية تخطيطها لاستخدام هذا البرنامج بكافة حذافيره في الفصول القادمة ومع المجموعات القادمة ويمكن أن يتم تقديمه للتربية لاعتماده مع غرف المصادر الموجودة.

ومن الصعوبات التي واجهتها الباحثة أن الدراسة الحالية قليلة جدا في اللغة العربية ومع غرف المصادر وإن وجدت باللغة الاجنبية فهي تتحدث فقط عن محفزات مبرمجة وليست تقليدية.

رابعاً: توصيات الدراسة

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1- الاهتمام بإعداد برامج تقوم على المحفزات التعليمية في مختلف المواد التعليمية، وإيجاد فرص لتعاون هذه الفئات في إعداد واستخدام هذه المحفزات كل حسب ما يناسبه، مما يعمل على تحفيزهم وزيادة دافعيتهم ومشاركتهم في عملية التعلم.

2- الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام هذه البرامج مع المحفزات التعليمية مع كافة الفئات من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وذلك في تنمية المهارات الأساسية في جميع المواد الدراسية.

3- نظراً للاهتمام الواضح من الطلاب من جميع المستويات العمرية والأكاديمية الذين كانوا يتابعون البرنامج وتقدم زملائهم المشتركين في الدراسة، والذين كانوا يطالبون بدمجهم بإصرار بعد نهاية البرنامج، فإن الباحثة توصي باستخدام المحفزات في مراحل التعليم المختلفة.

4- عقد دورات تدريبية للمعلمين في طرائق التدريس الحديثة، وتدريبهم على كيفية توظيف المحفزات التعليمية في كافة المواد الدراسية والمراحل التعليمية.

خامساً: مقترحات الدراسة

ترى الباحثة أن هذه الدراسة أثارت مجموعة من المقترحات لبعض الدراسات التي ترى الباحثة أنها تفتح المجال أمام دراسات أخرى في هذا المجال، وهي كما يلي:

1- أثر توظيف برنامج قائم على الألعاب التعليمية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم.

2- تضمين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية نماذج ونظريات لتصميم المحفزات التعليمية فترة التدريب الميداني.

3- مدى اكتساب معلمي المراحل الأساسية الدنيا لمهارات إنتاج البرامج القائمة على المحفزات التعليمية.

4- أثر برنامج حاسوبي قائم على المحفزات التعليمية على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

5- مدى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أداء أبنائهم في غرف المصادر التي تستخدم المحفزات التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، زكريا (1999). طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.(2003). مشروع غرف المصادر. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.
- الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.(2007). ورشة تدريبية لمرشدي التعليم الجامع بعنوان"غرف ومركز المصادر. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.
- اكا افساري فوتري(2017) تأثير التلعيب (Gamification) في ادارة الصف نحو ترقية دوافع الطلاب لتعليم اللغة العربية في الفصل السابع بالمدرسة المتوسطة الحكومية واحدة نجيمبانج لمنجان، رسالة ماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة سونان امبيل الاسلامية الحكومية سورابيا.
- امانى زكريا الرمادي (2017) استخدام تقنيات وقواعد الالعب في تحقيق الاهداف الجادة لتفعيل الافادة من الشبكات الاجتماعية في تعليم علوم المكتبات، مقرر التحليل الموضوعي المتقدم بجامعة الاسكندرية نموذجاً، بحث مقدم في المؤتمر السنوي الثامن والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات بعنوان "شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيراتها في مؤسسات المعلومات في العالم العربي، القاهرة، 27-29 نوفمبر 2017
- بديوي، محمد، أحمد علي.(2004). تجربة دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية وارتباطها ببعض المتغيرات - دراسة حالة. المؤتمر السنوي الثاني عشر(التعليم للجميع) للتربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي 28-29 مارس 2004.

- البطاينة، أسامة محمد. الرشدان، مالك أحمد. السبيلة، عبيد عبد الكريم. الخطاطبة، عبد المجيد سلمان (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- تسبيح احمد فتحي حسن(2017). **تصميم بيئة تعلم قائمة على محفزات الالعب الرقمية لتنمية مهارات حل المشكلات وبعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.
- جاب الله، علي، وحافظ، وحيد، عبد الباري، وماهر (2009). **تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- جلجل، نصرة محمد (2005). **التعليم العلاجي - الأسس النظرية والتطبيقات العملية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- جمال محمد كمال(2016). **تنمية مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة في ضوء برنامج قائم على اسلوب التلعيب**، مجلة كلية رياض الاطفال، جامعة بورسعيد.
- جميل، رضوان سامر (2009). **الصحة النفسية**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- حافظ، نبيل.(2000). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- حافظ، وحيد السيد إسماعيل (2016). **فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد80.
- حجازي، أحمد زكريا (2018). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة غرفة المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم**، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج6، ع25.

- حجازي، أيمن (2005). أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحديدي، نوفة حمدان ناصر العقيل (2017). فاعلية برنامج قصص في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج5، ع20.
- الحربي، سلطان بن هايف محمد (2017). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، مج1، ع4.
- الحربي، عمر دبي (2019). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الإبتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- الحفناوي محمود محمد محمود (2017). اثر استخدام الأنشطة الالكترونية المبنية على مبدأ التلعيب في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الطلاب الصم ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، الجزء الثالث.
- خاطر، محمود رشدي وآخرون (1989م). طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة: مطابع سجل العرب.
- خضر، عبد الباسط متولي، العمري، وسيف بن سرحان (2018). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والاسترخاء لتحسين مهارات القراءة الصامتة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، ع22.

- الخطيب، جمال.(2003). تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الخطيب، محمد جمال؛ والحديدي، منى صبحي. المدخل الى التربية الخاصة كلية العلوم التربوية- قسم الارشاد والتربية الخاصة الجامعة الاردنية، الطبعة الاولى، 2009 دار الفكر www.daralfiker.com
- خليفة، وليد السيد (2006). المهارات اللغوية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق للطباعة.
- دبور، سارة أسامة (2018). أثر التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات القرائية لدى ذوي العسر القرائي للصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، مج 29، ع119.
- الروسان، فاروق وملكاوي، حسين.(2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين-مقدمة في التربية الخاصة. دار الفكر، عمان، الأردن.
- الزيات، مصطفى فتحي الزيات (2009). صعوبات التعلم - الأسس النظري والتشخيصية والعلاجية، ط2، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- زيدان، زينب أحمد (2008). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب المعاقين ذهنياً في مدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سرحان، مجد عماد سرحان (2018). أثر تدريس القراءة بتفعيل مهارات الذكاء العاطفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- السرطاوي، زيدان، سالم، وكمال (2005). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم، ط3، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- السرطاوي، عبد العزيز وزيدان، السرطاوي.(1998). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض.
- سعادة، جودت أحمد (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأسئلة التطبيقية، ط1 عمان: دار الشروق.
- شحاتة، حسن سيد (2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط7، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن سيد (2015). استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشرعة، على محمد فالح (2018). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة الجهرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 34، ع12.
- الشهري، سالم محمد زايد (2019). أثر إختلاف طريقتين لتنفيذ مدونات الويب فردية وتعاونية لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج60.
- صادق، فاروق.(2006) تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم، الرياض.
- 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، المجلد 28، (4).
- الظاهر، قحطان أحمد (2008). صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، الأردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

- العبد الكريم، مشاعل عبد العزيز (2008). واقع استخدام التعليم الالكتروني في مدارس المملكة الاهلية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود. الرياض.
- عبد الله، إسماعيل محمد (2018). فاعلية الطريقة التوليفية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول أساس (من وجهة نظر المعلمين) بولاية الخرطوم مرحلة تعليم الأساس، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
- عبد الهادي، نبيل. نصر الله، عمر. شقير، سمير (2000). بطء التعلم وصعوباته، الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة. (2000). تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبيد، ماجدة. (2001). رعاية الأطفال المعاقين حركيا. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العتيبي، رقية عبية (2018). درجة تطبيق استراتيجيات اللعب ومعوقات تطبيقها لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 34، العدد 4، مصر.
- العتيبي، رقية عبية (2018). درجة تطبيق إستراتيجيات اللعب ومعوقات تطبيقها لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 34، العدد 4، مصر.
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين (1993). المدخل إلى علم النفس، الطبعة الثالثة، الأردن، مركز الكتب الأردني.
- العصيمي، عبدالعزيز بن محمد بن شجاع (2015). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

- علي، حمادة علي عبد المعطي (2018). *مهارات التفكير المعرفية لدى الطلاب المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في بعض المتغيرات*، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع 42015 .
- العليان، أحمد فؤاد (1992). *المهارات اللغوية ماهيتها وطرق تدريسها*، الرياض، دار المسلم للنشر والتوزيع.
- عوف، جيهان محمد مصطفى (2010). *فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً*، مجلة القراءة والمعرفة، ع107، مصر.
- فارس، نجلاء (2007). *المعايير البنائية اللازمة لتصميم برمجيات الألعاب الرقمية التعليمية*، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد 2، مجلد 21.
- فتحي، الزيات (1998). *الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية لاضطراب العمليات المعرفية والقدرات العقلية*، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الفراء، إسماعيل صالح (2016) *صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6)*. كلية العلوم التربوية جامعة القدس المفتوحة غزة فلسطين.
- فورة، ناهض (2004). *فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- القاسم، جمال (2015). *أساسيات صعوبات التعلم*: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القايد، مصطفى (2015). *ما هو التلعيب؟*، مقالة، موقع تعليم جديد، متاح على الرابط التالي: <http://www.new-educ.com/gamification-education>

- القحطاني، سحر بنت محمد (2015). فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات المرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير، كليات الشرق العربي.
- القحطاني، هنادي، الشخص، وعبد العزيز، سليمان، وعبد الرحمن (2011). برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (35)، الجزء (1).
- قصيعة، عبد الرحمن وعبد، ياسين (2007). المشكلات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. المؤتمر العلمي الأول، جامعة الأقصى - غزة.
- القمش، مصطفى نوري (2011). الإعاقة العقلية النظرية والممارسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قنديل، أحمد إبراهيم (1988). التدريس الفردي بين النظرية والتطبيق. المنصورة، دار الوفاء.
- كوافحة، تيسير مفلح (2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كولنجفورد سيدريك (2003). مشكلات تعلم القراءة عند الاطفال رؤية علاجية، ط1 ترجمة هاني الجمل القاهرة : مجموعة النيل العربية.
- اللقاني، أحمد، الجمل، وعلى (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط3، القاهرة، دار عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد، محمد، وفارعة (1995). التدريس الفعال، ط3، القاهرة، عالم الكتب.

- المجالي، محمد داود (2005). مدارس المستقبل: استجابة الحاضر لتحولات المستقبل. المؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر من 19-20 ابريل. البحرين.
- مجلة التعليم الالكتروني (2015). التلعيب، مصطلحات تعليمية، متاح على الرابط التالي:
<http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=499&sessionID=39>
- المجلس التشريعي الفلسطيني (1999). لجنة التربية والقضايا الاجتماعية/ اللجنة الصحية، مسودة مشروع قانون حقوق المعاقين، القراءة الثانية.
- محفوظي، عبد الستار (2011). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتون ويلنجام (طريقة الحواس المتعددة)، الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل.
- محمود محمد محمود الحفناوي (2017). اثر استخدام الانشطة الالكترونية المبنية على مبدأ التلعيب في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الطلاب الصم ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، الجزء الثالث، ص 29.
- مركز الدراسات التربوية، CARE. (2000). وقائع اليوم الدراسي، المناهج التربوية التعليمية الفلسطينية والإسرائيلية، القدس.
- مصطفى، رياض بدري (2005). صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المكالحة، أحمد عبد الحميد عوفان (2019). أثر برنامج قائم على استراتيجية SQ3R في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، مج 33، ع 2.

- مكنمارا، باري.(1998). غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الملاح، تامر المغاوري وفهيم، نور الهدى محمد (2016). الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.
- مهنا، منصور احمد (2006). اهمية تعليم القراءة للاطفال في ضوء فلسفة تربوية واضحة والتعرف على تطور مهاراتها وكيفية اكسابها لهم في سن مبكرة دراسة نظرية تحليلية المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة (12-13 يوليو) المجلد الاول كلية التربية جامعة عين شمس مصر
- المهيري، عائشة خلفان مبارك (2019). أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، مج 12، ع39.
- المؤسسة السويدية للاغاثة الفردية.(2007). ورشة تدريبية لمدرّاء المدارس المشاركة في مشروع غرفة المصادر بعنوان "تطبيقات عملية في إعداد الخطط التربوية الفردية واستراتيجيات تدريس طلاب غرف المصادر". بيت لحم، فلسطين.
- المؤسسة السويدية للاغاثة الفردية.(2008). الدليل التدريبي في غرفة المصادر، فلسطين.
- الموسى، عصام سليمان(2009). المدخل في الاتصال الجماهيري. جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا. عمان - الاردن ط 6 اثناء للنشر والتوزيع. الاردن
- ناصر، محمود. (2006). تقييم غرف المصادر في المدارس الأردنية واقتراح برنامج تربوي لها وقياس فاعليته. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الناقة، محمود كامل (2000). تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته، الجزء (2)، بنها، مطبعة الإخلاص.
- الناقة، محمود كامل، حافظ، ووحيد (2002). تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته، الجزء (1)، بنها، مطبعة الإخلاص.
- النحال، أميرة (2012). تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: بغزة.
- النوبي، محمد (2018). قصور المهارات الاجتماعية كمؤشر لاضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع10.
- وزارة التربية والتعليم العالي - الإدارة العامة للتخطيط التربوي - دائرة الإحصاء والمعلومات - قسم الإحصاء (2018).
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2005). مشروع غرف ومراكز المصادر التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2007). ورشة تدريبية لمرشدي التعليم الجامع وغرف ومركز المصادر، فلسطين.
- الوقفي، راضي (2001). الصعوبات التعلمية في اللغة العربية. كلية الأميرة ثروت: عمان الأردن.
- يوسف، جمعة سيد (1997). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ط2، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- Abu Hayyah, Suheir Ismael. (2007). **Analysis of the interactive national Syllabus at Kindergarten stage in Jordan from the Perspective of Arabic language skills suitable for this stage**. M.A Thesis, Amman Arab University for Higher Studies: Jordan.
- Abumughli sameeh & salameh abdul latif (2000) **methods of teaching reading and rwriting**, amman: dar jafa for printing, publishing, distribution
- Adina L, Valentin T, Aurelian S (2016) **Exploring Gamification Techniques and Applications for**.
- Agapito, J. L., Martinez, J. C., & Casano, J. D. (2014). **Xiphias: A Competitive Classroom Control System to Facilitate the Gamification of Academic Evaluation of Novice C++ Programmers**. Conference: Met-national symposium on. **Computing for Education**, Memo de Naga University, D01: 10.131:10/RG.2.1.4S75.1122.
- Al- Darawsheh, Taleeb Abdul- Ghani Mohammad. (2007). **The Impact of an educational Program based and the Constructive learning theory for acquiring reading and writing skills for the slow reading students of the priming Stage in Jordan**. Unpublished dissertation, Amman Arab University for Higher Education: Jordan.
- Al- Ragad, Hana Khalid. (2006). **Effectiveness of at raining program in developing leadership behavior of Kindergarten**

children. Journal of Faculty of Education, Azhar University, issue 129, part tow, June, pp 475-519.

- Al-Bakri, Mohammed et.al- (2001). **Methods of teaching reading and Writing to Children. Dar Al-Safa: Amman.**
- Andrzej Marczewski, (2013). **What's the difference between Gamification and Serious Games?** Available at: http://www.gamasutra.com/blogs/AndrzejMarczewski/20130311/188218/Whats_the_difference_between_Gamification_and_Serious_Games.php
- Andrzej Marczewski, **GAME THINKING – DIFFERENCES BETWEEN GAMIFICATION & GAMES.** Available at: <http://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/>
- Asha Pandey, (2015). **Top 6 Benefits Of Gamification In eLearning.** Available at: <http://elearningindustry.com/top-6-benefits-of-gamification-in-elearning>
- Ashour, Ratib Qasim, & Migdadi Mohmma Fakhri.(2005). **Reading and Writing skills: Methods and Strategies of teaching.** Amman: Dar Al- Maseera for Publishing and distribution.
- Attali, Y, & Arieli-Attali, M. (2016). **Gamification in assessment: Do points affect test performance? Computers & Educatio**
- Attali, Y. & Arieli - Attali, M. (2015). **Gamification in assessment: Do point; affect test performnce? Computers & Education,**

83(April 2015), 2-32, from Ems/Myiencgdjmt.cogfijngganiclgmj
'11593601 3 | 5 | 4002 892. Available at
<http://www.bunchball.com/gamification/gamification101.pdf>

- Banfield. 1., & Wilkerson, B. (2014). **Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. Contemporaxy Issues in Education Research (Online)**, 7(4), 291
- Barata, 6., Gama, 8., Jorge, J., & Goncalves, D. (2013, October). **Improving participation and learning with gamg'fication. In Proceedings of the First International Conference on _Gamcful Design, Research, and Applications** (no. 10-17). ACM.
- Bellotti, F.. Berta R. & De Gloria, A. (2010). **Designing effective serious. games: Opportunities and Challenges for research.** International Journal of Emerging Technologies in Learningfljet),5,22-35.
- Birch. H. (2013). **Motivational Effects of Gamification of Piano Instruction and Practice (Doctoral dissertation. University of Toronto). A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts Graduate.** Department of Curriculum, Teaching and Learning.
- Brian Burke, (2014). **Gartner Redefines Gamification.** Available at:
http://blogs.gartner.com/brian_burke/2014/04/04/gartner-redefines-gamification/

- Brian Burke, (2014). **Gartner Redefines Gamification**. Available at: http://blogs.gartner.com/brian_burke/2014/04/04/gartner-redefines-gamification/
- Bunchball.Com (2010, 10), **Gamification 101:An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior**. Retrieved June 2011: Available at:
- Bunchball.Com (2010, 10), **Gamification 101:An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior**. Retrieved June 2011: Available at:
- Caponetto, 1., Earp. 1., & Ott, M. (2014, October). **Gamification and Education: A' 'Literature Review. In ECGBLZOM-Sth European Conference on Games Based Learning: ECGB [.2014 (p. 50). Academic Conferences and Publishing International.**
- Christopher Pappas, (2013). **Gamification In eLearning: Science and Benefits**. Available at: <http://elearningindustry.com/science-benefits-gamification-elearning>
- Christopher Pappas, (2016) **Free eBook - How Gamification Reshapes Learning**, Top eLearning Professionals.
- Christy, K. R., & Fox, J. (2014). **Leadcrboards in a virtual classroom: A test of stereotype threat and social comparison explanations for women's math performance**. Computers & Education, 78, 66-77.
- Dan, O. M.. & Lei, J. W. (2013), **How Am I Doing? The Effects of Gamification and Social Sharing on User Engagement**, Paper

presented at the 68th annual conference of the American Association for Public Opinion Research, Boston, May 4374 - 4388.

- Dennis, T. A., & O'Toole, L. J. (2014). **Mental health on the go: Effects of a gamified attention-bias modification mobile application in trait-anxious adults.** *Clinical Psychological Science*, 2, 576-590.i
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). **From game design elements to gamefulness: defining “gamification.”** In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). New York, NY, USA: ACM. doi:10.1145/2181037.2181040
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). **From game design elements to gamefulness: defining “gamification.”** In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). New York, NY, USA: ACM. doi:10.1145/2181037.2181040
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011, May). **Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts.** In *CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2425-2428). ACM.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agra, G., & Angelova, G. (2010). **Gamification in Education: A Systematic Mapping Study..**
- **Dictionary O E(1989). Oxford English dictionary.Simpson J A &Weiner ESC**

- DoleJ.etal(1991) **moving from the old to the new**. Research on reading comprehension instruction. Review ofeducationalresearch.vol(3)
- Draeger, N. (2014), **3 Game Elements to Use Instead of Points, Badges, and Leaderboards**,Retrieved April 8th, 2014, from <http://www.roninsc.com/blog/2014/04/08/3-game-elements-to-use-ihstead-of-points-badges-and-leaderboards/>
- Eagles, R (1995). **Ahandbookdevel' wholelangla our claglsresoomifimdkg Unpublished mammfimthe nion institute AAT, 1303532.**
- Esterly, E., And M.A., (2003). **A Mum-Method Exploration of The Mathematics Teaching Efficacy and Epistemological Beliefs of Elementary Preservice and Novoice Teachers. Dissertation, Ohio State University**
- Flores, J. F. F. (2015). **Using Gamification to Enhance Second Language Learning**. Digital Education Review, (27), 32-54.
- Foxx K (1982). **Increasing Behaviors of Severely Retarded and Autistic Persons. Illinois: Research Press.**
- Freeman, D. (1992). **Whole Language for second Language Leamets New York HeinemannPortsmmlth.NI-I.**
- **Gamification as an Educational Technology Tool in Engaging and Motivating - Students; an Analyses Review (2016).**American Scientific Publishers:Advanced Science Letters, Printed in the United States of America.

- Giannousi M., Vemadakis, N., Michalopoulos, M., Zetou, E., & Kioumourtzoglou, B. (2011) **Blended learning in Undergraduate Education: The relationship between students' perceived course interaction and their satisfaction.** TCC. 16th ANNUAL TCC Worldwide Online Conference Emerging Technologies: Making it Work April 12-14, 2011., pp. 92-99. Greece: Democritus University of Thrace. Retrieved from <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2011/Giannousi.pdf>
- Glover, I. (2013). **Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners.**
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). **Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification.** In *System Sciences (HICSS)*, 2014 47th Hawaii International Conference on (pp. 3025-3034). IEEE.
- Harms, M. & Fox, (2015). **Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance.** *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Harrold, D.L. (2015). **Game on: A Qualitative Case Study on the Effects of Gamified Curriculum Design on Student Motivational Learning Habits** (Doctoral dissertation. Robert Morris University). '
- Hsin-Yuan Huang, W., & Soman, D. (2013). **A Practitioner's Guide to Gamification of Education.**
- <http://www.bunchball.com/gamification/gamification101.pdf>

- <http://www.bunchball.com/gamification/gamification101.pdf>
- Kapp, K.M. (2012). **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer.
- Kapp, K.M. (2012). **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer.
- Kapp, K. M. (2012). **The Gamification of Learning and Instruction: Case-Based Memods and Strategies for Training and Education.** New York: Pfeifi‘er: An Imprint of John Wiley & Sons.
- Khaleel, Iman Ahmad. (2003). **The Effect of Programs in expressive activities in developing skills of Kindergarten children. PhD. Dissertation from Ein Shams University: Institute for children:** Cairo, Egypt.
- Kim, B. (2015). **Designing Gamification in the Right Way. Library Technology Reports.** - Sandusky, Susan. **Gamification in Education (2016).** University of Arizona.
- Kim, J. T., & Lee, W. H. (2012). **Dynamical model for garnification: Optimization of four primary factors of learning games for educational effectiveness. In Computer Applicationsfir Graphics, Grid Comprning, and Industrial Environment (pp. 24-32).** Springer Berlin Heidelberg.

- Kumar, 8., & Khurana, P. (2012). **Gamification in education-learn computer programming with fun. International Journal of Computers and Distributed Systems**, 2(1), 46-53. ‘
- Landers, R. N. (2015). **Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. Simulation & Gaming**, 45, 752-768.
- Lander-s, R. N., & Lenders, A. K. (2015). **An Empirical Test of the Theory of Gamified Learning The Effect of Leaderboards on Time-on-Task and Academic Performance. Simulation & Gaming**, 1046878114563662.
- Landers, R.N., Bauer, K.N., Callan, R.C., & Armstrong, M.B. (2015). **Psychological theory and the gamification of learning Gamification in Education and Business**, 165-186
- Lauren Phillips (2015) **Module 7: Gamification design framework, Kevin Werbach, University of Pennsylvania - Wharton School**
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). **Gamification in education: What, how, why bother?. Academic exchange quarterly**, 15(2), 146.
- lockerman, 0., & Gal-Oz, A. (2014). **Deconstructing gamification: evaluating the effectiveness of continuous measurement, virtual rewards. and social comparison for promoting physical activity. Personal and Ubiquitous Computing**, 18(7), 1705-1719.
- Lokhorst, S. R. (2014). **The use of gamitication in interventions for children with autism: a systematic review.**

- long, M. S., Shang, L., Lee, F. L., & Lee, J. H. (2008). **Harnessing computer games in education. journal of distance education technologies**, 6 (1),1-9
- long, M. S., Shang, L., Lee, F. L., & Lee, J. H. (2010). **Constructivist Learning Through Computer Gaming.**
- MacLean-Blevins, A. O. (2012) **Class DoJo: Supporting the use of student self-regulation.**
- Mageswaran A, Baharuddin B, Hasnah M, Norasykin Z, Zaleha A. (2015) **Gamification: Potentials And Challenges In Teaching And Learning In Science**, *Konvensyen Antarabangsa Jiwa Pendidik*, 2015, 10-18 des 2015
- Martin-Fernandez, Linderbarg, Martinez-Nunez, M., Barras-Geno, O., & Fidalgo-Blanco, A. (2018). **Addressing Knowledge Management and Virtual Learning Communities in MOOC Using Open Resources and Gamification In Global Implication of Emerging Technology Trends (pp.74-92). IGI Global.**
- Mekler, E., Brihlmann, L., Opwis, K., & Tuch, A. N. (2013, April). **Disassembling gamification: the effects of points and meaning on user motivation and performance. In CHI'13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 1137-1142). ACM.**
- Mercer, C. & Matter, A. (1991). **Teaching Students with Learning Problems. Columbus: Able & 11 Company.**

- Muntean, C. 'I. (2011, October). **Raising engagement in e-learning through gamification.** In **Proc. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL** (pp.323-329).
- Nah, F. F. H., Daggubati, L. S., Tarigonda, A, Nuvvula, R. V., & Tui'el. Ox(2015). **Effects of the Use of Points, Leaderboards and Badges on In-Game Purchases of Virtual Goods.** In **HCI in Business** (pp. 525-531). Springer international Publishing.
- Nicholson, 8. (2013). **Two paths to motivation through game design elements: reward-based gamification and meaningful gamification.**
- Nicholson, S. (2012). **A user-centered theoretical framework for meaningful gamification.** **Games+ Learning-i» Society**, 8(1).
- Orosco, J. S. (2014). **Examination of Gamg'fication: Understanding Performance as it Relates toMota'vation and Engagement (Doctoral dissertation, COLORADO~ TECHNICAL UNIVERSITY).** '
- Osipov, I. V., Volinsky, A. A., Nikulchev, E., & Prasikova, A. Y. (2015). **Study of gamifioation effectiveness in online e-learning systems.** **International Journal of Advanced Computer Science and Applications**, 6(2), 71-77.
- Palzelt, K (1995). **Principles of Whole and Implication for ESL learners.** (An onhne ERIC database text. N0., ED 400.
- Prakash, E. C., & R30, M. (2015). **Gamification in Informal Education Environments: A Case Study.** In **Transforming Learning**

- and IT Management through ' Gamificaxion (pp. 30-97). New York. Springer International Publishing.:DOI:, 10.1007/978-3-319-18699-3.
- Richter, G., Ruben, D. R., & Rafaeli, S. (2015). **Studying Gamification: The Effect of Rewards and Incentives on Motivation. In Garnification in education and business** (pp. 21-46). Springer International Publishing. D01: 10.1007/978-3-319- 10208-5].
 - Rouse, K. E. (2013). **Gamtficalian in science education: The relatianihtp of educational games to motivation and achievement.**74,pl 16.
 - Sebastian D, Dan d, Rilla Kh, Lennart E. (2014) **Gamification: toward a definition**, BC. Vancouver, Canada.
 - Shang, S. 8., & Lin, K. Y. (2013). **An understanding of the impact of gamification on purchase intentions.**
 - Smith-Robbins, S. (2011). **This game sucks”:'How to improve the Gamification of education.** EDUCAUSE review, 46(1), 58-59.
 - Squire, K. (2006). **From content to context: Videogames as designed experience.** Educational Researcher, 35(8) 19-29.
 - Su, C. 11., & Cheng, CH. (2015). **A mobile gamification leaming system for improving the learning motiv‘ation and achievements. Journal of Computer Assisted Learning**, 31(3), 268—286,. doi: 10.1111/jcal.12088.

- Su, C. H. (2015). **The effects of students' motivation, cognitive load and learning anxiety in gamification software engineering education: a structural equation modeling study.** Multimedia Tools and Applications, New York, 1-24.
 - Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). **Classroom effects on student motivation:** Goal structures, social relationships; and competence beliefs. Journal of School Psychology, 44.33 1-349
 - Urh, M., Vukovic, G., & Jereb, E. (2015). **The model for introduction of gamification into e-learning in higher education.** Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197, 388-397.
 - van Drumpt, T. (2013). **The effects of gamification on environmental knowledge and behaviors...**, International Master '5 programme in Ecotechnology. Mid Sweden University, SWEDEN.
 - Vecchione, M. & Caprara, G. V. (2009). **Personal determinants of political participation:** The contribution of traits.. Psychological Assessment, 20, 227-237
 - Werbach, K., & Hunter, D. (2012). **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business.** Wharton
- Wileklinski, L (1994),** Teaching students with learning disabilities : strategies –
for success, Indiana.
- Willis, T. J. (2008). **An Evaluation of the Technology Acceptance Model as a Means of Understanding Online Social Networking Behavior. Florida:** University of South Florida..

- Wu, 1., Tennyson, R. D., & Hsia, T. (2010). **Study of student satisfaction in a Blended learning E-learning System.** Computers & Education, 55(1) p l 55-164.
- Yamamoto, K, Yoshino, T., & Sonchara, N. (2015). **Gamification Eff'ect of Collection System for Digital Photographs with Geographic information which Utilizes Land Acquisition Game. In Human-Computer Interaction: Interaction Technologies** (pp. 649-659). Springer International Publishing.
- Yang, J. C.. Quadir, 8., & Chen, N. S. (2015). **Effects of the Badge Mechanism on Self-Efficacy and Learning Performance in a Game-Based English Learning Environment.** Journal of Education! Computing Research, 0735632“ I5620433.
- Zac Fitz-Walter, (2013). **A brief history of gamification.** Available at: <http://zefcan.com/2013/01/a-brief-history-of-gamification/>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** O'Reilly Media.

المواقع الإلكترونية

- <http://akgul.bilkent.edu.tr/nmc/2014-technology-outlook-australian-tertiary-education-EN.pdf>
- <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>
- <http://elearningindustry.com/23-effective-uses-gamification-in-learning-part-1>

- <http://elearningindustry.com/23-effective-uses-gamification-in-learning-part-2>
- <http://elearningindustry.com/gamification-vs-game-based-elearning-can-you-tell-the-difference>
- <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf>
- <http://scottnicholson.com/pubs/recipepreprint.pdf>
- <http://www.cs.vu.nl/~eliens/create/local/material/gamification.pdf>
- <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:546713/FULLTEXT01.pdf>
- <http://www.llsc.on.ca/sites/default/files/Gamification%20and%20Adult%20Literacy.pdf>
- <http://www.teceast.com/?p=120>(26
- <http://www.yukaichou.com/gamification-examples/top-10-education-gamification-examples/#.VkYMmtgrLIU>
- https://dharmamonk.files.wordpress.com/2014/01/guildresearch_gamification2013.pdf
- <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7075.pdf>
- <https://www.apm.org.uk/sites/default/files/gamification%20-%20pdf.pdf>

- <https://www.nhs.uk/conditions/learning-disabilities>
- [/http://www.werathah.com/special/school/learning_difficulty2.htm](http://www.werathah.com/special/school/learning_difficulty2.htm)
- <https://www.new-educ.com> الحسين ما-هي-صعوبات-التعلم-أسبابها-علاجها
اوباري 09/03/2015
- https://www.ssa.gov/OP_Home/comp2/F091-230.html

الملاحق

ملحق (1)

قائمة أسماء السادة محكمين أدوات البحث

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	العمل	مكان العمل
سهيل صالحة	دكتوراه	الفلسفة في المناهج والتدريس	دكتور جامعي	جامعة النجاح
هشام شناعة	دكتوراه	علم نفس تربوي	محاضر ورئيس قسم الدراسات المجتمعية	جامعة فلسطين التقنية/ لخضوري
يونس أبو ربيع	بكالوريوس	لغة عربية	مدير مدرسة	مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية
فؤاد المصري	بكالوريوس	شريعة	معلم لغة عربية	مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية
عنان سلمان	بكالوريوس	تربية ابتدائية	معلم لغة عربية	مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية
إيهاب علوشي	بكالوريوس	تربية ابتدائية	معلم لغة عربية	مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية
محمد مصباح	دبلوم	تربية ابتدائية	معلم لغة عربية	مدرسة ذكور عبد المجيد تايه الأساسية
نائل القب	بكالوريوس	علم الاجتماع	رئيس قسم الاشراف والتربية الخاصة	مديرية تربية وتعليم طولكرم
هاني زهدي	ماجستير تربية	تربية	مشرف التعليم الجامع	تربية وتعليم طولكرم
فاطمة راشد	ماجستير مناهج وأساليب تدريس	تربية	مرشدة تعليم جامع	تربية وتعليم طولكرم
صبحي ريحان	دبلوم & شامل تربية	تربية	معلم لغة عربية	مدرسة ذكور عبد المجيد تايه

ملحق (2)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

العلامة	عدد الفقرات	المهارة	رقم السؤال
العلامة 14	عدد الفقرات 28	تمييز وتسمية الحروف الهجائية	السؤال الاول
14	28	تمييز وتسمية الحروف مع الحركات القصيرة	السؤال الثاني
14	28	تمييز وتسمية الحروف مع الحركات الطويلة المدود	السؤال الثالث
3	3 مجموعات	تمييز الأصوات المتشابهة	السؤال الرابع
4	8 كلمات	تمييز الصوت الاول من الكلمة	السؤال الخامس
3	6 صور	تمييز الصوت الاخير من الكلمة	السؤال السادس
2	4 صور	تمييز الصوت الأوسط من الكلمة	السؤال السابع
8	16 فقرة	التمييز البصري للتفاصيل الدقيقة وإدراك المتشابه في الحروف والمقاطع والكلمات	السؤال الثامن
5	10 فقرات	التمييز البصري للتفاصيل الدقيقة وإدراك المختلف بين الكلمات	السؤال التاسع
2	4 كلمات	مهارة كتابة الحرف الاول بالكلمة بالشكل السليم	السؤال العاشر
3	6 فقرات	مهارة تمييز شكل الحرف المناسب حسب موضعه بالكلمة	السؤال الحادي عشر
4	8 كلمات	مهارة قراءة الكلمات ومطابقة الصورة مع الكلمة باختيار الرقم المناسب	السؤال الثاني عشر
2	4 كلمات مع مقاطع	مهارة كتابة المقطع (الحرف الممدود) الناقص في الكلمة المعبرة عن الصورة	السؤال الثالث عشر
4	4 كلمات وصور	مهارة تحليل الكلمات الدالة على الصور الى حروفها	السؤال الرابع عشر
3	6 كلمات	مهارة تحليل الكلمات المجردة الى مقاطعها	السؤال الخامس

			عشر
العلامة	عدد الفقرات	المهارة	رقم السؤال
5	5 كلمات وصور	مهارة تركيب الحروف بالشكل المناسب لموقعها لتناسب الصورة المعبرة عنها	السؤال السادس عشر
3	6 كلمات	مهارة تكوين وترتيب كلمات من حروف مبعثرة	السؤال السابع عشر
2	8 كلمات ومقاطع	مهارة تكوين وتركيب المقاطع لتكوين كلمات	السؤال الثامن عشر
3	12 كلمة	مهارة تمييز الاصوات المتشابهة في الشكل الموجودة في أول الكلمة	السؤال التاسع عشر
2	8 كلمات	مهارة تمييز الاصوات المتشابهة بالشكل الموجودة في آخر الكلمة	السؤال العشرون

ملحق (3)

الاختبار التحصيلي (أداة لقياس مستوى الطالب في القراءة والكتابة)

اسم التلميذ:

الصف: الشعبة:

عزيزي التلميذ حفظك الله ورعاك..

بين يديك اختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة، وهو معد لأغراض البحث العلمي وليس له علاقة بدرجتك المدرسية، وهو مكون من عشرين سؤالاً، ولذلك عليك الالتزام بالتعليمات التالية:

- الإجابة عن الأسئلة (1-10) وقراءتها قراءة جهرية سليمة.
- أما بقية الأسئلة فيطلب منك كتابتها وهي أسئلة مهارات تعرف الكلمة.

توزيع الدرجات

رقم السؤال	الدرجات	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
الأول	14		
الثاني	14		
الثالث	14		
الرابع	3		
الخامس	4		
السادس	3		
السابع	2		
الثامن	8		
التاسع	5		
العاشر	2		
الحادي عشر	3		
الثاني عشر	4		
الثالث عشر	2		
الرابع عشر	4		
الخامس عشر	3		
السادس عشر	5		
السابع عشر	3		
الثامن عشر	2		
التاسع عشر	3		
العشرون	2		
مجموع العلامات	100		

أسئلة الاختبار التحصيلي

السؤال الأول: على الممتحن إجراء البند في مرحلتين. في المرحلة الأولى يطلب من الطالب أن يشير إلى الحرف الذي يلفظه المعلم. بعد إنهاء الحروف كافة ينتقل إلى المرحلة الثانية، ويشير الممتحن إلى الحرف، وعلى الطالب أن يقول اسم/ لفظ الحرف.

الحرف	تمييز الحرف	إجابة الطالب	اسم الحرف	إجابة الطالب
1	أ	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
2	ب	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
3	ت	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
4	ث	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
5	ج	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
6	ح	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
7	خ	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
8	د	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
9	ذ	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
10	ر	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
11	ز	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
12	س	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
13	ش	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
14	ص	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
15	ض	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
16	ط	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
17	ظ	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
18	ع	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
19	غ	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
20	ف	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
21	ق	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
22	ك	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
23	ل	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
24	م	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
25	ن	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
26	هـ	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
27	و	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب
28	ي	نعم / لا	نعم / لا	إجابة الطالب

السؤال الثاني: على الممتحن إجراء البند في مرحلتين. في المرحلة الأولى يطلب من الطالب أن يشير إلى الحرف المتحرك الذي يلفظه المعلم. بعد إنهاء الحروف كافة ينتقل إلى المرحلة الثانية: في التي فيها يشير الممتحن إلى الحرف مع الحركة وعلى الطالب أن يقول اسم/ لفظ الحرف مع الحركة.

الرقم	الحرف مع الحركة	تمييز الحرف مع الحركة	إجابة الطالب	تسمية الحرف مع الحركة	الإجابة
1.	أَ	نعم/ لا		نعم/ لا	
2.	بُ	نعم/ لا		نعم/ لا	
3.	تَ	نعم/ لا		نعم/ لا	
4.	ثَ	نعم/ لا		نعم/ لا	
5.	جُ	نعم/ لا		نعم/ لا	
6.	حُ	نعم/ لا		نعم/ لا	
7.	خَ	نعم/ لا		نعم/ لا	
8.	دِ	نعم/ لا		نعم/ لا	
9.	ذُ	نعم/ لا		نعم/ لا	
10.	رَ	نعم/ لا		نعم/ لا	
11.	زِ	نعم/ لا		نعم/ لا	
12.	سُ	نعم/ لا		نعم/ لا	
13.	شِ	نعم/ لا		نعم/ لا	
14.	صَ	نعم/ لا		نعم/ لا	
15.	ضِ	نعم/ لا		نعم/ لا	
16.	طُ	نعم/ لا		نعم/ لا	
17.	ظَ	نعم/ لا		نعم/ لا	
18.	عُ	نعم/ لا		نعم/ لا	
19.	غَ	نعم/ لا		نعم/ لا	
20.	فِ	نعم/ لا		نعم/ لا	
21.	قُ	نعم/ لا		نعم/ لا	

22.	ك	نعم/ لا		نعم/ لا	
23.	ل	نعم/ لا		نعم/ لا	
24.	م	نعم/ لا		نعم/ لا	
25.	ن	نعم/ لا		نعم/ لا	
26.	ه	نعم/ لا		نعم/ لا	
27.	و	نعم/ لا		نعم/ لا	
28.	ي	نعم/ لا		نعم/ لا	

السؤال الثالث: على الممتحن إجراء البند في مرحلتين. في المرحلة الأولى يطلب من الطالب أن يشير إلى المقطع الذي يلفظه المعلم. بعد إنهاء المقاطع كافة ينتقل إلى المرحلة الثانية: والتي يشير الممتحن إلى المقطع وعلى الطالب أن يقول اسم/ لفظ المقطع.

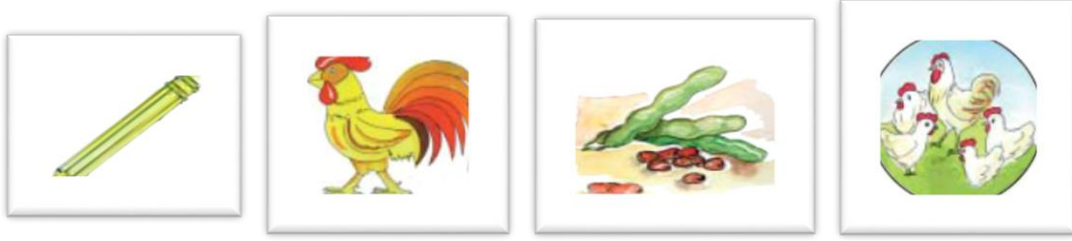
الرقم	المقطع	تمييز المقطع	إجابة الطالب	تسمية المقطع	الإجابة
1.	آ	نعم/ لا		نعم/ لا	
2.	بُو	نعم/ لا		نعم/ لا	
3.	تَا	نعم/ لا		نعم/ لا	
4.	ثي	نعم/ لا		نعم/ لا	
5.	جَا	نعم/ لا		نعم/ لا	
6.	حُو	نعم/ لا		نعم/ لا	
7.	خَا	نعم/ لا		نعم/ لا	
8.	دُو	نعم/ لا		نعم/ لا	
9.	ذي	نعم/ لا		نعم/ لا	
10.	رَا	نعم/ لا		نعم/ لا	
11.	زِي	نعم/ لا		نعم/ لا	
12.	سُو	نعم/ لا		نعم/ لا	
13.	شِي	نعم/ لا		نعم/ لا	
14.	صَا	نعم/ لا		نعم/ لا	
15.	ضِي	نعم/ لا		نعم/ لا	
16.	طُو	نعم/ لا		نعم/ لا	
17.	ظِي	نعم/ لا		نعم/ لا	

18.	عُو	نعم/ لا	نعم/ لا	
19.	عَا	نعم/ لا	نعم/ لا	
20.	فِي	نعم/ لا	نعم/ لا	
21.	قا	نعم/ لا	نعم/ لا	
22.	كي	نعم/ لا	نعم/ لا	
23.	لا	نعم/ لا	نعم/ لا	
24.	مي	نعم/ لا	نعم/ لا	
25.	نُو	نعم/ لا	نعم/ لا	
26.	هي	نعم/ لا	نعم/ لا	
27.	وُو	نعم/ لا	نعم/ لا	
28.	يِي	نعم/ لا	نعم/ لا	

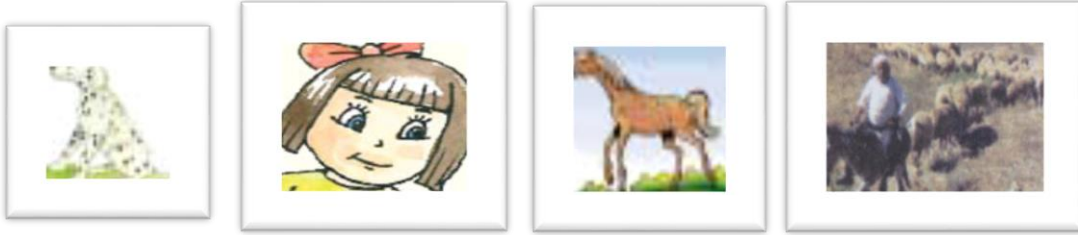
السؤال الرابع: تمييز الأصوات المتشابهة:

- اذكر للطالب مجموعة الأشياء الموجودة في المجموعة الأولى من الصور.
 - اطلب من الطالب أن يحدد الصورتين اللتين تبدآن بالصوت نفسه بالمجموعة الأولى.
 - اطلب من الطالب أن يحدد الصورتين اللتين تبدآن بالصوت نفسه بالمجموعة الثانية.
 - اطلب من الطالب ان يحدد الصورتين اللتين تبدآن بالصوت نفسه بالمجموعة الثالثة.
- أقدم للطالب مثالاً لدينا كلمات هي (نادر - ذرة - نار - بطة) يوجد كلمتان بينها تبدآن بنفس الصوت ما هما؟ إنهما (نادر - نار).

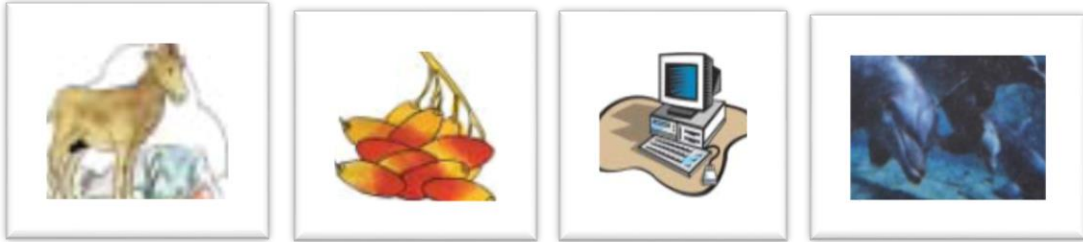
المجموعة الأولى:



المجموعة الثانية:



المجموعة الثالثة:



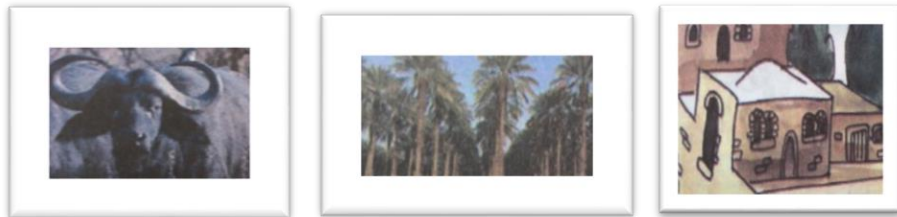
عدد الصور التي أجاب عنها بشكل صحيح (.....).

السؤال الخامس: استخراج الصوت الأول.

- اذكر للطالب أسماء الأشياء الموجودة بالصور.

مثال: ما هو الصوت الأول في كلمة دور؟ الصوت الأول في كلمة دور هو (دو)، ما هو الصوت

الأول في كلمة نَخل؟ الصوت الأول في كلمة نَخل هو (نَ)



ثيران

نخيل

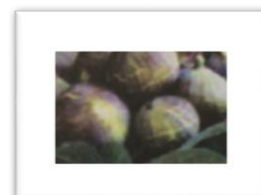
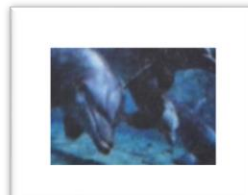
دور



صُخور

ثَرَاب

فيل



زير

باب

حيتان

تين

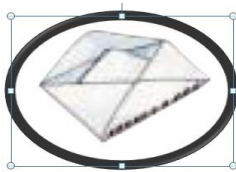
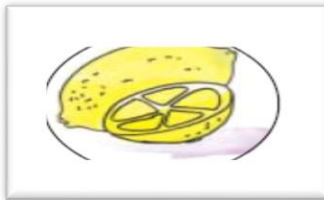
ضع إشارة خطأ للإجابة الخاطئة.

عدد الصور التي تم الإشارة فيها إلى الصوت الأول بشكل صحيح (.....).

السؤال السادس: استخراج الصوت الأخير.

- اذكر للطالب أسماء الأشياء الموجودة في الصور ثم اطلب منه أن يذكر الصوت الأخير في كل كلمة يسمعها.

مثال: ما هو الصوت الأخير في كلمة ظرف؟ الصوت الأخير في كلمة ظرف هو (ف).



(نقود، عصير، ظرف، ابريق، كوخ، ليمون، قنفذ، مقص)

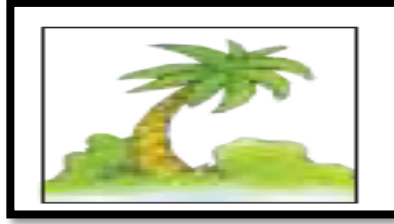
ضع إشارة خطأ تحت الإجابة الخاطئة.

عدد الإجابات الصحيحة (.....)

السؤال السابع: استخراج الصوت الأوسط.

- اذكر للطالب أسماء الأشياء الموجودة في الصور ثم اطلب منه أن يذكر الصوت الأوسط من الكلمات التي سمعها.

مثال: ما هو الصوت الأوسط في كلمة نخل؟ الصوت الأوسط في كلمة نخل هو (خ).



قلم

نخل



بنت

قرش



رمل

ضع إشارة خطأ تحت الإجابة الخاطئة.

عدد الإجابات الصحيحة (.....).

التمييز البصري للتفاصيل الدقيقة وإدراك المتشابه في الحروف والمقاطع والكلمات:

السؤال الثامن: هيا بنا أيها الأمير نتابع ما بالعمود الأول وما يماثله بالأعمدة التالية بوضع دائرة عليه:

ر	ز	ل	ر
ض	د	ت	د
ن	ل	م	ن
خ	ح	هـ	ح
ق	ف	ث	ف
ق	ك	ت	ق
ج	خ	ح	خ
ذ	ظ	د	ذ
شو	سو	ثو	سو
صي	ظي	ضي	صي
طا	ظا	تا	طا
بصل	عسل	غسل	عسل
ثيران	جيران	فيران	ثيران
معتوب	مندوب	مكتوب	مكتوب
ساعة	صاعد	ساعد	ساعة
فجل	نخل	نحل	نخل
فخار	بخار	نجار	نجار

السؤال التاسع: تمييز التفاصيل الدقيقة إدراك المختلف بين الكلمات:

هيا بنا نضع دائرة حول الكلمة المخالفة بين مجموعة كلمات متشابهة في كل صف:

عزة	غزة	غزة	غزة
قلب	قلب	كلب	قلب
خال	جال	جال	جال
عبير	عبير	غدير	عبير
جليل	جليل	خليل	جليل
سرور	سرور	شرور	سرور
فنون	قانون	قانون	قانون
خبز	حبر	حبر	حبر
باب	باب	تاب	باب
صائم	صائم	ظالم	صائم
جوري	جاري	جوري	جوري

السؤال العاشر: كتابة الأحرف.

اختر الحرف المناسب للكلمة المعبرة عن الصورة وأكمل الفراغ بكتابة الحرف بالشكل الصحيح حسب موقعه بالكلمة:

ج - ح - خ - ف - ق - ب - ت - ث - ش - ط - ز - ظ - ض - ع - غ - ج - س -



()ود

()ضور

(ث)...ثيران



()وم

()طور

عدد الإجابات الصحيحة (.....).

السؤال الحادي عشر:

اختر شكل الحرف المناسب للكلمة حسب موضعه في الكلمة فيما يلي:

درج	ج	ج	ج	ج
را....	س	س	س	س
صا...ر	ب	ب	ب	ب
.....وت	ت	ت	ت	ت
مق....	ص	ص	ص	ص
شم....	ع	ع	ع	ع
ب....رة	ق	ق	ق	ق

عدد الإجابات الصحيحة (.....).

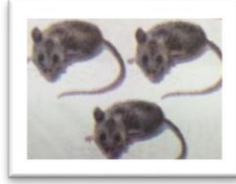
السؤال الثاني عشر: كلمات وصور.

اقرأ الكلمات التالية وضع رقم الكلمة أسفل الصورة الدالة عليها:

- | | | | |
|----------|----------|----|-----|
| 1- حيتان | 2- جردان | 3- | فول |
| 4- كوخ | 5- تراب | 6- | تين |
| 7- صخور | 8- دور | 9- | فيل |



-----8



عدد الإجابات الصحيحة (.....).

السؤال الثالث عشر: هيا بنا نضع المقطع الناقص من الكلمة المناسبة للصورة

مثال: الصورة الأولى تعبر عن كلمة (باب) ما هو المقطع الناقص في الكلمة أنه (با)



ب..... باب



ح.....تان



ث.....ران



د.....ر



ر.....عي

عدد الإجابات الصحيحة (.....).

السؤال الرابع عشر: تحليل الكلمات الدالة على الصور إلى حروف.



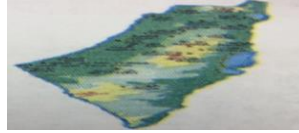
برغوث

بْ	زْ	غ	و	ثْ
----	----	---	---	----



فقير

--	--	--	--



فلسطين

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



صخور

--	--	--	--



حليب

--	--	--	--

السؤال الخامس عشر: تحليل الكلمات المجردة إلى نقاط:

هيا بنا أيها الطفل الجميل نحلل الكلمات التالية إلى مقاطع

ف	ا	ر	س
---	---	---	---

فارس

--	--

جوري

--	--

دوري

--	--

دينا

--	--

ريما

--	--

دوما

--	--

نورا

تركيب الكلمات:

السؤال السادس عشر: تركيب حروف لتكون كلمات تعبر عن الصور.

مثال: في الصورة الأولى حروف مكونة لكلمة كتاب سنقوم بتركيبها معاً مع مراعاة شكل الحرف في موقعه.

 <table border="1"> <tr> <td>ق</td> <td>ا</td> <td>ر</td> <td>ب</td> </tr> </table>	ق	ا	ر	ب	 <table border="1"> <tr> <td>ب</td> <td>ن</td> <td>ت</td> </tr> </table>	ب	ن	ت	 كتاب <table border="1"> <tr> <td>ك</td> <td>ت</td> <td>ا</td> <td>ب</td> </tr> </table>	ك	ت	ا	ب	
ق	ا	ر	ب											
ب	ن	ت												
ك	ت	ا	ب											
 <table border="1"> <tr> <td>م</td> <td>ا</td> <td>ج</td> <td>د</td> </tr> </table>	م	ا	ج	د	 <table border="1"> <tr> <td>ت</td> <td>ف</td> <td>ا</td> <td>ح</td> </tr> </table>	ت	ف	ا	ح	 <table border="1"> <tr> <td>م</td> <td>ن</td> <td>ا</td> <td>ل</td> </tr> </table>	م	ن	ا	ل
م	ا	ج	د											
ت	ف	ا	ح											
م	ن	ا	ل											

السؤال السابع عشر: هيا بنا أيها البطل نكون من الحروف التالية كلمات لها معنى:

ا ر م ي

رامي

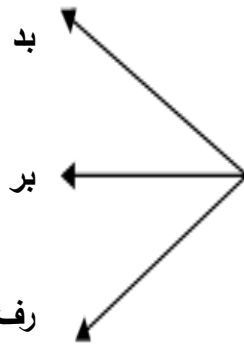
رون ا ر ود

ت ي ا ح ن ي ف ل

ي ذ ب ي ر ا ع

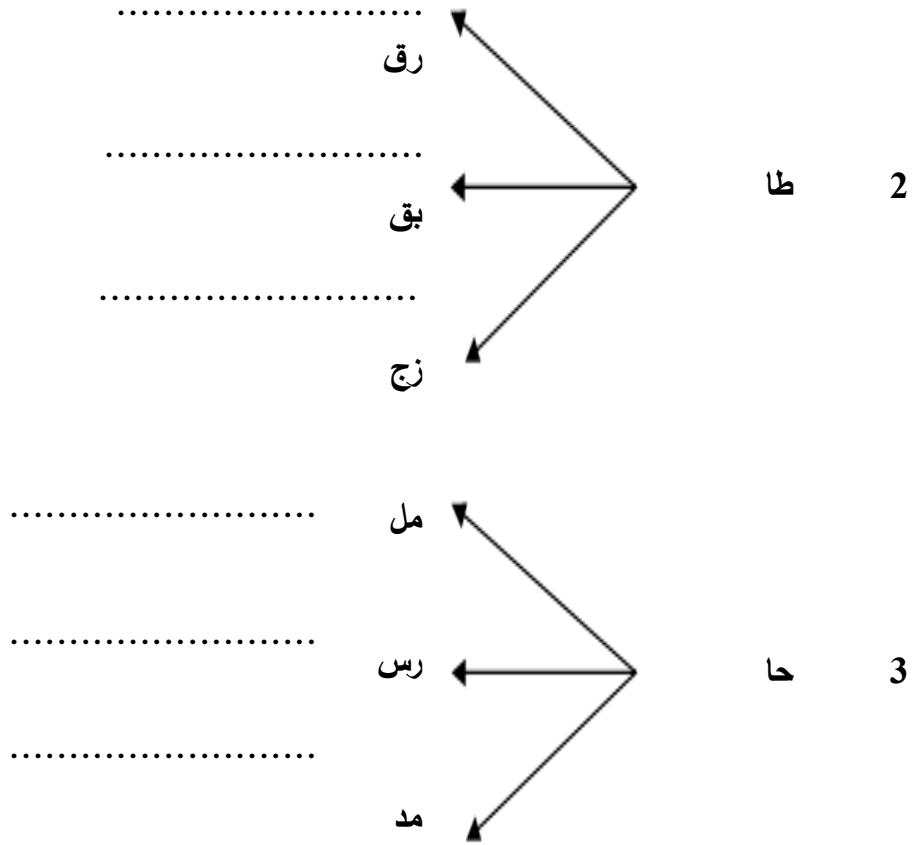
السؤال الثامن عشر: تركيب المقاطع إلى كلمات:

عابد



.....

.....



السؤال التاسع عشر: تمييز الأصوات المتشابهة في أول الكلمة:

صنف الكلمات التي تبدأ بالحروف التالية واختر رقم الكلمة المناسب وضعه في الجدول:

- 1- تاج 2- ثلج 3- بيت 4- توت 5- ثعبان 6- برتقال 7- ثعلب 8- جمل 9- حوت 10- خروف 11- حديقة 12- جبل 13- خوخ 14- جسر 15- حامد 16- خبز 17- تمر 18- برق

ب	ت	ث	ج	ح	خ
18	4	5	8	9	10

مجموع العلامات الكلي = ثلاثة علامات لكل إجابة صحيحة ربع علامة

السؤال العشرون: صنف الكلمات التي تنتهي بالحروف التالية واختر رقم الكلمة المناسب وضعه في الجدول:

1- جرس-2 قرش 3- رغيف 4- فارس 5- عرش

6- هتف 7- صديق 8- برق 9- عواصف 10- فأس

11- عش 12- صندوق

س	ش	ف	ق
4	2	6	12

مجموع العلامات الكلي = علامتان لكل إجابة ربع علامة.

ملحق (4)

دليل المعلم للبرنامج القائم على المحفزات التعليمية

الألعاب المستخدمة:

تمييز الحروف

1. اهلا وسهلا بالضيف.
2. تطابق الكلمة والصورة.
3. البحث عن الحرف المطلوب في كلمات الدرس.
4. لعبة صياد السمك.
5. لعبة بائع الحروف.

المحفزات المستخدمة:

1. التعزيز المعنوي: شكراً، أحسنت، ممتاز، بارك الله فيك.
2. التعزيز المادي: النجوم.
3. شجرة النجوم الصغيرة: تكون لكل طالب شجرة صغيرة يتم وضع نجمة عليها لكل حرف يتم جمعه من الهدف المطلوب مثال البحث عن حرف الراء في حروف وكلمات وجمل ومن يجمع عشرة نجوم يأخذ نجمة كبيرة توضع على تاج النجوم الخاص به

تجريد الحروف

1. لعبة تجميع الكلمات في جدول أول الكلمة وسط الكلمة آخر الكلمة، وتكون بين أربعة متسابقين ومن يجمع أكثر يأخذ نجوم أكثر.
2. لعبة الأسرع في توزيع الكلمات على الجدول ومن يقوم بتوزيع الكلمات بوقت أقصر يأخذ خمسة نجوم إضافية.
3. لعبة الشدة وتجميع الحروف المناسبة لتكوين كلمة.

المحفزات المستخدمة:

1. التعزيز المعنوي: شكراً، أحسنت، ممتاز، بارك الله فيك.

2. التعزيز المادي: النجوم.

3. شجرة النجوم الصغيرة: تكون لكل طالب شجرة صغيرة يتم وضع نجمة عليها لكل حرف يتم جمعه من الهدف المطلوب مثال البحث عن حرف الراء في حروف وكلمات وجمل ومن يجمع عشرة نجوم يأخذ نجمة كبيرة توضع على تاج النجوم الخاص به.

كتابة الحروف:

1. لعبة وصف الحرف مع التركيز على التفاصيل الدقيقة.

2. لعبة كتابة الحرف بالصلصال.

3. لعبة تعبئة مجسم مفرغ للحرف بالحبوب أو بالألوان.

المحفزات المستخدمة:

1. لوحة النجوم لأجمل خط.

2. التاج المرصع.

3. لوحة المتميزون.

تفصيل عن الألعاب التعليمية المستخدمة

بنك التفوق:

بحيث يكون لكل طالب صندوق ولكل تلميذ شيك تقدمه المعلمة مثلاً كل هدف يتم تحقيقه يأخذ الطالب قطعة معدنية بقيمة خمسة قروش ويقوم بصرفها من المعلمة وتكتب تاريخ الإيداع وقيمة المبلغ مثلاً كتابة حرف الراء في عشرة كلمات يحصل الطالب على قطع معدنية بقيمة خمسة لكل كلمة فتصبح خمسين قرش يوضع في حسابه وإذا أخطأ يتم خصم مبلغ من الرصيد.

دكان الحروف:

يقوم أحد الطلاب بتمثيل بائع الحروف الذي يحمل صندوقاً به مجموعة حروف بأشكالها ويصيح بائع الحروف بائع الحروف من يشتري الحروف؟ فيناديه أحد الطلاب الذي يجلس على كرسية امام الدكان وعنده أولاده ويقول له لا يوجد في دكاني أي حروف لو سمحت أريد أن اشتري منك. كم سعر الحرف؟ فيقول له مثلاً خمسة قروش فيقول له هل لديك حرف الراء ويطلب الأب من أبنائه

جمع كل البطاقات التي تحوي الحرف المطلوب ثم يتم حساب السعر وهنا يتم التعليم بتكامل المواد الرياضية والعربي.

لعبة دكان الحروف والمقاطع:

يقوم أحد الطلاب بتمثيل دور الأم التي تعطي ابنها قروش، وتطلب منه الذهاب للدكان وشراء مكونات كلمات مطلوبة قاموا بتعلمها مثل راميراني راعي راما فيذهب الى البائع ويقول له كم سعر الحرف فيجيبه خمسة قروش ويطلب منه الطالب شراء مكونات كلمة رامي ويبدأ بالحروف اريد حرف راء اول الكلمة فيقوم أحد الأبناء بإحضاره له وثم حرف الألف وحرف الميم وسط الكلمة متصل ثم حرف الياء آخر الكلمة ويقوم أحد الأبناء بجمع تكلفة الحروف المكونة للكلمة وهنا التكامل بين الرياضيات والعربي.

لعبة دكان المقاطع:

نفس اللعبة السابقة، ولكن الأم تعطي الطالب عشرة قروش فقط ليشتري حروف الكلمات ويكون ثمن أربعة حروف عشرون قرشاً، ولكن يوجد عرض بشراء مقاطع الكلمة كل مقطع بخمسة قروش ويقوم الطالب بشراء المقاطع واحتساب الثمن وهنا التكامل بين العربي والرياضيات.

لعبة الشدة:

يتم توزيع الطلاب أربعة طلاب مقابلين لبعض ويقوم المعلم بتوزيع صور بطاقات الكلمات التي تعلموها مثلاً صور كلمات حرف الراء أو كل الحروف على الطلاب بالتساوي، ثم يقلبونها وكل طالب يقول اسم الصورة المعبرة، ثم يكون بطاقات الكلمات مقلوبة يتم سحبها بالدور من الطلاب وقراءة الكلمة والبحث بين بطاقاته المصورة عن الكلمة المناسبة، فإذا وجدها يضعها تحتها، وإذا لم تكن لديه يرميها على الأرض فيأتي دور زميله فيفحص إذا كانت الكلمة الملقاة على الأرض ضمن مجموعته فيلتقطها ويقوم بسحب بطاقة أخرى، وهكذا حتى تنتهي البطاقات أو ينتهي أي طالب من اكمال بطاقاته، وقراءتها فيكون هو الفائز رقم واحد ويبقى التنافس مستمراً إلى أن ينتهي الجميع.

لعبة الشدة المستوى الأعلى:

يتوزع الطلاب كالسابق ويتم توزيع بطاقات الصور على الطلاب ثم يبدأ الطلاب بسحب بطاقات الحروف المكونة للكلمات فيفحص الطالب هل يوجد الحرف ضمن الكلمات المكونة لصورة مثلاً دور وحصل على حرف الدال يأخذه، ويضعه بجانب الصورة إلى أن يكمل الكلمة ويستمر حتى يكمل كلمات مجموعته فيكون الفائز رقم واحد وهكذا تستمر اللعبة.

لعبة التمييز والتمثيل البصري للحروف مع الحركات:

يتم تعليم الطلاب على حركات معينة القصيرة بشكل حركة اليد فتحة ضمة كسرة، ثم يتم ترتيب الطلاب بجانب بعض ويقوم المعلم بذكر حرف معين مع الحركة، ويقومون بتمثيلها ومن يخطئ خمسة أخطاء يخرج من اللعبة مثلاً حرف الفاء مع الفتحة يضعون أيديهم فوق الرأس وهكذا إلى أن يبقى فائز.

لعبة الأسرع في التمثيل الحركي للحروف والحركات:

يقول الطالب بسحب بطاقات الحروف مع الحركات ويقوم الطالب بقراءتها، وتمثيلها لمدة دقيقة ويتم حساب عدد البطاقات المقروءة وتسجيلها، ثم يأتي الطالب التالي، وهكذا ومن يكون أعلى رقم يفوز بنجمة كبيرة.

لعبة تكوين كلمات:

عن طريق كتابة حروف بترتيبها السليم ووضع صورة الحركة المناسبة لكل حرف مثلاً كلمة نديم يختار بطاقة حرف النون أول الكلمة، وصورة الولد الذي يده مرفوعة فوق رأسه وتدل على الفتحة، ثم يختار حرف الدال ومعه صورة الولد الذي يمد يده تعبيراً عن مد الياء ثم يختار بطاقة حرف الميم وصورة الولد الذي يضم يديه إلى صدره تعبيراً عن السكون، ويقوم المعلم بحساب النقاط بحيث يجمع لكل حرف نقطتان ولكل حركة نقطتان وإذا أتمها صحيحة يحصل على اثني عشرة نقطة وهكذا مع كلمات أخرى.

لعبة تكوين كلمات العجل الدوار:

بحيث يكون هناك ستة عجالات يحوي كل عجل على ثمانية أقسام تحوي الحروف التي تم أخذها، بالعجل الأول الحرف أول الكلمة، والتالي وسط وهكذا ويطلب المعلم من الطالب تكوين كلمة فقير فيلف الطالب العجل، ويختار حرف الفاء أول الكلمة ثم التالي يقوم بلفه، ويختار حرف القاف وسط

الكلمة ثم الياء في الثالث، ثم حرف الراء آخر الكلمة في العجل الرابع ومن يكون كلمات بوقت أسرع يكون له نجومات حسب عدد الكلمات بالدقيقة.

لعبة ساعة الحروف:

يقوم المعلم بالطلب من التلميذ تكوين كلمة فارس بوضع العقرب رقم واحد على حرف الفاء أول الكلمة، ثم العقرب رقم اثنان على الألف، ثم العقرب الثالث على حرف الراء ثم الرابع على حرف السين آخر الكلمة.

لعبة هيا نستمع جيداً ونكتب الحروف بعد ذكرها بالترتيب.

يقوم المعلم بذكر كلمة أمام الطالب سماعياً فيقول كلمة نادر فيقول الطالب الحرف الأول نون ويكتبه في لوحة أمامه، ثم يقول الحرف الثاني ألف والثالث دال والرابع راء ويكتبها بالأماكن المناسبة بالشكل السليم، ثم يدمجها معاً ويقرأها ومن يكون كلمات بشكل صحيح وأسرع يحصل على النجوم أكثر.

لعبة تكوين كلمات من مقاطع:

يتم توزيع بطاقات على الأرض وتكون بمكونات الكلمات مثلاً (را مي را ما را عي) وتكون كل مقطعين متكاملين في شكل التقسيمات، وتتم المسابقة بجمع أكثر كلمات تتطابق بين مقاطعها وشكل التقسيمات، ويتم قراءتها بشكل سليم ومن يجمع عدد أكثر يحصل على نجوم أكثر.

اللوحة المضئية:

يقوم المعلم بوضع بطاقات للصور المعبرة عن الكلمات المطلوبة ويقابلها الكلمات المعبرة عنها، ولكن ينقصها المقطع المناسب فيقوم الطالب بإيصال السلك بين الصورة والمقطع المناسب مثلاً صورة فيل وكلمة فيل بدون مقطع في يختار البطاقة التي تحوي في فتضيئ إذا كانت صحيحة.

المحفزات التعليمية

شجرة النجوم:

عمل لوحة لشجرة النجوم تعزز إجابات ومبادرات الطلاب الإيجابية بالنجوم من يحصل على أكبر عدد من النجوم يكرم بإلباسه وشاح أمير النجوم وتوضع صورته على لوحة الشرف ويعطى هدية في طابور الصباح.

النتائج: خلق روح التنافس بين الطلاب، المشاركة والتفاعل المستمر للحصول على وشاح أمير النجوم، وغرس الطموح في نفوس الطلاب.

بنك التفوق:

عمل لوحة للبنك عبارة عن جيوب بلاستيكية بعدد تلاميذ الفصل تعزز المبادرة الإيجابية من التلميذ بإعطائها "شيك" يقوم التلميذ بصرفه من المعلمة ووضع القطعة المعدنية داخل الجيب البلاستيكي، تدون المعلمة في سجل التلميذ الخاص "تاريخ الإيداع والمبلغ" في نهاية الأسبوع يكرم التلميذ الحاصل على أكبر رصيد بهدية قيمة، تحرر ورقة مخالفة للتلميذ الذي يصدر منه سلوك خاطئ أو غير مرغوب فيه ويخصم من رصيده في البنك ويدون تاريخ المخالفة والمبلغ المخصوم.

النتائج: تشجيع الطلاب على التنافس والتفاعل الإيجابي المستمر ينمي في الطلاب القدرة على التعامل مع النقود وتشجيعهم على التوفير والادخار تجنب السلوك الخاطئ وتحري كل ما هو مرغوب من سلوك.

لوحة أكياس الهدايا:

توضع كرة داخل الكيس للتلميذ الذي حصل على درجة كاملة الجمع أو الطرح أو إملاء أو حفظ سورة أو أجاب إجابة متميزة، وذلك خلال الأسبوع من يوم الأحد إلى يوم الخميس وفي نهاية الأسبوع تحسب الكرات، ويحصل التلميذ على أكبر عدد من الكرات على هدية قيمة.

لآلئ التميز:

تتكون اللوحة من عدة أصداف بعدد الطلاب يوضع كيس أسفل كل صدفة تعزز مبادرة التلميذ بوضع لؤلؤة في كيسه بعد انقضاء أسبوعين يتم فرز عدد من اللآلئ التي جمعها كل تلميذ.

مسابقة أجمل ابتكار:

يقوم التلميذ من خلاله بعمل يدوي متميز.

النتائج: تنمية روح التنافس بين الطلاب غرس حب العمل اليدوي تنمية روح الابتكار والإبداع ربط التلميذ بالبيئة المحلية تشجع الطلاب على بذل الجهد لتحسين مستواهم التحصيلي.

لوحة الأصابع:

من خلال الحصص الدراسية اليومية تقوم المعلمة بوضع نجمة على إصبع التلميذ والإصبع الذي ينتهي من عدد النجوم يحصل التلميذ على هدية. وهكذا مع بقية الأصابع.

سفينة المتفوقين:

رسم سفينة المتفوقين على لوحة كبيرة باستخدام الألوان الجذابة يخصص مكان في اللوحة لوضع صور الطلاب رسم نوافذ أعلى كل صورة توضع النجوم داخل النوافذ في نهاية كل شهر يتم رصد عدد النجوم وإعطاء هدية للتلميذ الحاصل على أكبر عدد من النجوم.

كونان وفله:

هي شخصيات يراها الطلاب في الرسوم المتحركة ويقوم بها التلميذ المتميز كتعزيز له، فكرة هذا الأسلوب كالتالي:

يعرض المعلم مسألة على السبورة يخرج المعلم التلميذ الذي لم يستوعب الدرس في ذلك اليوم ويطلب منه الحل، إذا توصل التلميذ إلى الإجابة يعزز ويرجع مكانه أما إذا لم يتوصل إليها فإنه يستند بكونان أو فله تميز فله بالتاج ويميز كونان بالقبعة والنظارة) حيث يقوموا بمساعدة التلميذ للوصول للحل.

لوحة البطاقات:

لوحة من الكرتون المقوى يعمل بها جيوب بعدد تلاميذ الفصل يكتب على كل جيب أسماء الطلاب يعزز التلميذ المتميز بوضع بطاقة في الجيب المكتوب عليه اسمه بعد مضي شهر يكرم التلميذ الذي حصل على أكثر عدد من البطاقات في طابور المدرسة.

المعلم الصغير:

وهو أسلوب يستخدمه المعلم في الفصل فكرته السماح ل أحد الطلاب المتميزين بالقيام بدور المعلم بحيث يقوم التلميذ بطرح سؤال وعلى تلاميذ الفصل الإجابة عليه والخروج للحل كما يسمح للتلميذ بتفعيل الوسائل المتوفرة في الفصل إبراز دوره كمعلم

النتائج: تعويد التلميذ على التعلم الذاتي، زيادة الثقة في نفس التلميذ، بث روح التنافس بين الطلاب، تعويد التلميذ على التعامل مع الأجهزة المدرسية، تعويد التلميذ على الطلاقة في الكلام والمخاطبة، تعليم التلميذ تحمل المسؤولية في الفصل وبث روح التعاون بين الطلاب.

تفصيل الحصص والجلسات

الدرس الأول (حرف الراء)

- الحصة: رقم الحصة (1) المجموعة (1).
- الغياب:.....
- المجال: اللغة العربية.
- الهدف الخاص: الحصة أن يميز الطالب ويسمي حرف الراء مع مد الألف- الحصة الثانية أن يجرد مقطع را- الحصة الثالثة أن يكتب مقطع را.

المحتوى.

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتنشيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق اثاره الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شبك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل:

(صول- صور- بطاقات -حاسوب- ملتيته- ألوان- اوراق عمل - الكتاب المدرسي)

العرض:

- الحصة الأولى أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الراء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقوم بالتعريف عن نفسه أنا اسمي حرف الراء صوتي ر اريد أن لعب معكم هل تسمحون لي ان أكون صديقا لكم؟ فيرحب به الطلاب فردا فردا بقولهم أهلاً وسهلاً بك يا حرف الراء وصوتك ر وهكذا. ثم يكون بينهم طالب لا يمكنه الرؤية فيسال أصدقاءه هل يمكن لكم أن تصفوا لي صديقنا الجديد؟ فيقوم الطلاب بوصفه

بحيث يقول أنه حرف من خط منحني راسه فوق السطر ورجليه تحته ولا يوجد له أسنان أو نقاط.

- ثم يبدأ الحرف الضيف برواية قصته مع كلمات (راعي -رامي - راما) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الراء مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صورته في الكلمات ثم لعبة ربط الصورة بالكلمة مع تغيير مواقع الصور والكلمات، وأيضاً يقوم المعلم بالطلب من الطلاب البحث عن حرف الراء من بين حروف مبعثرة ومن يجمع أكثر وأسرع له نجمة حسب عدد الأحرف التي جمعها، وثم تأتي مرحلة البحث عن الحرف ضمن كلمات وتليها ضمن جمل.

- وأخيرا يقوم الطلاب بوضع الحرف الضيف في مكانه المناسب في بيت الضيافة ومعه بطاقات الصور والكلمات.

- ويقوم المعلم بتنشيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.

- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الأول التي تضم تمييز الحرف ثم يليه في الحصة التالية تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف

الاستراتيجيات:

(التمثيل. التخيل. سرد القصص)

الألعاب التعليمية والمحفزات:

(لعبة ابحث عني. لعبة طابق الكلمة بالصورة. لعبة من انا؟)

المحفزات: (جيوب النجوم. لوح المتصدرين. التاج المرصع - الشارات)

الدرس الثاني (تجريد الراء)

- الحصة رقم الحصة (2) المجموعة (1).

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: الحصة الثانية ان يجرد حرف الراء.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق اثاره الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقه الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل:

(صول- صور- بطاقات - حاسوب - ملتيه- ألوان- أوراق عمل - الكتاب المدرسي)

العرض:

- الحصة الثانية أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الراء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. ثم يقول لهم الآن أريد أن اعرفكم على أشكاله في مواقع الكلمات يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل أنت حرف الراء الذي ليس له نقاط وشكله خط منحنى فوق الخط وتحتة؟ وأيضاً لا يوجد لك أسنان؟ فيجيبونه نعم أنه هو حرف الراء وصوته ر.

- ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (راعي - رامي - راما) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الراء مجرد، فيطلب

الضيف من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات ثم يقوم الضيف بسؤال الطلاب كيف ترون شكلي في كل الكلمات؟ اين موضعي في الكلمات التالية؟ هل اتغير؟ فيلاحظون انه له شكل واحد في جميع المواقع.

- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة اختيار شكل الحرف المناسب للكلمات التالية: فيظهر صور لكلمات تحوي حرف الراء بمواقعه وعلى الطالب اختيار شكل حرف الراء المناسب راعي -دور - نسر - قمر -مطر - فرس - جرس - مدرسة - رمان - طريق.
- ثم يقوم المعلم بمشاركة الطلاب لعبة وضع الكلمة في المكان المناسب حسب موقع حرف الراء أول الكلمة وسط الكلمة آخر الكلمة متصل آخر الكلمة منفصل.
- وأخيراً يقوم الطلاب بتكرار اسم الحرف وصوته وشكله في مواضع الكلمة.
- يقوم المعلم بتثبيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله - ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الثاني التي تضم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف.

الاستراتيجيات:

(التمثيل، التخيل، سرد القصص)

الألعاب التعليمية والمحفزات:

(لعبة اختر شكلي المناسب للكلمة، لعبة ضع الكلمة حسب موقع الحرف)

المحفزات: (جيوب النجوم. لوح المتصدرين. التاج المرصع، الشارات. المنافسة)

الدرس الثالث (كتابة الراء)

- رقم الحصة (3) المجموعة (1).

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: الحصة الثالثة: كتابة حرف الراء.

المحتوى.

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق اشارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والظهور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق الوسائل صول- صور- بطاقات -حاسوب- ملتيه- ألوان- اوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- الحصة الثانية أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الراء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ وهل تتذكرون أشكالني في مواقعني بالكلمات؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. وأن له شكلاً واحداً في جميع المواقع أول ووسط وآخر الكلمة متصلاً ومنفصلاً، ثم يقول لهم الآن اريد أن أعرفكم كيف تتم كتابتي ومن أي الاتجاهات ابدأ وكيف أكون مرتباً وجميل ومنسق على السطر ومتشابكاً مع الحروف لأكون كلمة لها معنى. يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل أنت حرف الراء الذي ليس له نقاط وشكلك خط منحنى فوق الخط وتحتة؟ وأيضا لا يوجد لك اسنان؟ فيجيبونه نعم انه هو حرف الراء وصوته ر. ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (راعي -رامي - راما) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الراء مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات ثم يقوم الضيف بالطلب من كل طالب تمرير اصبعه فوق الحرف بالترتيب السليم من الأعلى للأسفل منحنياً.

- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة الملتينة ونشكل بها شكل الحرف ونلاحظ هل يوجد نقاط أم لا أو أسنان، وأيضاً نستخدم صندوق الرمل لذلك ومن يريد تعبئة شكل الحرف بالغراء والعدس والبقوليات؟ يمكن لكم أن تختاروا طريقتكم المفضلة.
- ثم يتم استخدام الحاسوب للتأكيد على المعرفة والكتاب المدرسي، ثم لعبة من الأسرع في كتابة شكل الحرف في المكان المناسب للكلمات المعبرة عن الصور راعي - دور - نسر - قمر - مطر - فرس - جرس - مدرسة - رمان - طريق.
- ثم ملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.
- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الثالثة في جيب الهدف الثالث التي تضم تمييز الحرف ثم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف ونهاية الهدف الذهاب الى لوحة المتسابقين ورفع سيارة المتسابقين لتحقيقهم الهدف الأول وهو قراءة وكتابة حرف الراء.

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة الكتابة الملتينة-لعبة تعبئة شكل الحرف بالغراء والحبوب -لعبة مسابقة كتابة شكل الحرف المناسب

المحفزات: جيوب النجوم - لوح المتصدرين - التاج المرصع- الشارات - المنافسة

الدرس الرابع (تفصيل الدال)

- الحصة رقم الحصة (4) المجموع (1).
- الغياب:.....
- المجال: اللغة العربية.
- الهدف الخاص: أن يميز الطالب ويسمي حرف الدال.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتنشيط سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم إتباعها أثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق الوسائل صول- صور- بطاقات- حاسوب- ملتيه- الوان- اوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- الحصة الأولى في حرف الدال أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الدال بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقوم بالتعريف عن نفسه انا اسمي حرف الدال صوتي د أريد أن لعب معكم هل تسمحون لي ان أكون صديقا لكم؟ فيرحب به الطلاب فردا فردا بقولهم اهلا وسهلا بك يا حرف الدال وصوتك د وهكذا. ثم يكون بينهم طالب لا يمكنه الرؤية فيسال اصدقاءه هل يمكن لكم ان تصفوا لي صديقنا الجديد؟ فيقوم الطلاب بوصفه بحيث يقول انه حرف يشبه الكرسي يبدأ من اعلى السطر فم يجلس على السطر كالكرسي ولكن بدون أرجلولا يوجد له أسنان أو نقاط
- ثم يبدأ الضيف برواية قصته مع كلمات (دانا - دور - نديم) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الدال مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صورته في الكلمات ثم لعبة ربط الصورة بالكلمة مع تغيير مواقع الصور والكلمات، وأيضا يقوم المعلم بالطلب من الطلاب البحث عن حرف الدال من بين حروف مبعثرة ومن يجمع أكثر وأسرع له نجمة حسب عدد الاحرف التي جمعها، وثم تأتي مرحلة البحث عن الحرف ضمن كلمات وتليها ضمن جمل.

- وأخيراً يقوم الطلاب بوضع الحرف الضيف في مكانه المناسب في بيت الضيافة ومعه بطاقات الصور والكلمات.
- يقوم المعلم بتثبيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.
- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الأول التي تضم تمييز الحرف ثم يليه في الحصة التالية تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة ابحت عني - لعبة طابق الكلمة بالصورة - لعبة من انا
المحفزات: جيوب النجوم، لوح المتصدرين، التاج المرصع

الدرس الخامس (تجريد الدال)

- المجموع: الحصة (5).

- الغياب:

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: أن يجرد حرف الدال.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل:

صول- صور- بطاقات -حاسوب- ملتيته- الوان- أوراق عمل - الكتاب المدرسي

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الدال بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. ثم يقول لهم الان اريد ان اعرفكم على اشكالي في مواقع الكلمات يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل انت حرف الدال الذي ليس له نقاط حرف يشبه الكرسي يبدأ من اعلى السطر فم يجلس على السطر كالكرسي ولكن بدون أرجلولا يوجد له اسنان او نقاط؟ فيجيبونه نعم انه هو حرف الدال وصوته

رد- ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (دانا - نديم - دور) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الدال مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات تنزيلا لحرف أسفلا للكلمات ثم يقوم الضيف بسؤال الطلاب كيف ترون شكلي في كل الكلمات؟ اين موضعي في الكلمات التالية؟ هل اتغير؟ فيلاحظون انه له شكل واحد في جميع المواقع.

- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة اختيار شكل الحرف المناسب للكلمات التالية: فيظهر صور لكلمات تحوي حرف الدال بمواقعه وعلى الطالب اختيار شكل الحرف المناسب.
- ثم يقوم المعلم بمشاركة الطلاب لعبة وضع الكلمة في المكان المناسب حسب موقع حرف الدال اول الكلمة وسط الكلمة آخر الكلمة متصل آخر الكلمة منفصل دانا - ديماء مدرسة مدير مراد - جهاد محمد - دور مسجد دفتر.
- وأخيراً يقوم الطلاب بتكرار اسم الحرف وصوته وشكله في مواضع الكلمة.
- ثم يقوم المعلم بتهيئة المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله - ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الثاني التي تضم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف.

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة اختر شكلي المناسب للكلمة - لعبة ضع الكلمة حسب موقع الحرف
المحفزات: جيوب النجوم - لوح المتصدرين. التاج المرصع - الشارات - المنافسة

الدرس السادس (كتابة الدال)

- الحصة (6).
- الغياب:.....
- المجال: اللغة العربية
- الهدف العام: كتابة حرف الدال.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الدال بشكل مميز وملون يذق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ وهل تتذكرون أشكالني في موقعي بالكلمات؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. وان له شكلاً واحداً في جميع المواقع أول ووسط وآخر الكلمة متصلاً ومنفصلاً، ثم يقول لهم الآن اريد أن أعرفكم كيف تتم كتابتي ومن أي الاتجاهات ابدأ وكيف أكون مرتباً وجميل ومنسق على السطر ومتشابكاً مع الحروف لأكون كلمة لها معنى. يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل أنت حرف الدال الذي ليس له نقاط حرف يشبه الكرسي

يبدأ من أعلى السطر فم يجلس على السطر كالكرسي ولكن بدون أرجلولا يوجد له أسنان أو نقاط؟ فيجيبونه نعم أنه هو حرف الدال وصوته د.

- ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (دانا - نديم دور) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الدال مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صورته في الكلمات ثم يقوم الضيف بالطلب من كل طالب تمرير اصبعه فوق الحرف بالترتيب السليم من الأعلى للأسفل ثم خط مستقيم للأمام.

- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة الملتينة ونشكل بها شكل الحرف ونلاحظ هل يوجد نقاط أم لا أو أسنان، وأيضاً نستخدم صندوق الرمل لذلك ومن يريد تعبئة شكل الحرف بالغراء والعصا والبقوليات؟ يمكن لكم أن تختاروا طريقتكم المفضلة. أم يتم استخدام الحاسوب للتأكيد على المعرفة والكتاب المدرسي، ثم لعبة من الأسرع في كتابة شكل الحرف في المكان المناسب للكلمات المعبرة عن الصور دانا -ديما دار دور مدرسة مدير محمد مسجد مراد أولاد نقود - م وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.

- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الثالثة في جيب الهدف الثالث التي تضم تمييز الحرف ثم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف ونهاية الهدف الذهاب الى لوحة المتسابقين ورفع سيارة المتسابقين لتحقيقهم الهدف الأول وهو قراءة وكتابة الحرف.

الوسائل:

صول - صور - بطاقات - حاسوب - ملتينه - ألوان - أوراق عمل - الكتاب المدرسي

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة الكتابة بالملتينة - لعبة تعبئة شكل الحرف بالغراء والحبوب - لعبة مسابقة كتابة شكل الحرف المناسب لموقعه

المحفزات: جيوب النجوم - لوح المتصدرين، التاج المرصع، الشارات - المنافسة

الدرس السابع (تفصيل النون)

- الحصة: رقم الحصة (7).

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: أن يميز الطالب ويسمي حرف النون.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم إتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق الوسائل- صور - بطاقات -حاسوب- ملتي- ألوان - اوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف النون بشكل مميز وملون يذق الباب فيفتح له الطلاب ويقوم بالتعريف عن نفسه أنا اسمي حرف النون صوتي ن اريد ان لعب معكم هل تسمحون لي أن أكون صديقاً لكم؟ فيرحب به الطلاب فردا فردا بقولهم اهلا وسهلا بك يا حرف النون وصوتك ن وهكذا. ثم يكون بينهم طالب لا يمكنه الرؤية فيسال اصداقاءه هل يمكن لكم ان تصفوا لي صديقنا الجديد؟ فيقوم الطلاب بوصفه بحيث يقول انه صحن ضيق يوجد داخله نقطة يكتب على السطر وليس له أسنان.

- ثم يبدأ الحرف الضيف برواية قصته مع كلمات (نور - راني - نديم) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف النون مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات ثم لعبة ربط الصورة بالكلمة مع تغيير مواقع الصور والكلمات، وأيضاً يقوم المعلم بالطلب من الطلاب البحث عن حرف النون من بين حروف مبعثرة ومن يجمع أكثر وأسرع له نجمة حسب عدد الاحرف التي جمعها، وثم تأتي مرحلة البحث عن الحرف ضمن كلمات وتليها ضمن جمل.
- وأخيراً يقوم الطلاب بوضع الحرف الضيف في مكانه المناسب في بيت الضيافة ومعه بطاقات الصور والكلمات.
- يقوم المعلم بتثبيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.
- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الأول التي تضم تمييز الحرف ثم يليه في الحصة التالية تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة ابحت عني - لعبة طابق الكلمة بالصورة - لعبة من أنا؟

المحفزات: جيوب النجوم - لوح المتصدرين - التاج المرصع

الدرس الثامن (تجريد النون)

- الحصة: رقم الحصة (8)

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: أن يجرد حرف النون.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والأحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها أثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفّي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق الوسائل- صور - بطاقات - حاسوب - ملتي- الوان - أوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف النون بشكل مميز وملون يذق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. ثم يقول لهم الآن اريد أن أعرفكم على أشكاله في مواقع الكلمات يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل انت حرف النون تشبه الصحن الضيق يوجد داخله نقطة يكتب على السطر وليس له اسنان؟ فيجيبونه نعم انه هو حرف النون وصوته ن.

- ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (نور نديم راني) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف النون مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات وتنزيلها أسفلا للكلمات ثم يقوم الضيف بسؤال الطلاب كيف ترون شكلي في كل الكلمات؟ أين موضعي في الكلمات التالية؟ هل أغير؟ فيلاحظون أن له أربعة أشكال حسب موقعه.
- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة اختيار شكل الحرف المناسب للكلمات التالية: فيظهر صور لكلمات تحوي حرف النون بمواقعه وعلى الطالب اختيار شكل حرف النون المناسب.
- ثم يقوم المعلم بمشاركة الطلاب لعبة وضع الكلمة في المكان المناسب حسب موقع حرف النون اول الكلمة وسط الكلمة آخر الكلمة متصل آخر الكلمة منفصل نار نيران نسر نمرنار منذر منالمنير رمان إذن عمان ألوان سن لبن جبن عين.
- وأخيراً يقوم الطلاب بتكرار اسم الحرف وصوته وشكله في مواضع الكلمة-يقوم المعلم بتثبيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.
- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الثاني التي تضم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة اختر شكلي المناسب للكلمة - لعبة ضع الكلمة حسب موقع الحرف

المحفزات: جيوب النجوم، لوح المتصدرين، التاج المرصع، الشارات، المنافسة

الدرس التاسع (كتابة النون)

- الحصة رقم الحصة (9)

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: كتابة حرف النون.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل: صول- صور- بطاقات -حاسوب- ملتيته- ألوان- اوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف النون بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ وهل تتذكرون اشكالي في موقعي بالكلمات؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته، ثم يقول لهم الان اريد ان اعرفكم كيف تتم كتابتي ومن أي الاتجاهات ابدأ وكيف أكون مرتباً وجميل ومنسق على السطر ومتشابكاً مع الحروف لأكون كلمة لها معنى. يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل انت تشبه الصحن الضيق ويوجد داخله نقطة يكتب على السطر وليس له اسنان؟ فيجيبونه نعم انه هو حرف النون وصوته

ن. ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (نور نديم راني) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف النون مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صورته في الكلمات ثم يقوم الضيف بالطلب من كل طالب تمرير اصبعه فوق الحرف بالترتيب السليم ووضع النقطة بجميع اشكاله حسب الموقع.

- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة الملتينة ونشكل بها شكل الحرف ونلاحظ هل يوجد نقاط ام لا او اسنان، وايضا نستخدم صندوق الرمل لذلك ومن يريد تعبئة شكل الحرف بالغراء والعقدس والبقوليات؟ يمكن لكم ان تختاروا طريقتكم المفضلة.
- ثم يتم استخدام الحاسوب للتأكيد على المعرفة والكتاب المدرسي، ثم لعبة من الأسرع في كتابة شكل الحرف في المكان المناسب للكلمات المعبرة عن الصور- نار نيران نسر نمر منار منذر من المنير رمان اذن عمان الوان سن لبن جبن عين.
- ثم ملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.
- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الثالثة في جيب الهدف الثالث التي تضم تمييز الحرف ثم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف ونهاية الهدف الذهاب الى لوحة المتسابقين ورفع سيارة المتسابقين لتحقيقهم الهدف الأول وهو قراءة وكتابة الحرف بأشكاله.

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات

لعبة الكتابة بالملتينة - لعبة تعبئة شكل الحرف بالغراء والحبوب - لعبة مسابقة كتابة شكل الحرف المناسب لموقعه

المحفزات: جيوب النجوم - لوح المتصدرين - التاج المرصع - الشارات - المنافسة

الدرس العاشر (تفصيل الحاء)

- الحصة: رقم الحصة (10)

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: أن يميز الطالب ويسمي حرف الحاء الحصة الثانية ان يجرد حرف الحاء .

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم إتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل: صول- صور- بطاقات -حاسوب- ملتيته- ألوان- اوراق عمل - الكتاب المدرسي

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الحاء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقوم بالتعريف عن نفسه انا اسمي حرف الحاء صوتي ح اريد ان لعب معكم هل تسمحون لي ان أكون صديقا لكم؟ فيرحب به الطلاب فردا فردا بقولهم اهلا وسهلا بك يا حرف الحاء وصوتك ح وهكذا. ثم يكون بينهم طالب لا يمكنه الرؤية فيسال اصدقاءه هل يمكن لكم ان تصفوا لي صديقنا الجديد؟ فيقوم الطلاب بوصفه بحيث يقول انه حرف يبدأ من اليسار ثم بخط منحنى علوي الى اليمين ثم يسير يساراً قليلاً فوق السطر ثم يكون بطناً أسفل السطر وليس له نقاط أو أسنان.

- ثم يبدأ الحرف الضيف برواية قصته مع كلمات (حامد حيتان حور) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الحاء مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات ثم لعبة ربط الصورة بالكلمة مع تغيير مواقع الصور والكلمات، وأيضاً يقوم المعلم بالطلب من الطلاب البحث عن حرف الحاء من بين حروف مبعثرة ومن يجمع أكثر وأسرع له نجمة حسب عدد الاحرف التي جمعها، وثم تأتي مرحلة البحث عن الحرف ضمن كلمات وتليها ضمن جمل.
- وأخيراً يقوم الطلاب بوضع الحرف الضيف في مكانه المناسب في بيت الضيافة ومعه بطاقات الصور والكلمات.
- يقوم المعلم بتثبيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.
- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الأول التي تضم تمييز الحرف ثم يليه في الحصة التالية تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف.

الاستراتيجيات:

التمثيل التخيل سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة ابحت عني، لعبة طابق الكلمة بالصورة، لعبة من أنا؟

المحفزات: جيوب النجوم، لوح المتصدرين، التاج المرصع

الدرس الحادي عشر (تجريد الحاء)

- الحصة رقم الحصة (10)

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: أن يجرد حرف الحاء.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل: صول- صور- بطاقات -حاسوب- ملتيته- الوان- أوراق عمل - الكتاب المدرسي

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الحاء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. ثم يقول لهم الان اريد ان اعرفكم على اشكالي في مواقع الكلمات يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل انت؟ حرف يبدأ من اليسار ثم بخط منحنى علوي الى اليمين ثم يسير يسارا قليلا فوق السطر ثم يكون بطناً أسفل السطر وليس له نقاط أو أسنان فيجيبونه نعم أنه هو حرف الحاء وصوته

ح.

- ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (حور حيتان حامد) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الحاء مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات وتنزيلها أسفل الكلمات ثم يقوم الضيف بسؤال الطلاب كيف ترون شكلي في كل الكلمات؟ اين موضعي في الكلمات التالية؟ هل اتغير؟ فيلاحظون انه له اربعة اشكال حسب موقعه.
- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة اختيار شكل الحرف المناسب للكلمات التالية: فيظهر صور لكلمات تحوي حرف الحاء بمواقعه وعلى الطالب اختيار شكل حرف الحاء المناسب.
- ثم يقوم المعلم بمشاركة الطلاب لعبة وضع الكلمة في المكان المناسب حسب موقع حرف الحاء اول الكلمة وسط الكلمة آخر الكلمة متصل آخر الكلمة منفصل حامد حور حيتان محمد محمود محفظة - نحلة فلاح سلاحملح بلح تقاح.
- وأخيراً يقوم الطلاب بتكرار اسم الحرف وصوته وشكله في مواضع الكلمة.
- يقوم المعلم بتثبيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.
- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الثاني التي تضم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف.

الاستراتيجيات:

التمثيل التخيل، سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة اختر شكلي المناسب للكلمة لعبة ضع الكلمة حسب موقع الحرف.

المحفزات: جيوب النجوم، لوح المتصدرين، التاج المرصع، الشارات المنافسة

الدرس الثاني عشر (كتابة الحاء)

- الحصّة رقم الحصّة (12).

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: كتابة حرف الحاء.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والقطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق

الوسائل: صول - صور - بطاقات - حاسوب - ملتينه - ألوان - اوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الحاء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ وهل تتذكرون اشكالي في مواقعي بالكلمات؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. وان له شكلاً واحداً في جميع المواقع أول ووسط وآخر الكلمة متصلاً ومنفصلاً، ثم يقول لهم الان اريد أن أعرفكم كيف تتم كتابتي ومن أي الاتجاهات ابدأ وكيف أكون مرتباً وجميل ومنسق على السطر ومتشابكاً مع الحروف لأكون كلمة لها معنى. يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل انت حرف يبدأ من اليسار ثم بخط منحنى علوي الى اليمين ثم يسير يساراً قليلاً فوق السطر ثم يكون بطناً أسفل السطر وليس له نقاط او اسنان؟ فيجيبونه نعم انه هو حرف الحاء وصوته ح.- ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه

بإعادة رواية قصته مع كلمات (حامد حور حيتان) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الحاء مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات ثم يقوم الضيف بالطلب من كل طالب تمرير اصبعه فوق الحرف بالترتيب السليم من الأعلى للأسفل منحنيًا.

- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة الملتينة ونشكل بها شكل الحرف ونلاحظ هل يوجد نقاط ام لا او اسنان، وايضا نستخدم صندوق الرمل لذلك ومن يريد تعبئة شكل الحرف بالغراء والعص والبقوليات؟ يمكن لكم ان تختاروا طريقتكم المفضلة.

- ثم يتم استخدام الحاسوب للتأكيد على المعرفة والكتاب المدرسي، ثم لعبة من الأسرع في كتابة شكل الحرف في المكان المناسب للكلمات المعبرة عن الصور حامد حور حيتان محمد فلاح سلاح ملح بحلوح جرح.

- ثم ملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.

- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الثالثة في جيب الهدف الثالث التي تضم تمييز الحرف ثم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف ونهاية الهدف الذهاب الى لوحة المتسابقين ورفع سيارة المتسابقين لتحقيقهم الهدف الأول وهو قراءة وكتابة الحرف.

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

- لعبة الكتابة بالملتينة - لعبة تعبئة شكل الحرف بالغراء والحبوب - لعبة مسابقة كتابة شكل الحرف المناسب لموقعه

المحفزات: جيوب النجوم - لوح المتصدرين - التاج المرصع - الشارات - المنافسة

الدرس الثالث عشر (تفصيل الفاء)

- الحصة رقم الحصة (13).

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: أن يميز الطالب ويسمي حرف الفاء-الحصة الثانية ان يجرد حرف الفاء.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والفاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والأحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم إتباعها أثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل: صول- صور- بطاقات -حاسوب- ملتينه- الوان- اوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الفاء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقوم بالتعريف عن نفسه انا اسمي حرف الفاء صوتي ف اريد ان لعب معكم هل تسمحون لي ان أكون صديقا لكم؟ فيرحب به الطلاب فردا فردا بقولهم أهلاً وسهلاً بك يا حرف الفاء وصوتك ف وهكذا. ثم يكون بينهم طالب لا يمكنه الرؤية فيسال أصدقاءه هل يمكن لكم ان تصفوا لي صديقنا الجديد؟ فيقوم الطلاب بوصفه بحيث يقول انه حرف يبدأ من اعلى السطر وينشئ دائرة صغيرة تمتد برقبة تصل للسطر وتستمر لتشكّل صحن متسع وفوق الدائرة نقطة واحدة وليس له أسنان.

- ثم يبدأ الحرف الضيف برواية قصته مع كلمات (فول فيل فارس) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الفاء مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن

صوره في الكلمات ثم لعبة ربط الصورة بالكلمة مع تغيير مواقع الصور والكلمات، وأيضا يقوم المعلم بالطلب من الطلاب البحث عن حرف الفاء من بين حروف مبعثرة ومن يجمع أكثر وأسرع له نجمة حسب عدد الاحرف التي جمعها، وثم تأتي مرحلة البحث عن الحرف ضمن كلمات وتليها ضمن جمل.

- وأخيراً يقوم الطلاب بوضع الحرف الضيف في مكانه المناسب في بيت الضيافة ومعه بطاقات الصور والكلمات.

- يقوم المعلم بتثبيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.

- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الأولى في جيب الهدف الأول التي تضم تمييز الحرف ثم يليه في الحصة التالية تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف.

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة ابحث عني ، لعبة طابق الكلمة بالصورة ، لعبة من أنا؟

المحفزات: جيوب النجوم، لوح المتصدرين، التاج المرصع

الدرس الرابع عشر (تجريد الفاء)

- الحصة رقم الحصة (14)

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: أن يجرد حرف الفاء.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والاحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفطور الصحي وغيرها، ثم فتح شباك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم اتباعها اثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل: صول - صور - بطاقات - حاسوب - ملتيه - الوان - اوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الفاء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. ثم يقول لهم الان اريد ان اعرفكم على اشكالي في مواقع الكلمات يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: هل انت حرف الفاء الذي يبدأ من اعلى السطر وينشئ دائرة صغيرة تمتد برقبة تصل للسطر وتستمر لتشكّل صحن متسع وفوق الدائرة نقطة واحدة وليس له اسنان فيجيبونه نعم انه هو حرف الفاء وصوته ف.

- ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (فول فيل فارس) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الفاء مجرد، فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صورته في الكلمات فيطلب الضيف من الأطفال البحث عن صورته في الكلمات وتنزيلها أسفلالكلمات ثم يقوم الضيف بسؤال الطلاب كيف ترون شكلي في كل الكلمات؟ اين موضعي في الكلمات التالية؟ هل اتغير؟ فيلاحظون ان له اربعة اشكال حسب موقعه.
- ثم يقول الضيف هيا بنا نلعب لعبة اختيار شكل الحرف المناسب للكلمات التالية: فيظهر صور لكلمات تحوي حرف الفاء بمواقعه وعلى الطالب اختيار شكل حرف الفاء المناسب.
- ثم يقوم المعلم بمشاركة الطلاب لعبة وضع الكلمة في المكان المناسب حسب موقع حرف الفاء اول الكلمة وسط الكلمة آخر الكلمة متصل آخر الكلمة منفصل.
- وأخيراً يقوم الطلاب بتكرار اسم الحرف وصوته وشكله في مواضع الكلمة.
- يقوم المعلم بتثبيت المعارف السابقة عن طريق الحاسوب، ثم عن طريق الكتاب المدرسي بوضع دائرة على الحرف المطلوب وملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته واشكاله -ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الثانية في جيب الهدف الثاني التي تضم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف.

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة اختر شكلي المناسب للكلمة - لعبة ضع الكلمة حسب موقع الحرف

المحفزات: جيوب النجوم، لوح المتصدرين، التاج المرصع، الشارات، المنافسة

الدرس الخامس عشر (كتابة الفاء)

- الحصة رقم الحصة (15).

- الغياب:.....

- المجال: اللغة العربية.

- الهدف الخاص: كتابة حرف الفاء.

المحتوى:

المقدمة:

الترحيب بالطلاب وتثبيت سلوكيات الاستئذان قبل الدخول والقاء التحية، ثم العمل على كسر الحواجز عن طريق إثارة الحوار حول اسم الطالب والأحداث التي مر بها قبل حضوره للحصة، والتركيز على العادات والسلوكيات الواجب اتباعها كل يوم من تنظيف الجسم والفتور الصحي وغيرها، ثم فتح شبك لوحة الحضور المناسبة وكل طالب يقوم بالبحث عن اسمه من حديقة الزهور ويقطفه ويضعه في سلة المجموعة التابعة له، ثم يقوم المعلم بسرد حكاية توم وجيري عن القواعد السلوكية اللازم إتباعها أثناء الحصة والحياة بشكل عام ويتم اختيار قانون صفي مناسب للوضع الذي يقتضيه، ثم التركيز على الوعي الزماني والمكاني من حيث اختيار اليوم والتاريخ والفصل على لوحة جميلة مناسبة ومشوقة، ومراجعة الأيام السابقة واللاحقة واستخدام التعليم التكاملي بين المواد، ثم نشاط رياضي لتخليص الطلاب من التوتر وتنشيطهم وتحفيزهم للاستعداد للدرس بشوق.

الوسائل: صول - صور - بطاقات - حاسوب - ملتي - ألوان - أوراق عمل - الكتاب المدرسي.

العرض:

- أداء تمثيلي حيث يأتي المعلم على رأسه تاج عليه مكتوب حرف الفاء بشكل مميز وملون يدق الباب فيفتح له الطلاب ويقول للطلاب السلام عليكم، هل تتذكرونني؟ من يمكنه معرفة اسمي وصوتي؟ وهل تتذكرون اشكالي في موقعي بالكلمات؟ فيقوم الطلاب بالترحيب به وكل واحد يذكر اسمه وصوته. وأن له شكلاً واحداً في جميع المواقع أول ووسط وآخر الكلمة متصلاً ومنفصلاً، ثم يقول لهم الان اريد ان اعرفكم كيف تتم كتابتي ومن أي الاتجاهات ابدأ وكيف أكون مرتباً وجميل ومنسق على السطر ومتشابكاً مع الحروف لأكون كلمة لها معنى. يقول الطالب الذي لا يستطيع الرؤية: أنه حرف يبدأ من أعلى السطر وينشئ دائرة صغيرة تمتد بربقة تصل للسطر وتستمر لتشكّل صحن متسع وفوق الدائرة نقطة واحدة وليس له أسنان ر.
- ثم يطلب الحرف الضيف من أصدقائه بإعادة رواية قصته مع كلمات (فول فيل فارس) مع اظهار الصور والبطاقات التي تحوي الكلمة وأخرى تحوي حرف الفاء مجرد، فيطلب الضيف

من الأطفال البحث عن صوره في الكلمات ثم يقوم الضيف بالطلب من كل طالب تمرير اصبعه فوق الحرف بالترتيب السليم ووضع النقطة بالمكان المناسب.

- ثم يتم استخدام الحاسوب للتأكيد على المعرفة والكتاب المدرسي، ثم لعبة من الأسرع في كتابة شكل الحرف في المكان المناسب للكلمات المعبرة عن الصور فارس فيل فول مفتاح تفاح مفيد فداء عاطف رغيف خريف خروف خراف.

- ثم ملاحظة استجابات الطلاب ومدى تمييزهم لشكل الحرف واسمه وصوته وأشكاله.

- ثم فاصل رياضي للفصل بين مرحلة التعليم ومرحلة التقييم، يليها مرحلة التقييم بتنفيذ ورقة عمل مناسبة للهدف المراد تحقيقه وتصحيحها وتعزيز الطلاب ووضع النجمة الثالثة في جيب الهدف الثاني لتي تضم تمييز الحرف ثم تجريد الحرف وتاليا نجمة كتابة الحرف ونهاية الهدف الذهاب الى لوحة المتسابقين ورفع سيارة المتسابقين لتحقيقهم الهدف الأول وهو قراءة وكتابة الحرف.

الاستراتيجيات:

التمثيل - التخيل - سرد القصص

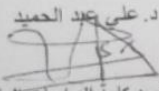
الألعاب التعليمية والمحفزات:

لعبة الكتابة بالملتينة - لعبة تعبئة شكل الحرف بالغراء والحبوب - لعبة مسابقة كتابة شكل الحرف المناسب لموقعه

المحفزات: جيوب النجوم - لوح المتصدرين - التاج المرصع -الشارات - المنافسة

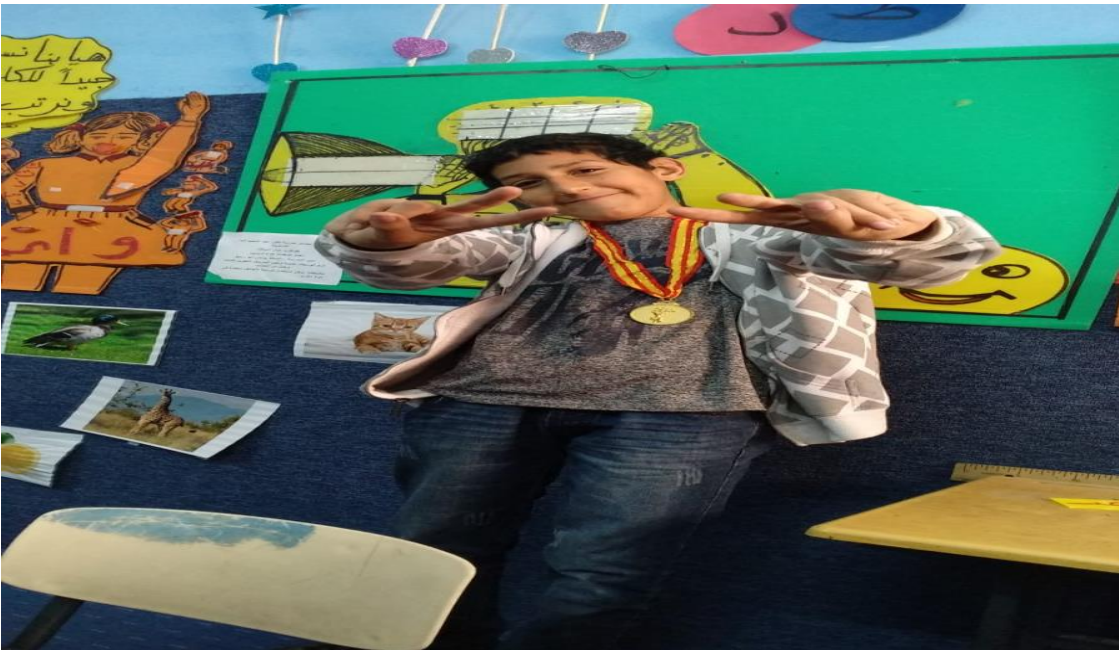
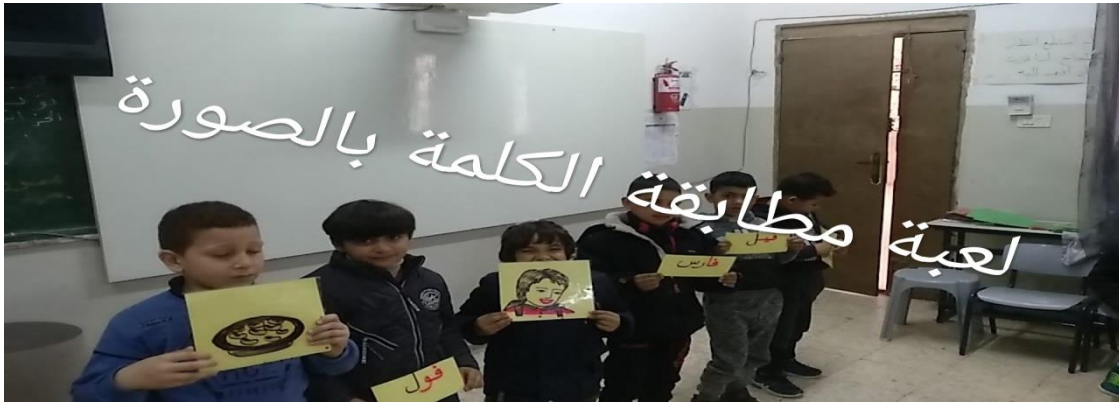
ملحق (5)

الموافقة على عنوان الدراسة

An-Najah National University Faculty of Graduate Studies Dean's Office		جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا مكتب العميد
التاريخ: 2018/11/8		
حضرة الدكتور سهيل صالحه المحترم منسق برامج ماجستير المناهج واساليب التدريس تحية طيبة وبعد،		
<u>الموضوع: الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف</u>		
قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (ملحق 366)، المنعقدة بتاريخ 2018/11/7، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالب/ة فداء كمال ناصر دروي، رقم تسجيل 11558369، تخصص ماجستير مناهج واساليب التدريس، عنوان الأطروحة: (أثر برنامج قائم على المحفزات التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة طولكرم) (The Impact of program Based on Gamification in Developing Writing and Reading Skills for Students with Learning Disabilities in Tulkarm Governorate) بإشراف: د. علي حيايب يرجى اعلام المشرف والطالب بضرورة تسجيل الأطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب. وفي حال عدم تسجيل الطالب/ة للأطروحة في الفترة المحددة له/ا ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء اعتماد العنوان والمشرف وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،،، د. علي عبد الحميد  عميد كلية الدراسات العليا صادر جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا 16. 11. 2018 فرم 7007 نسخة: د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم د. أ. ع. القبول والتسجيل المحترم مشرف الطالب ملف الطالب ملاحظة: على الطالب/ة مراجعة الدائرة المالية (محاسبة الطلبة) قبل دفع رسوم تسجيل الأطروحة للضرورة فلسطين، نابلس، من ب 7007 هاتف / 2345115، 2345114، 2345113 (972) 09 2345113 فاكس (972) 09 2342907 Nablu, P. O. Box (7) * Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200 * Facsimile 972 92342907 * www.najah.edu - email fgs@najah.edu		

ملحق (6)

صور من عملية التطبيق







**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**The Impact of program Based on Gamification in
Developing Writing and Reading Skills for Student
with Learning Disabilities in Tulkarm Governorate**

**By
Fidaa Kamal Nasser Droubi**

**Supervisor
Dr. Ali Habayeb**

**This Thesis is Submittrd in Partial Fulfillment of the Requirement for
the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestene**

2019

**The Impact of program Based on Gamification in Developing
Writing and Reading Skills for Student with Learning Disabilities
in Tulkarm Governorate**

**By
Fidaa Kamal Nasser Droubi
Supervisison
Dr. Ali Habayeb**

Abstract

The aim of this study is to identify the impact of a program based on gamification in development writing and reading skills for students with learning disabilities in Tulkarm governorate. The study attempted to answer the following question: "What is the Impact of program Based on Gamification in Developing Writing and Reading Skills for Student with Learning Disabilities in Tulkarm Governorate?".

The experimental method was used in semi-experimental design in this study. The study sample consisted of students with learning difficulties at the Abdul Majid Tayeh Primary School, aged 7-10 years. A group of students with learning difficulties were selected, 30 of whom were male students In the resource room on which the researcher works as a special education teacher. She selected a representative sample of the students of the Abdul Majid Tayeh primary school. The researcher then carried out a pre - and post - operative diagnostic test, which was judged by a group of experienced and competent people.

The sample was divided into two groups: the first was the experimental group of 16 male students, and the second control group and number (14) male students

The experimental program was implemented with the stimuli on the experimental group, while the control group studied in the traditional way. The researcher prepared an achievement test that was applied to the groups both before and after, after verifying its validity and stability. After analyzing the tribal and statistical data statistically, the results of the study showed statistically significant differences Level ($0.05 = \alpha$) between the average scores of the experimental group and the students of the control group in the literacy test for the experimental group,

The researcher recommended further research on educational stimuli compared to the traditional method of achievement and skills in different classes and subjects, so as to be more generalized, and the holding of training courses for teachers in order to learn how to apply educational stimuli easily.

Keywords: Educational stimuli, Gamification Learning difficulties, reading difficulties, writing difficulties, literacy skills.