فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم فى تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

د./ أمال أحمد مصطفى محمد
كلية علوم الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

المستخلص

تعد صعوبات التعلم من المشكلات الأساسية التي تواجهها مدارسنا، ويمكن الحد من أخطارها عن طريق برامج التعليم العلاجي، كما يمكن إدخال متعة التعلم أو التعلم للمتعة في إطار مثل هذه البرامج وهو ما يمكن أن يكون له آثار إيجابية في هذا الإطار. ويهدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (١٢) تلميذًا تتراوح أعمارهم بين ١٠- ١١ سنة بمتوسط عمري (١٠،٦) وانحراف معياري (٢،١) من محافظة الشرقية، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية قوام كل منهما (٦) تلاميذ، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتطبيق مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، ومقياس المسح النيورولوجي السريع، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس المشاركة الأكاديمية، وبرنامج التعليم العلاجي الذي أعدته الباحثة. وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الدافعية للتعلم من جانب أفراد المجموعة التجريبية (الدرجة الكلية والأبعاد المتمثلة في الحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال)، والمشاركة الأكاديمية (الدرجة الكلية والأبعاد المتمثلة في الجوانب السلوكية، والجوانب الوجدانية، والجوانب المعرفية) فضلاً عن استمرار فعالية البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة. وانتهي البحث إلى أهمية تحقيق متعة التعلم في سبيل الحد من أخطار صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التعلم الممتع - الدافعية للتعلم - المشاركة الأكاديمية - صعوبات تعلم القراءة.

d rr dr
rd r d

r d M Md
d
r

r

Reading learning disabilities are intrinsic disorders faced by children in our schools. Remedial instruction programs especially those with joyful learning are mainly used to treat such disorders. It was aimed to examine the effectiveness of a joyful learning remedial instruction program on enhancing motivation and school engagement among fourth grade children with reading disabilities. Participants were 12 children with reading LD from Zagazig ranging in age from 10- 11 years. They were divided into two equal and matched groups i.e. experimental and control. Experimental method was used, and tools used were Stanford- Binet intelligence test, quick neurological screening test, reading LD test, motivation for learning test, and academic engagement test. The last three tests were developed by the author in addition to the joyful learning based- on remedial instruction program. Results revealed that the program used was effective on achieving the settled aims. It was concluded that LD could be successfully treated by joyful learning, and both self- concept and self- esteem could be raised as a result. Hence, engagement and cooperation would appear.

rd; Joyful learning, motivation for learning, school engagement, reading learning disabilities.

مقدمة البحث:

يشير مصطلح صعوبات التعلم في القراءة إلى وجود مجموعة من الأعراض ترتبط بمهارة لغوية محددة حيث غالبًا ما يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة صعوبات في تعلم بعض المهارات الأخرى؛ مثل: التهجي، والكتابة، ونطق الكلمات. وقد تمتد هذه الصعوبة مع التلاميذ طوال حياتهم، ويمكن لهذه الصعوبات أن تتغير من مرحلة إلى أخرى، وقد تشكل صعوبات للتلميذ في تحقيق النجاح الأكاديمي في بيئة التعلم. لذا فإن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يحتاجون إلى صيغ تعليمية خاصة وخدمات تعليمية إضافية تأخذ في اعتبارها مثل هذه الصعوبة. وقد تؤدي صعوبات التعلم في القراءة إلى ضعف الفهم القرائي، والحد من قدرة التلميذ على القراءة التي تعوق عملية نمو المفردات اللغوية، وتقلل من الخلفية المعرفية للتلميذ. كما أنها قد تقلل من دافعية التلميذ للتعلم، ومن مستوى مشاركته الأكاديمية.

وتعد الدافعية من أهم ما يفتقر إليه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة، كما أنها تُعد من المتغيرات السيكولوجية التي تتسم بالتنوع؛ فهي من المفاهيم متعددة الأوجه multi-faced، والمركبة، وذات طبيعة تنموية، وتأخذ صورة مختلفة حسب طبيعة الموقف، وتختلف عبر السياقات المختلفة، والصفوف الدراسية المختلفة. وتشير نتائج دراسة Ford & Opitz (2014) إلى وجود عدة فوائد وجدانية يحققها التعلم الممتع تنعكس على الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

ويقوم مفهوم التعلم الممتع على مجموعة من المكونات تتمثل في التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، وبذل الجهد، والمرح، والفخر، والمشاركة لكل التلاميذ في كل عمليات التعلم وذلك من خلال التركيز على استخدام التكنولوجيا التي تضفي على عمليات التعلم الفعالية للحصول على نتائج تعلم عالية القيمة. كما يقوم التعلم الممتع أيضًا على حصول التلاميذ على محتوى التعلم المحبب الذي يحقق التعلم الممتع الذي يقوم على المشاركة القائمة على المعنى كما ترى Meleisea (2016) أو التعلم الذي يقوم على التجهيز الفعال للمعلومات effective information processing بالطريقة التي تحفظ استمراريتها في الذاكرة طويلة المدى لفترات طويلة من الزمن (Ford & Opitz, 2014)

ويرى Sillis (2005) أن البرامج التي تقوم على التعلم الممتع والتي يتم تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يجب أن تتضمن تدريبهم على القيام ببعض الأنشطة والمشروعات المرتبطة ببعض الموضوعات الشيقة والمحببة لهم. ويشير Kofonow (2015) إلى أن التعلم الممتع لا يمكن أن يتحقق لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة إلا من خلال ما يلي :

(١) تحسين أساليب التواصل بين المعلمين والتلاميذ.
(٢) زيادة مشاركة التلاميذ وانخراطهم في عمليات التعلم.
(٣) تعرف تأثير جماعة الأقران.
(٤) تعزيز الأساليب الدافعية التي تزيد من مشاركة التلاميذ في عمليات التعلم.
(٥) وجود عمليات تقييم معيارية قائمة على المعني.
(٦) عدم تعرض التلاميذ إلى ما يسمي بالجروح النفسية والتعليمية التي قد تتمثل في أساليب السخرية والازدراء التي قد يتعرض لها التلاميذ من جانب المعلمين أو من جانب زملائهم.

ويرى Pawlak, et al. (2003) أن تدعيم برنامج التعلم الممتع ببعض الممارسات كالأنشطة الرياضية، أو الموسيقي، أو الرسم، أو الفن داخل صفوف المرحلة الابتدائية تجعله يركز على الحاجات الفعلية للتلاميذ، وعلى ما يناسبهم في حياتهم اليومية؛ مما يجعل من شأنه أن يزيد من مشاركتهم فيه، ومثابرتهم، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتحسين نتائجهم الأكاديمية كما أكدته نتائج دراسات عديدة (Castelli et al., 2007; Medina, 2008; Ratey et al., 2008). ويرى Lackaye et al. (2006) أن التعلم الممتع يُعد من المداخل الحديثة في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة إذ يسهم في رفع المستويات المنخفضة من فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة مقارنة بأقرانهم العاديين، كما يساعد في زيادة قدراتهم على استثمار جهودهم أثناء أداء المهام الأكاديمية، وكذلك في زيادة جرعات الأمل والتفاؤل لديهم، وكلها عوامل تزيد من دافعيتهم للتعلم وتزيد من معدلات مشاركتهم الأكاديمية.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث الراهن في انتشار صعوبات تعلم القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وما أسفرت عنه الزيارات الميدانية ونتائج الدراسات السابقة من أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية لديهم انخفاض في مستوى دافعيتهم للتعلم؛ مما يزيد من مستوى صعوبات التعلم لديهم، وانخفاض مستوى المشاركة الأكاديمية من جانبهم داخل صفوفهم الدراسية من ناحية، وما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات كدراسة كل من Forgeard et al. (2008); Ouimet & Balaban (2010) من أن متعة التعلم تحد من صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أن تعزيز الدافعية للتعلم وزيادة المشاركة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يحد من صعوبات التعلم لديهممن ناحية أخرى.

وبناء على ذلك يسعى البحث الحالي إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في سبيل تعزيز الدافعية، وزيادة المشاركة الأكاديمية من جانب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الرابع الابتدائي. وبالتالي فإن هذا البحث يسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية للتعلم، وزيادة المشاركة الأكاديمية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الراهن إلى تعزيز الدافعية للتعلم، وزيادة المشاركة الأكاديمية من جانب تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة من خلال إعداد وتطبيق برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم، واختبار فعالية البرنامج المستخدم في تحقيق أهدافه، ومدى استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

يرجع أهمية هذا البحث نظريًا وتطبيقيًا إلى النقاط التالية:

(١) اهتمام البحث بمجال صعوبات التعلم في القراءة، واستخدام مدخل التعلم القائم على تحقيق متعة التعلم لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات

التعلم في القراءة لزيادة وتعزيز مستوى الدافعية، وزيادة مستوى المشاركة الأكاديمية لديهم.

(٢) ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية، بصورة مستمرة.

(٣) كثرة شكوى المعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بمجال التعليم من ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية الناجم عن وجود صعوبات التعلم في القراءة لديهم.

(٤) تعزيز مستوى الدافعية وزيادة مستوى المشاركة من خلال استخدام برنامج تدريبي قائم على تحقيق متعة التعلم، فهو يُعد من المداخل الحديثة التي تستخدم للحد بدرجة كبيرة من صعوبات التعلم في القراءة.

(٥) إعداد وتقديم برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم كأحد المداخل الأساسية والحديثة المستخدمة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلمفي القراءة مستندًا إلى نظريات التعلم والإرشاد النفسي الحديثة للحد بدرجة كبيرة من صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

(٦) إظهار أهمية مدخل التعلم القائم على تحقيق المتعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وكذلك التأثيرات الإيجابية لمدخل التعلم القائم على المتعة في تحقيق المشاركة الأكاديمية وتعزيز الدافعية لدى هؤلاء التلاميذ.

تحديد المصطلحات الإجرائية:

صعوبات التعلم learning disabilities: تتبنى الباحثة تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2008) والذي ينص على أن: "صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز

العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعد صعوبة من صعوبات التعلم ".

صعوبات التعلم في القراءة reading learning disabilities: تُعرف صعوبات التعلم في القراءة بأنها الصعوبات التي تواجه تعلم التلميذ والتي تؤثر في المقام الأول على مهارات الدقة، والطلاقة عند قراءة وتهجي الكلمات، وفي الوعي الفونيمي، وفي الذاكرة اللفظية، والقيام بعمليات التجهيز اللفظي السريع. Verbal processing speed ويظهر هؤلاء الأطفال مستوى منخفضًا وخلطًا بين اليمين والشمال، ويظهرون صعوبات في القراءة الصوتية خصوصًا إذا طلب منهم القيام بترديد قراءة بعض الكلمات، أو في الخطوط المحذوفة في الأشكال، أو في تكرار نفس الخط أو فقدان المكان في النص، أو الصعوبة في قول كلمات متعددة المقاطع Multi-syllabic words، أو حدوث خلط وارتباك بين الحروف المتشابهة، كما يصعب على الطفل القيام بعمليات التهجي (Rose,2009).

دافعية التعلم motivation for learning: تُعرف الدافعية الأكاديمية بأنها هدف محوري، ونموذج لسلوكيات المتعلم يدفعه للميل إلى إنجاز مهام معينة بطريقة خاصة، ولها دور حيوي في تنظيم أنشطة التعلم، وتضفي على عملية التعلم الفعالية والكفاءة، ولها دور محوري في تحديد أولويات التعلم؛ فهي لب التعلم، ومصدر من المصادر التي تفيد المعلم والمتعلم، وهي تتأثر بسلوكيات المثابرة،persistence والتوجيه،orientation والأولوية،prioritization والتخطيط planning (Saki& Nadari, 2018, p. 325). وتعرف الباحثة الدافعية للتعلم نظريًا بأنها: "رغبة التلميذ وحاجته للتعلم، وهي الدافع الذي يجعله متفاعلاً في العملية التعليمية، وهي الدافع الذي يساعده على زيادة كفاءته الذاتية، وتدفعه لتحصيل العلم، و تقدير قيمته، والاستفادة من كل المثيرات المحيطة في البيئة بطريقة إيجابية، وهى الدافع الذي يدفعه إلى تقبل الأقران بطريق تتسم بالحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال. كما تعرفها إجرائيًا بأنها " مجموع ما يحصل عليه التلاميذ من درجات على مقياس الدافعية للتعلم".

المشاركة الأكاديمية academic engagement: ويقصد بها: «مساعدة التلاميذ في استغلال كل قدراتهم وطاقاتهم وإمكاناتهم في سبيل الانخراط في العملية التعليمية وهو ما يمكن أن يؤدي إلى تحقيق التوافق السلوكي، والوجداني والمعرفي، وتحقيق مستوى أكاديمي عال يمكنهم من الحدكثيرًا من صعوبات التعلم في القراءة التي يعانون منها (Quin et al., 2017). وتعرف المشاركة الأكاديمية إجرائيًا بأنها عبارة عن مجموع الدرجات التي يحصل عليه التلميذ على مقياس المشاركة الأكاديمية المكون من ثلاثة أبعاد هي: المشاركة السلوكية، والمشاركة الوجدانية، والمشاركة المعرفية.

التعلم الممتع joyful learning: يعرف Ford, et al. (2015) التعلم الممتع بأنه اكتساب المعارف أو المهارات بالطرق التي تحقق لأطفال المرحلة الابتدائية المتعة pleasure، والسعادة من خلال زيادة دافعيتهم ومشاركتهم وانتباههم في عمليات التعلم، وتعزيز الجوانب الوجدانية في التعلم مما يؤثر إيجابيًا في الجوانب المعرفية للأطفال.وتعرف الباحثة التعلم الممتع نظريًا بأنه التعلم الذي يقوم على اللعب الهادف، وحل المشكلات، والاستمتاع، والممارسة والتطبيق، والاهتمام بالجوانب الوجدانية في التعلم إلى جانب الجوانب المعرفية والمتمثلة في التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، والمرح.

البرنامج التدريبي المستخدم: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات العلمية المخططة والمنظمة، والقائمة على التعلم الممتع القائم على التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، والمرح والتي تتم وفق تسلسل منطقي وترتيب زمني يعتمد في عملية تأسيسه على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتعة التعلم في المرحلة الابتدائية والتي تؤدي إلى تعزيز الدافعية وزيادة المشاركة الأكاديمية في سبيل الحد من صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في نهاية مدة البرامج.

محددات البحث:

تتحدد البحث الراهن مكانيًا بمدرسة الحناوي الابتدائية رقم [٢] بإدارة شرق الزقازيق التعليمية، وزمانيًا بالفترة التي تم التطبيق الميداني خلالها والتي شغلت الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦/ ٢٠١٧، ومنهجيًا بعينة قوامها اثنا عشر تلميذًا

ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الرابع الابتدائي، وبالمنهج التجريبي الذي تم إتباعه، وبالأدوات التي تم تطبيقها على أفراد العينة، وبالأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في سبيل استخلاص النتائج.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

يُعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم التي ترتبط في المقام الأول بوجود خلل في الجهاز العصبي المركزي ينجم عنه صعوبات في الانتباه، أو الذاكرة، أو التواصل، أو التهجي، أو الحساب، وقد تعزى إلى أسباب وراثية أو بيولوجية كيميائية أو عصبية. ويشير مصطلح صعوبات التعلم في القراءة إلى وجود مجموعة من الأعراض ترتبط بمهارة لغوية محددة، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة غالبًا ما يواجهون صعوبات في تعلم بعض المهارات الأخرى كالتهجي، والكتابة، ونطق الكلمات. وقد تمتد هذه الصعوبة مع التلاميذ طوال حياتهم، ويمكن لها أن تتغير من مرحلة إلى أخرى، وقد تشكل صعوبات للتلميذ في تحقيق النجاح الأكاديمي في بيئة التعلم. لذا فإن التلاميذ ذوو هذه الصعوبات يحتاجون إلى صيغ تعليمية خاصة وخدمات تعليمية إضافية تأخذ مثل هذه الصعوبات في اعتبارها.

ويرى Moats & Dakin (2007) أن صعوبات القراءة قد تؤدي إلى حدوث قدر غير قليل من العواقب كضعف الفهم القرائي، والحد من قدرة التلميذ على القراءة التي يكون من شأنها أن تعوق عملية نمو المفردات اللغوية، وتقلل من الخلفية المعرفية للتلميذ. وتشير Rose (2009) إلى أن تلك الصعوبات تؤثر سلبًا في مهارة ودقة التلاميذ في القراءة، وفي قدرتهم على الطلاقة اللفظية أثناء قراءة الكلمات، أو تهجيتها. وأن أهم الخصائص التي يتسم بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم في القراءة تتمثل في وجود صعوبات لديهم في الوعي الصوتي أو الفونولوجي، وفي الذاكرة اللفظية، وفي معدل سرعة عمليات التجهيز اللفظي. verbal processing speed

ومن هذا المنطلق يمكن أن يتم قياس صعوبات التعلم في القراءة من خلال قياس الوعى الصوتي، والذاكرة اللفظية، ومعدل سرعة عمليات التجهيز اللفظي. كما يمكن استخدام الوسائل غير التقليدية والحديثة في التعلم إذ أن بوسعها أن تحد من هذه المشكلة، فالأدوات الفعالة في استخدام عناصر الصوت

تُسهم في تنمية مهارات الاستماع وتحسينها لأنها تُعد بمثابة مثيرات نشطة تسهم في مخاطبة العقل والوجدان وتنشيط الحواس مما يساعد التلميذ على إدراك الكلمات بصورة ميسرة وصحيحة وسهلة، كما تسهم هذه الأدوات أيضًا في تحقيق عملية الاقتران بين الصوت والصورة والحدث مما ييسر من عملية القراءة لدى التلميذ نظرًا لوجود عملية تشفير مزدوج في الصوت والصورة يكون من شأنها أن تحد من صعوبات التعلم في القراءة، وهو ما تحاول البحث الحالي إتباعه وتطبيقه في البرنامج التدريبي المستخدم خلالها والذي يقوم على متعة التعلم.

ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة كما أوضحت نتائج دراسة Pressley (2005) من انخفاض في مستوى الدافعية والمشاركة في أداء مهام التعلم. وتتفق نتائج دراسة Wagner et al. (2012) مع ذلك حيث أسفرت عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية يخبرون انخفاضًا في مستوى الدافعية مما يحد من فرص نجاحهم في المدرسة. وتشير نصرة جلجل (٢٠٠٧، ص ٢٦٣) إلى أن الدافعية للتعلم تعد بمثابة حالة داخلية لدى التلميذ تحرك أفكاره ومعارفه، وتجعله يندمج في عملية التعلم، وهي تشمل كل مكونات الدافعية. ويراها عصام نصار (٢٠١٥، ص ٨٥٧) على أنها حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه لموقف التعلم، والإقبال عليه بكل نشاط وحيوية، وتعمل على توجيهه ذاتيًا للاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلم. بينما يحددها صلاح علام (٢٠٠٥، ص ٢٨١) بأنها حالة داخلية وخارجية لدى المتعلم يمكنها أن تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمراريته وتوجيهه نحو تحقيق أهداف التعلم. وترى Lai (2011) أن الدافعية للتعلم تعكس الأسباب الكامنة وراء السلوك والتي تكسب المتعلم الرغبة، والإرادة، وهي ذاتية أو داخلية وتظهر عندما يشعر المتعلم بالاستمتاع، والاهتمام، والرغبة في أداء المهام، أما الدافعية الخارجية فهي التي تتحكم في مجموعة من التعزيزات المحيطة بالمتعلم، وتنطوي على مجموعة من المعتقدات، والتصورات، والقيم، والاهتمامات، والأفعال، بينما تختلف الدافعية الداخلية من متعلم إلى آخر، ومن موضوع إلى آخر، ومن صف دراسي إلى آخر.

وتعد الدافعية الأكاديمية بمثابة هدف محوري، وتعد نموذج لسلوكيات المتعلم يدفعه للميل إلى إنجاز مهام معينة بطريقة خاصة، كما أن لها دورًا حيويًا في

تنظيم أنشطة التعلم، وتضفي على عملية التعلم الفعالية والكفاءة، ولها دور محوري في تحديد أولويات التعلم؛ فهي لب التعلم، وهى مصدر من المصادر التي تفيد المعلم والمتعلم، كما أنها تتأثر بسلوكيات المثابرة، والتوجه، والأولوية، والتخطيط (Saki & Nadari, 2018, p. 325). إذن تعد الدافية وفقًا لذلك بمثابة رغبة التلميذ وحاجته للتعلم، وهي الدافع الذي يجعله متفاعلاً في العملية التعليمية، وهي الدافع الذي يساعده على زيادة كفاءته الذاتية، وتدفعه لتحصيل العلم، و تقدير قيمته، والاستفادة من كل المثيرات المحيطة في البيئة بطريقة إيجابية، وهى الدافع الذي يدفعه إلى تقبل الأقران بطريق تتسم بالحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال.

وهناك العديد من الأطر والنماذج المعرفية والاجتماعية المختلفة التي حاولت البحث عن أفضل الأساليب لزيادة مستوى دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقدمت دراسة بينتريتش (2013) pintrich نموذجا يتضمن خمسة عوامل لزيادة الدافعية تتمثل فيما يلي :

(١) تعرف فاعلية الذات ومعتقدات هؤلاء التلاميذ حول الكفاءةوذلك من خلال تعرف حكم التلميذ على قدراته في أداء المهام المكلف بها بنجاح، أي أن التركيز هنا يتم على معرفة مستوى أداء التلميذ المتوقع، وهذا في حد ذاته سوف يُسهم في تطوير وتنمية خبراته ومهاراته، وكذلك في وضع النماذج التعليمية ومهام التعلم التي تُناسب مستوى قدراته.

(٢) تعرف وقع النجاح ومعتقدات التحكم والقدرة من جانب التلميذ، أي تعرف وقع وتأثير النجاح أو الفشل في أداء التلميذ للمهام المكلف بها، ومدى الجهد المطلوب في سبيل تحقيق النجاح.

(٣) مستويات عالية من الاهتمام والدافعية الداخلية الجوهرية، وهو ما يدفع التلميذ إلى القيام بأداء المهمة التي يتم تكليفه بهاوهو الأمر الذي عادة ما يكون من شأنه أن يؤدي بالتلميذ إلى تحقيق متعة التعلم وهو الأمر الذي يحققه برنامج التعلم القائم على تحقيق المتعة وخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٤) تعرف المستويات العالية للقيمة، وهي ما تتعلق بقدرتها بلوغ الهدف وتحقيقه، وما يترتب على ذلك من فائدة، وما يتطلبه من تكلفة تتعلق بالوقت المطلوب والجهد المبذول.

(٥) الأهداف، وهي ما تدفع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كما يشير رويدا Rueda (2011) إلى الانخراط في المهمة المطلوبة بغرض تحقيق الإتقان، واكتساب كفاءة جديدة، أو التوجه نحو الأداءالذي يقود التلميذ إلي محاولة أثبات قدراته مقارنة بقدرات الآخرين بهدف الاعتراف بقدراته أو الحصول على المكافأة عند تحقيق المهمة.

ومن بين ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من ;Jackson (2015) Lambert & Sugita (2016) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض معدلات انخراطهم ومشاركتهم في العملية التعليمية فضلاً عن قصور في عمليات التواصل والترابط فيما بينهم وبين أقرانهم. وتعرف المشاركة الأكاديمية للطلاب بأنها استثمار نفسي، وجهد موجه نحو التعلم، والفهم، وإتقان المعرفة، والمهارات، والحرف اليدوية داخل المجال الأكاديمي. فالمشاركة الأكاديمية كما يشير Quin et al. (2017) لا تعني فقط مساعدة التلاميذ في التخلص من سلوكياتهم التخريبية والانتظام في الدراسة، وإنما تعني مساعدة التلاميذ في تحقيق التوافق السلوكي، وتحقيق مستوى أكاديمي عال، واستغلال لكل قدراتهم وطاقاتهم. وتعد المشاركة الأكاديمية هي المشاهدة للدافع، والقدرة الطبيعية على التوجه، والطاقة المباشرة، التي تمكن الفرد من تحقيق هدفه، وتمكن المتعلمين من النجاح في أداء مهامهم، وتقدير قيمة ما حققوه في بيئة التعلم. وكما يشير التراث السيكلوجي يعد انخفاض المشاركة الأكاديمية من جانب التلاميذ من العوامل المنبئة بتعرضهم لصعوبات التعلم. وتعد المشاركة الأكاديمية من العوامل الحاسمة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي الضعيف، وبالسلوكيات المشكلة، وبالتسرب من المدرسة. وتتكون المشاركة الأكاديمية من ثلاثة مكونات هي :

(١) **المشاركة السلوكية** Behavioral engagement: هي عبارة عن السلوكيات المشاهدة التي يبديها التلاميذ أثناء تعلم الأنشطة داخل حجرات الدراسة، واتباعهم للقواعد، والالتزامات والمعايير الخاصة بحجرة الدراسة، وكذلك السلوكيات الإيجابية والتخلي عن السلوكيات التخريبية، واستخدام

استراتيجيات التفكير الإيجابي، والتحلي بروح المثابرة، والقدرة العالية على التركيز أثناء شرح المعلم، وكذلك القدرة على تركيز الانتباه لفترات طويلة، والقدرة على طرح الأسئلة، والإسهام في المناقشات الصفية، وفي الأنشطة اللامنهجية (Bartlett, 2017).

(٢) **المشاركة الوجدانية** Emotional engagement: يقصد بها كما يشير Luo (2017) استحضار التلاميذ للمشاعر والإنفعالات الإيجابية مثلا لاهتمام، والسعادة، والتخلي عن المشاعر والإنفعالات السلبية مثل الحزن، والقلق. كما قد تتمثل في الاستجابات الوجدانية الأكثر تفاعلية والتي يصدرها التلاميذ داخل المدرسة، والتي تظهر درجة الترابط بينهم وبين أقرانهم داخل المدرسة، وتظهر مشاعرهم تجاه معلميهم وإدارة المدرسة.

(٣) **المشاركة المعرفية** Cognitive engagement: يقصد بها إدراك التلاميذ للدور الأمثل للمدرسة والمتمثل في كونها مكانا للتعلم، ودورها في تنمية قدرات التلاميذ مثل القدرة على التنظيم الذاتي، والقدرة على التفكير الاستراتيجي، والتعلم الموجه نحو الهدف، والقدرة على استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على استخدام التلاميذ للاستراتيجيات ما وراء المعرفية كالفهم العميق، والابتعاد عن استراتيجيات التجهيز السطحية.

وقد أشارت نتائج دراسة Gasser (2011) إلى وجود خمسة عوامل تُسهم في زيادة المشاركة الأكاديمية للطلاب في العملية التعليمية وتتمثل في ضرورة أن:

(١) تقوم عملية التعلم على المتعة.
(٢) تتم عملية التعلم في ضوء التعلم القائم على المشكلات.
(٣) تسمح عملية التعلم للطلاب بتقديم الحلول.
(٤) تقوم عملية التعلم على تفادي المخاطر التي قد يتعرض لها التلاميذ.
(٥) تعمل عملية التعلم على توفير وقت للتعاون.

ويمكن علاج تلك الأمور من خلال استخدام استراتيجيات وبرامج تعليمية ذات طبيعة خاصة كبرامج التعلم التدريبية القائمة على متعة التعلم. ويشير

Olusakin, et al. (2008) إلى حاجة التلميذ ذي صعوبات تعلم القراءة إلى تعليم جيد ومنظم ومخطط حتى يتمكن من الحد من صعوبات التعلم في القراءة لديه، لذا يجب أن يقوم التعليم لهؤلاء التلاميذ على مجموعة من القواعد العامة التي يتضمنها البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم والمتمثلة في مراعاة أن تتم عملية التعلم يوميًا، وبصورة متكررة في اليوم ولأوقات كافية، وأن يتعلم التلميذ مهارات القراءة بصورة مباشرة من خلال المعلم، وأن يتم بناء المفاهيم الجديدة بصورة منظمة ومتسلسلة وبطريقة منهجية وتراكمية من الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا، وأن تتم عمليات التعلم بصورة متسلسلة في عمليات التقويم والمراجعة وفي أثناء الممارسة أيضًا، وأن يركز البرنامج التدريبي على استخدام الحواس المتعددة في عمليات التعلم.

ويعد مفهوم التعلم الممتع joyful learning من المفاهيم الاستراتيجية والهادفة في عملية التعلم، والتي تضم جوانب تطبيقية وعملية. ويرى Brotherson (2009) أنه يُعد من مفاهيم التعلم السياقية. contextual learning ويراه Clark & Mayer (2008) على أنه يُعد من المفاهيم البنائية التي يمكن أن تندرج تحت النظرية البنائية، كما أنه يعتبر من مفاهيم التعلم النشط active learning لأنه من المفاهيم القادرة على إحداث تنمية سيكولوجية حقيقية لدى التلاميذ. وقد أسفرت نتائج دراسة Kirikkaya, et al. (2010) عن أن التعلم الممتع له تأثيرات إيجابية حيث يعمل على تعزيز وزيادة الدافعية لدى المتعلمين، وقد تم تطوير الألعاب التعليمية في ضوء نظرية التعلم القائم على المتعة، كما تم تطوير نظريات التعلم في ضوء هذا المفهوم، وتم وضع نظرية التعلم القائم على المتعة كنظام للتعلم داخل الصفوف الدراسية. وقد أوضحت الأدبيات أن هذه النظرية تساعد التلاميذ على الفهم العميق للمواد الدراسية من خلال ما تتضمنه من تدريبات عملية متنوعة إلى جانب قدرتها على زيادة دافعيتهم، وتحسين مستوى إدراكهم لعمليات التعلم.

وتعمل استراتيجيات التعلم القائم المتعة على تقديم الأنشطة الممتعة Joyful activity based learning (ABJL) التي تقوم على مجموعة من المبادئ من أهمها ما يلي :

- التعلم من خلال اللعب.learn by playing
- التعلم عن طريق الأداء أو العمل.learn by doing
- التعلم عن طريق الاستمتاع.learn by enjoying
- التعلم عن طريق حل المشكلات.learn by problem solving

ويشير Anggoro, et al. (2017) إلى أن هذه الاستراتيجية تتطلب من المتعلم تضافر العديد من الأجهزة الحسية في أثناء عمليات التعلم حيث أظهرت العديد من الأدبيات أن أنشطة التعلم الممتعة تعطي نتائج إيجابية تعود بالنفع على المعلم والمتعلم معًا.

وتُشير نتائج دراسة Wang (2017) إلى أن دور المعلم في التعلم الممتع يقوم على:

(١) توفير الأساس المنطقي الذي يساعد التلاميذ في فهم مواد التعلم المقدمة، بهدف مساعدتهم على تحقيق واستيعاب هذه المواد المراد تعلمها، وكذلك مساعدتهم في القيام بعمليات تعديل لتصوراتهم تجاه أنشطة التعلم.

(٢) استخدام لغة اعلامية غير مسيطرة تعطي للتلاميذ الاستقلالية للقيام بالنشاط، كما يطلب منه القيام بعملية التواصل معهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم داخل الصفوف الدراسية، والعمل على زيادة دافعيتهم وتعزيز مشاركتهم وانخراطهم في ممارسة النشاط.

(٣) التحلي بالصبر Display patience وذلك أثناء قيام التلاميذ بأداء مهام غير مألوفة أو معقدة، وأن هذا يتطلب منه تخصيص الوقت الكافي للاستماع للتلاميذ، وتقديم التشجيع المستمر لهم، وتقديم التلميحات الهادفة والموجهة لهم، وتأجيل تقديم النصح والإرشاد حتى يفهم وجهة نظر التلاميذ أولاً، وتقديم الدعم والمساندة عند الحاجة.

(٤) أن يكون منفتحًا ولديه القدرة على تقبل السلبيات، ولديه طريقة في التعامل مع التلاميذ غير المشاركين أو غير المنخرطين في ممارسة النشاط.

(٥) أن يعمل على تعزيز مصادر الدافعية الداخلية لدى التلاميذ، وهذا يتطلب منه البحث عن الطرائق التي تسهم في تعزيز وتنسيق الأنشطة التعليمية بحث تكون مفضلة، ومهمة بالنسبة للتلاميذ، وتشعرهم بالقدرة على التحدي، وتوفر لهم الاختيار من بين مجموعة من البدائل.

ويرى Okolo, et al. (2005) أن تعزيز الدافعية للتعلم وزيادة المشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يمكن أن تحدث إذا تمكن البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم من تحقيق عدة أمور مهمة تتمثل في إكساب المتعلم القدرة على الضبط، وتقديم الحوافز والمكافآت، وتركيز أنشطة البرنامج التدريبي على اهتمامات التلاميذ، وإعادة ترتيب وتنظيم الفصل الدراسي الذي تتم فيه عملية التعلم، والتركيز على فاعلية الذات. ويشير Hatfield, Cacioppo, & Rapson (1994) إلى أن التعلم الممتع هو مفهوم يهتم بالتركيز على المشاعر والحالات الوجدانية التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة، ويقوم مفهوم متعة التعلم في القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية على تعرف وتحديد تلك الصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ، وعلى كيفية قيام البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم في الحد من هذه الصعوبات حيث يتعرض التلاميذ في البرنامج التدريبي لمثيرات حسية متعددة، ومجموعة من الأنشطة المتكررة والمنظمة، ومجموعة من الكلمات والتعبيرات الجديدة والتعبيرات مما يكون من شأنه أن يعمل تعزيز دافعية التلاميذ، وزيادة مشاركتهم في أنشطة التعلم.واعتمدت دراسة(2014) Vaiouli على تقديم برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الموسيقية لتحقق متعة التعلم وزيادة مشاركة التلاميذ في البرنامج التدريبي القائم على الموسيقي، واستخدمت البحث المنهج التجريبي الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتوصلت إلى أن الأنشطة الموسيقية التي يتضمنها البرنامج التدريبي تعمل على تحقيق متعة التعلم، وزيادة ومشاركة التلاميذ في البرنامج التدريبي، وفي أنشطة التعلم، وبالتالي الحد من صعوبات التعلم في القراءة. كما عملت دراسة توفلي (٢٠١٤) Tovli على اختبار فعالية برنامج للتعلم الممتع في سبيل زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة في صفوف التربية الخاصة، وتم تطبيق برنامج تدريبي قائم على تحقيق متعة التعلم في القراءة على مدار ١٨ أسبوعًا، وتم استخدام مقياس لدافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسن مستوى الدافعية للقراءة والمشاركة في أنشطة التعلم التدريبية.

فروض البحث:

تمت صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير في مشكلة الدراسة من أسئلة :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمشاركة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية للتعلم.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشاركة الأكاديمية.

منهجية البحث:

أولاً: المنهج :

قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي بحيث يمثل البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم المتغير المستقل، ويمثل دافعية التعلم، والمشاركة الأكاديمية متغيرين تابعين. كما تم استخدام تصميم تجريبي يقوم على مجموعتين متساويتين ومتكافئتين أولاهما تجريبية، والثانية ضابطة.

ثانيًا: العينة

تكونت عينة البحث من (١٢) تلميذًا من الذكور من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الحناوي رقم [٢] التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية من ذوي الذكاء المتوسط، والتحصيل المتدني في اللغة العربية وخاصة القراءة وفقًا للسجلات المدرسية، وممن يرجع سبب هذا التباين بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل لديهم إلى عوامل نيورولوجية، ومن الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس صعوبات التعلم في القراءة. وقد تم اختيارهم عمديًا، بينما تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

وتم حساب التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات معامل الذكاء، ومستوى أدائهم القرائي، ومتوسطي رتب درجاتهم على مقياس المسح النيورولوجي، ومقياس صعوبات التعلم جدول (١) فضلاً عن متوسطي رتب درجاتهم في القياس القبلي على متغيري دافعية التعلم جدول (٢)، والمشاركة الأكاديمية جدول (٣).

جدول (١)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ (ن١= ن٢= ٦)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الذكاء	ضابطة	٠٠،٧	٠،٤٢	١٥	٣٦	٤٨،٠	٦٣١،٠ غيردالة
	تجريبية	٠٠،٦	٠،٣٦				
الأداء القرائي	ضابطة	٤٢،٦	٥،٣٨	٥،١٧	٥،٣٨	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٥٨،٦	٥،٣٩				
المسح النيورولوجي	ضابطة	٨٣،٥	٠،٣٥	١٤	٣٥	٦٥،٠	٥١٣،٠ غيردالة
	تجريبية	١٧،٧	٠،٤٣				
مقياس صعوبات التعلم	ضابطة	٥٨،٦	٥،٣٩	٥،١٧	٥،٣٨	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٤٢،٦	٥،٣٨				

جدول (٢)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الدافعية للتعلم (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الحماس	ضابطة	٦٧،٦	٠،٤٠	١٧	٣٨	١٦،٠	٨٧٠،٠ غيردالة
	تجريبية	٣٣،٦	٠،٣٨				
الجماعية	ضابطة	٨٣،٦	٠،٤١	١٦	٣٧	٣٣،٠	٧٤٥،٠ غيردالة
	تجريبية	١٧،٦	٠،٣٧				
الفاعلية الذاتية	ضابطة	١٧،٧	٠،٤٣	١٤	٣٥	٦٥،٠	٥١٣،٠ غيردالة
	تجريبية	٨٣،٥	٠،٣٥				
الامتثال	ضابطة	٥٨،٦	٥،٣٩	٥،١٧	٥،٣٨	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٤٢،٦	٥،٣٨				
الدرجة الكلية	ضابطة	٠،٧	٠،٤٢	١٥	٣٦	٤٨،٠	٦٣١،٠ غيردالة
	تجريبية	٠،٦	٠،٣٦				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

جدول (٣)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المشاركة الأكاديمية (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
السلوكية	ضابطة	٤٢،٦	٥،٣٨	٥،١٧	٥،٣٨	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٥٨،٦	٥،٣٩				
الوجدانية	ضابطة	٥٨،٦	٥،٣٩	٥،١٧	٥،٣٧	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٤٢،٦	٥،٣٨				
المعرفية	ضابطة	٨٣،٦	٠،٤١	١٦	٣٧	٣٢،٠	٧٤٦،٠ غيردالة
	تجريبية	١٧،٦	٠،٣٧				
الدرجة الكلية	ضابطة	٥٠،٦	٠،٣٩	١٨	٣٩	١٠،٠	١٠١،٠ غيردالة
	تجريبية	٣٧،٦	٢،٣٨				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

ويتضح من الجداول السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ (جدول ١)، ولا في القياس القبلي للدافعية للتعلم (جدول ٢)، والمشاركة الأكاديمية (جدول ٣) مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

(١) **اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)**

إعداد/ جال رويد، تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١)

قدم جال رويد (٢٠٠٣) Roidالصورة الخامسة من هذا المقياس، ويقوم من خلالها بقياس خمسة عوامل أساسية في نظرية كاتل- هورن- كارول Cattle- Horn- Carroll (C- H- C)كنموذج تكاملي، وتطويرعامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة. كما تمتعزيز المحتوى غير اللفظي حيث تستخدم

نصف الاختبارات الفرعية طريقة غير لفظية للاختبار تتطلب استجابات لفظية محدودة مما يجعله يناسب الأفراد ذوي الإعاقات. ويعتمد المقياس على وجود عامل عام واحد يقاس من خلال مجالين لفظي وغير لفظي، ويندرج تحته خمسة عوامل هيالاستدلال التحليلي، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، والمعلومات. ويتشكل كل عامل من اختبارين أحدهما لفظي والآخر غير لفظي يقيسان العامل نفسه مما يجعل المقياس يضم عشرة اختبارات فرعية منها اختبارين مدخليين أحدهما لفظي والآخر غير لفظي. وقام صفوت فرج بتعريب هذا المقياس، وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي أن قيم (ر) بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة (ن= ٢٠٠) تتراوح بين ٠,٣٦٣- ٠,٩٣٨ وهي جميعًا نسب دالة عند ٠,٠١ ولقياس الثبات تم استخدام التجزئة النصفية (ن= ٣٥٠) وتراوح متوسط معاملات الثبات للاختبارات المختلفة بين ٠,٤٦- ٠,٩٧ وتراوح معامل ألفا لتلك الاختبارات بين ٠,٦٤- ٠,٩٤ وعن طريق إعادة الاختبار على عينة من أعمار مختلفة (ن= ٨٧) تراوحت معاملات الثبات بالنسبة للعوامل الخمسة بين ٠,٧٧٧- ٠,٩٠٨ أما لقياس الصدق فعند استخدام كل من الصورة الرابعة والصورة ل- م السابقة لها من ذات المقياس كمحك خارجي على عينة (ن= ١٠٤) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٨١- ٠,٨٩ للصورة الرابعة، ٠,٧٣- ٠,٨٨ للصورة ل- م، وأوضحت نتائج الصدق العاملي أن العوامل الخمسة المتضمنة تتشبع على عامل عام واحد.

(٢) **اختبار المسح النيورولوجي السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)**

إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال يصل عددها إلى ١٥ مهمة مختصرة تضم مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع — الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة. وتوضح الدرجة المرتفعة

(الكلية) للاختبار والتي تزيد عن ٥٠ ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية، أما الدرجة العادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) فتشير إلى السواء النيورولوجي في حين نجد أن الدرجة التي تمتد من ٢٦- ٥٠ تدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وتوضح الخصائص السيكلوجية للمقياس أن معامل صدقه التلازمي يساوي ٠,٥٦، ومعامل الثبات يساوي ٠,٦٨ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ .

(٣) مقياس صعوبات التعلم في القراءة إعداد: الباحثة

قبل إعداد مقياس صعوبات التعلم في القراءة اطلعت الباحثة على المحاولات السابقة في هذا الإطار فضلاً عن جهود وزارة التربية والتعليم حيث تبين وجود وحدة تُسمى بالقرائية، وهي تركز على تنمية مهارات القراءة والكتابة للأطفال في المرحلة الابتدائية، وتهدف إلى تنمية الوعي الصوتي، وتحسين الذاكرة اللفظية، وتعزيز التجهيز والطلاقة اللفظية، كما اطلعت الباحثة على بعض المقاييس العربية والأجنبية أيضًا. ويتكون مقياس صعوبات التعلم في القراءة الحالي من ٤٠ مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد، يُمثل البُعد الأول الصعوبات المتعلقة بالوعي الصوتي، ويتكون من ١٤ مفردة تبدأ من ١-١٤، ويُمثل البُعد الثاني الصعوبات المرتبطة بالذاكرة اللفظية، ويتكون من ١٣ مفردة، تبدأ من ١٥- ٢٨، ويُمثل البُعد الثالث الصعوبات المتعلقة بضعف عمليات التجهيز الصوتي، ويتكون من ١٣ مفردة تبدأ من ٢٩- ٤٠، حيث تتم الاستجابة على مفردات المقياس في ضوء مقياس رباعي التدريج، يبدأ بالاستجابة (شديدة جدًا، شديدة، متوسطة، ضعيفة)، وتُصحح جميع المفردات في الاتجاه (٤، ٣، ٢، ١) وتتراوح درجات المقياس من ٤٠ - ١٦٠ درجة حيث تُعبر الدرجة الكلية للمقياس أو مجموع عبارات الأبعاد على شدة صعوبات التعلم في القراءة لدى التلميذ. وتم عرض المقياس على عشرة أساتذة في التربية الخاصة، وتمت الاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم عند صياغة المفردات في صورتها النهائية. ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن= ٣٠) غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي أن قيم (ر) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس كانت كما يلي :

جدول (٤)

معاملات الارتباط باستخدام طريقة « بيرسون « بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم في القراءة

المكونات	الوعي الصوتي	الذاكرة اللفظية	التجهيز الصوتي	الدرجة الكلية
الوعي الفونيمي				
الذاكرة اللفظية	٧٨٧، ××			
التجهيز الصوتي	٩٣٥، ××	٨٩١، ××		
الدرجة الكلية للمقياس	٩٥٣، ××	٩٣٠، ××	٩٨٤، ××	

[××] دالة عند مستوى ٠١،[×] دالة عند مستوى ٠٥،.

جدول (٥)

معاملات ارتباط مفردات البُعد مع الدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه في مقياس صعوبات التعلم في القراءة

الأبعاد	المفردات	ر	الأبعاد	المفردات	ر	الأبعاد	المفردات	ر
الوعي الصوتي	A1	٧٢٤،××	الذاكرة اللفظية	A15	٨٥٨، ××	التجهيز الصوتي	A28	٤٩٤،××
	A2	٤٣١،××		A16	٤٢٩،××		A29	٢٧٠،×
	A3	٥٧٠،××		A17	٨٧٧،××		A30	٥٧٠،××
	A4	٤٠٠،××		A18	٦٠٣، ××		A31	٤٨٢،××
	A5	٧٢٤،××		A18	٧٦٧،××		A32	٥٧٠،××
	A6	٤٠٠، ××		A20	٤٤٣،××		A33	٧٣٠،××
	A7	٨٧٦،××		A21	٨٣٨، ××		A34	٣١٣،××
	A8	٧١٩،××		A22	٦٤٦،××		A35	٧٦١،××
	A9	٤٤٠،××		A23	٧٩٩،××		A36	٦٥٤،××
	A10	٨٣٩،××		A24	٥٥٦،××		A37	٤٤٢،××
	A11	٣٩٥،××		A25	٤٥٦،××		A38	٧٦١،××
	A12	٨٧٦، ××		A26	٤٠٢،××		A39	٤٢٦،××
	A13	٧٠٣،××		A27	٣١٨،×		A40	٢٨٤،×
	A14	٧٤٨،××						

×× دالة عند مستوى ٠١،× دالة عند مستوى ٠٥،.

ولحساب الثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

قيم معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للمكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

المكونات	طريقة ألفا	التجزئة النصفية	
		سبيرمان- براون	جتمان
الوعي الصوتي	٩٢٢،**	٩٦٠،**	٧٦٥،**
الذاكرة اللفظية	٨١٧،**	٨٩٩،**	٧٨٤،**
التجهيز الصوتي	٧٣٩،**	٨٥٠،**	٦٧٦،**
الدرجة الكلية للمقياس	٩٩٣،**	٩٩٦،**	٩٠١،**

** دالة عند مستوى ٠١،* دالة عند مستوى ٠٥،.

ولحساب الصدق تم استخدام وودكوك- جونسون لإتقان القراءة كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الصدق ٧٨٧،٠ وتعد هذه القيم جميعها ذات دلالة إحصائية ويمكن الاعتداد بها.

(٤) **مقياس الدافعية للتعلم** إعداد: الباحثة

قامت الباحثة في سبيل إعداد مقياس الدافعية للتعلم بالاطلاع على عدة مقاييس عربية وأجنبية منها مقياس الدافعية للتعلم الذي أعدته هبه الصفدي (٢٠١٧) والذي يتكون من ٣٠ مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي (الكفاءة الذاتية، وتقدير قيمة العلم، والمثيرات البيئة، وتقبل الأقران)، ومقياس الدافعية للتعلم الذي أعده عصام نصار (٢٠١٥) والذي يتكون من ٢٨ مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي (الرغبة في التعلم والميل إليه، والفعالية والنشاط في التعلم، العلاقات الاجتماعية والتعاون مع الزملاء، والالتزام وتحمل المسئولية)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد سهير سرحان (٢٠١٥) والذي يتكون من أربعة أبعاد هي (المشاركة مع الآخرين، والفاعلية، والاهتمام بالنشاط المدرسي، تحمل المسئولية)، ومقياس الدافعية للتعلم الذي قام بإعداده فيصل الربيع (٢٠١٤)، ويتكون من ستة أبعاد هي (الكفاءة، الطاعة، والمسئولية، والميل، ودفء العلاقات

الاجتماعية)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد أشرف يوسف (٢٠٠٦) ويتكون من خمسة أبعاد هي(التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، قيمة المهمة، فاعلية الذات، قلق الاختبار)، ومقياس الدافعية للتعلم الذي أعده إبراهيم أحمد (٢٠٠٥) ويتكون من مجموعة من الأبعاد هي (فاعلية الذات، القيمة الداخلية، وقلق الاختبار، والتنظيم الذاتي)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد يوسف قطامي (١٩٩٣) ويتكون من خمسة أبعاد هي (الحماس، والجماعية، والفاعلية، والاهتمام بالنشاط المدرسي، والامتثال). ومن المقاييس الأجنبية مقياس Santos & Mognon(2016) ويتكون من ٥٠ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي(هدف التعلم، والأداء التقريبي، وتجنب الأداء)، ومقياس الدافعية للتعلم الذي أعده Mubeen &Reid (2014) والذي يتكون من ٣٠ مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي (الدافعية الداخلية، والفاعلية الذاتية، والإرادة الذاتية، والدافعية المهنية، ودافعية الصف)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد توان وآخرين Tuan et. al(2005). ويتكون من ٣٥ مفردة موزعة على ستة أبعاد تضم (الفاعلية الذاتية، واستراتيجيات التعلم النشط، قيمة التعلم، وهدف الأداء، وهدف الإنجاز، وإثارة بيئة التعلم).

وفي ضوء المقاييس السابقة والإطار النظري والنظريات المتعلقة بالدافعية والتي اتسمت بالتنوع والتعدد والتباين، والدراسات السابقة، استقر الأمر على أن إعداد مقياس الدافعية للتعلم ليتكون من هذه المكونات (الحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال) حيث تُعد هذه المكونات من أكثر الأبعاد تواترًا في الأدبيات، وهذا التواتر يدل على أهميتها في قياس الدافعية للتعلم.

ويتكون المقياس من ٣٢ مفردة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة السابقة لتشغل بالترتيب العبارات من ١- ٨، ومن ٩-١٦ ومن١٧-٢٤، ومن٢٤- ٣٢.وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عليه التلاميذ في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (أرفض، محايد، موافق)،وتعطي الدرجات ١، ٢، ٣ في حالة العبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فتتبع عكس هذا التدريج. وتدل الدرجة المرتفعة على درجة مرتفعة من الدافعية للتعلم. وتم عرض المقياس على عشرة من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة، وتمت الاستفادة من آرائهم.

ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن= ٣٠) وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي ما يلي :

جدول (٧)

معاملات ارتباط مفردات البُعد مع الدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه في مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	المفردات	ر	الأبعاد	المفردات	ر
[١] الحماس	B1	٦٥١،٠ ××	[٣] الفاعلية الذاتية	B17	٦٥٨،٠ ××
	B2	٦٧٤،٠ ××		B18	٧٥٠،٠ ××
	B3	٦٠٢،٠ ××		B19	٤٩٢،٠ ××
	B4	٥٠٥،٠ ××		B20	٨٢٦،٠ ××
	B5	٦٦٩،٠ ××		B21	٦٤٩،٠ ××
	B6	٥٨٧،٠ ××		B22	٧٦١،٠ ××
	B7	٥١٣،٠ ××		B23	٨٥٢،٠ ××
	B8	٦٧٩،٠ ××		B24	٤١٧،٠ ××
[٢] الجماعية	B9	٧٧٣،٠ ××	[٤] الامتثال	B25	٤٩٢،٠ ××
	B10	٤٢٤،٠ ××		B26	٤٢٠،٠ ××
	B11	٨٢٧،٠ ××		B27	٦٨٣،٠ ××
	B12	٦٧٨،٠ ××		B28	٤١٢،٠ ××
	B13	٦٥٨،٠ ××		B29	٧٦٨،٠ ××
	B14	٤٧٣،٠ ××		B30	٥٤٤،٠ ××
	B15	٢٦٧،٠ ×		B31	٧٦٨،٠ ××
	B16	٥٤٩،٠ ××		B32	٥١٤،٠ ××

×× دالة عند مستوى ٠١،٠ × دالة عند مستوى ٠٥،٠

جدول (٨)

معاملات الارتباط باستخدام طريقة « بيرسون « بين
المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم

المكونات	الحماس	الجماعية	الفاعلية	الامتثال	الدرجة الكلية
الحماس					
الجماعية	٨٥٦، ××				
الفاعلية الذاتية	٩٠٣، ××	٧٩١، ××			
الامتثال	٩٣٤، ××	٨٠١، ××	٩١١، ××		
الدرجة الكلية للمقياس	٩٧٤، ××	٩٠٨، ××	٩٥٠، ××	٩٦١، ××	—

×× دالة عند مستوى ٠١،× دالة عند مستوى ٠٥،.

وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية؛ باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

قيم معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للمكونات الفرعية والدرجة الكلية
لمقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

المكونات	طريقة ألفا	التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الحماس	٨٦٠، ××	٩٢٥، ××	٧٩٦، ××
الجماعية	٦٥٣، ××	٧٩٠، ××	٧٣٦، ××
الفاعلية الذاتية	٨٤٢، ××	٩١٤، ××	٨٤٢، ××
الامتثال	٩٥٤، ××	٩٧٧، ××	٨٢٥، ××
الدرجة الكلية	٩٨٨، ××	٩٩٤، ××	٩٢٩، ××

×× دالة عند مستوى ٠١،× دالة عند مستوى ٠٥،.

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده عصام نصار (٢٠١٥) كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الصدق ٠،٩٢٧ وهذه القيمة بجانب القيم السابقة هي قيم دالة إحصائيًا، وتؤكد كفاءة المقياس وإمكانية الاعتداد به.

(٥) **مقياس المشاركة الأكاديمية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي** إعداد: الباحثة

يتكون مقياس المشاركة الأكاديمية في صورته الأولية من (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة عوامل، تم الاستقرار عليها بعد اطلاع الباحثة على المقاييس في هذا المجال مثل مقياس المشاركة المعرفية في المدرسة الذي أعده Fredricks et al. (2012)، والمسح الوطني لمشاركة التلاميذ، ومقياس مشاركة التلاميذ وهو من إعداد Appleton et al. (2006)، ومقاييس المشاركة في العلوم والرياضيات من إعداد Wang et al. (2016)، ومقياس المشاركة الأكاديمية في الرياضيات من إعداد Zhen et al. (2016)

ويتكون مقياس المشاركة الأكاديمية في البحث الحالي من (٣٠) مفردة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد يتمثل أولها في الجوانب السلوكية (العبارات ١- ١٠)، ويتمثل الثاني في الجوانب الوجدانية (العبارات ١١- ٢٠)، ويتمثل الثالث في الجوانب المعرفية (العبارات ٢١- ٣٠). وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عليه التلاميذ في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (أرفض، محايد، موافق)، وتحصل على الدرجات ١، ٢، ٣ في حالة العبارات الموجبة، بينما تتبع العبارات السالبة عكس هذا التدريج لتدل معه الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من المشاركة الأكاديمية. وتم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة أساتذة في الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وتمت الاستفادة من آرائهم في الصياغة النهائية للمقياس.

ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن= ٣٠) وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي ما يلي :

جدول (١٠)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس المشاركة الأكاديمية

المفردات	ر	المفردات	ر	المفردات	ر
[١] الجوانب السلوكية		[٢] الجوانب الوجدانية		[٣] الجوانب المعرفية	
C1	٤٤٦، ×	C11	٣٢٤، ×	C21	٢٢٤، ×
C2	٣٤٢،××	C12	٦٣١، ××	C22	٦٢٤،××
C3	٤٤٦، ××	C13	٦٠٧،×	C23	٤٨٩، ××
C4	٨٢١، ××	C14	٥١٠، ××	C24	٥٠١، ××
C5	٤٣٧، ××	C15	٥٥٢، ××	C25	٧٠٦، ××
C6	٨٤٠، ××	C16	٥٩٢، ××	C26	٢٨٥، ×
C7	٧٤٧، ××	C17	٦٨١،××	C27	٧٦٦، ××
C8	٤٨٠،××	C18	٦٠٧، ××	C28	٦٤٤،××
C9	٨٤٠، ××	C19	٦٢٨، ××	C29	٦٥٢، ××
C10	٤٥٩، ××	C20	٧١٣، ××	C30	٣٨٩، ××

جدول (١١)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس المشاركة الأكاديمية

الجوانب	[BEF]	[EMO]	[COF]	[TO-EAC]
الجوانب السلوكية [BEL]				
الجوانب الوجدانية [EMO]	٨٩١،××			
الجوانب المعرفية[COG]	٨٧٤،××	٩١٣،××		
الدرجة الكلية [TO-AEN]	٩٥٩،××	٩٦٩،××	٩٦٢،××	

×× دالة عند مستوى ٠١،، و × دالة عند مستوى ٠٥،.

وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية؛ باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية لمقياس المشاركة الأكاديمية

المكونات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان وبراون	جتمان
الجوانب السلوكية [BEL]	٨٧٩،××	٩٣٥،××	٧٧٧،××
الجوانب الوجدانية [EMO]	٨١٣،××	٨٩٧،××	٧١٠،××
الجوانب المعرفية[COG]	٧٥٩،××	٨٦٤،××	٧٠٦،××
الدرجة الكلية TO-AEN	٩٨٠،××	٩٩٠،××	٨٩١،××

×× دالة عند مستوى ٠١،، و × دالة عند مستوى ٠٥،.

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام مقياس مشاركة التلاميذ الذي أعده أبليتون وآخرين (2006) Appleton et al. كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الصدق ٨٤٥،٠ وهذه القيمة بجانب القيم السابقة هي قيم دالة إحصائيًا، وتؤكد كفاءة المقياس وإمكانية الاعتداد به.

(٦) **البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم** إعداد: الباحثة

يقوم البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم على مجموعة من النظريات الحديثة في التعلم مثل: النظريات التي تؤكد على المدخل التكاملي في التعلم، ونظريات التوجيه والإرشاد النفسي. والبرنامج التدريبي الراهن القائم على التعلم هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات العلمية المخططة والمنظمة والقائمة على التعلم الممتع القائم على اللعب الهادف، وحل المشكلات والاستمتاع والأداء والتشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، والمرح والتي تتم وفق تسلسل منطقي وترتيب زمني يعتمد في عملية تأسيسه على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتعة التعلم في المرحلة الابتدائية والتي

تؤدي إلى تعزيز الدافعية وزيادة المشاركة الأكاديمية في سبيل الحد من صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في نهاية مدة البرامج. أما عن أهداف البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم فإنها تتمثل فيما يلي :

- تعزيز الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية.
- زيادة مستوى مشاركة هؤلاء التلاميذ وانخراطهم في العملية التعليمية داخل الفصل.
- الحد من صعوبات التعلم في القراءة لدى هؤلاء التلاميذ.

ويعتمد البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم على استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة قائمة على المفاهيم التالية:

١. **التشويق** :ل-معيو Thrill عنصر التشويق في البرنامج القائم على متعة التعلم على توجيه السلوك وضبطه داخليا من خلال مجموعة من الشروط الفيسيولوجية، والاهتمامات، والمواقف، والآمال. كما يقصد بالتشويق مجموعة البواعث المؤثرة على استمرارية المستمع في قراءة أو سماع أو مشاهدة ما يقدم له أو قدرته المواد المقدمة في البرامج على تزويد التلاميذ بالإثارة سواء من خلال المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة.

٢. **حب الاستطلاع** :Curiosity ويعمل على زيادة الإدراك الحسي لدى التلاميذ وخفض حالات التوتر الناتجة عن زيادة الدافعية، وتوجيههم إلى كل ما هو غريب وجديد في الموقف التعليمي.

٣. **الشغف** :Passion يُعد الشغف من العناصر المهمة في برنامج التعلم القائم على المتعة لأنه يعمل على زيادة رغبات التلاميذ تجاه النشاط التعليمي المقدم لهم، والذي يحظى بالحب والتفضيل من جانبهم، ويساعدهم على العمل في البرنامج بكل طاقاتهم، وبذل أقصى جهودهم لتحقيق متعة التعلم.

٤. **التعاون** :cooperation يساعد التعاون التلاميذ على تنسيق جهودهم وإنجاز المهام المكلفين بها بسهولة ويسر، وتحمل المسئولية، والتفاعل والتكامل مع بعضهم البعض مما يساعدهم في اتقان مهام التعلم، فالتعاون

يتيح للتلميذ القيام بالمحاولة والخطأ، والتعلم من خطئه، وطرح الأسئلة والتعبير عن رأيه بكل حرية وبدون حرج، والإجابة عن بعض الأسئلة، وعرض أفكاره على الآخرين.

٥. **التواصل** : Communication يساعد التواصل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة على انتقال المعارف والمهارات، وتبادل الأفكار والمعاني والإشارات بهدف تعديل سلوكياتهم، كما يُعد من العناصر التي تزيد من فعالية البرنامج التدريبي، ويُسهم بإيجابية في تحقيق نجاح عملية التدريب.

٦. **المرح والاستمتاع** : يُعد المرح والاستمتاع من العناصر المهمة والنشطة التي يقوم عليها البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم، فهما يخلصان التلاميذ من الشعور بالمعاناة أو السلبية أو الملل في البرنامج، ويتطلبان قيام التلاميذ بالتعلم الذاتي والنشط، وبذل المزيد من الجهد، والتحلي بالصبر، كما يتطلبان استخدام الوسائل السمعية والبصرية والحركية في عملية التعلم، وبما يتناسب مع قدرات وميول التلاميذ وصولاً إلى بقاء أثر التعلم.

٧. **اللعب الهادف** :يساعد اللعب الهادف والمحبب للتلاميذ على اكتساب المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، وتنميتها، فالتعلم الهادف يجعل التلاميذ نشيطين ومساهمين بصورة إيجابية في عملية التعلم، وفي استكشاف ما حولهم من خبرات جديدة، وفي إظهار وعيهم بالعملية التعليمية وتطبيق ما تعلموه بطرق وسياقات مختلفة.

٨. **حل المشكلات**: وهى بمثابة استراتيجية تمكن التلاميذ من القيام بالنشاط الذهني والمعرفي لإدراك أبعاد المشكلة المطروحة أمامهم للحل، وتعرف تأثيراتها على مجريات النشاط، ومعرفة أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها من خلال القيام بعمليات العصف الذهني، واقرار أفضل البدائل المطروحة للحل.

وقد تم خلال هذا البحث تحقيق هذه المفاهيم من خلال الأنشطة الفنية والرياضية والموسيقية، والرسم، والقصص بهدف تعزيز دافعية التلاميذ للتعلم وزيادة مشاركتهم وانخراطهم في العملية التعليمية للحد من صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وقد تم تحقيق هذه المفاهيم من

خلال استخدام الحاسب الآلي لإضفاء الفعالية والتشويق على جلسات البرنامج التدريبي بعد أن أثبتت الدراسات أن التكنولوجيا لها دور واضح في إضفاء روح المتعة على عملية التعلم.

ومن أهم معايير اختبار محتوى البرنامج التدريبيأن يحقق المحتوى الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، وأن يكون ملائمًا من الناحية النمائية لطبيعة وعمر التلاميذ أفراد العينة، وأن تتسم هذه الأنشطة المقدمة بقدرتها على التشويق، وحب الاستطلاع، وحل المشكلات،وتشجيع التلاميذ على التعاون، والتواصل، والعمل في جو يسوده المرح والاستمتاع. وهو ما تمت مراعاته في هذا البرنامج.ولإعداد هذا البرنامج اتبعت الباحثة عددًا من الإجراءات حيث تم الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي أهتمت بتصميم البرامج التدريبية، وتحديد الخصائص والسمات المميزة لطبيعة تلاميذ العينة وأهم صعوبات التعلم في القراءة التي تواجههم، وتوعية التلاميذ بأهداف البرنامج والأنشطة والمواقف التي يتضمنها، ومحتوى البرنامج، ومدته والتوقيتات المناسبة لعرض جلسات البرنامج.

المراحل التي مر بها البرنامج التدريبي:

١ ـ مرحلة البدء: وهي المرحلة التي تم فيها التعارف بين الباحثة والتلاميذ وشكل وطبيعة وأهداف البرنامج، وقد تم ذلك في الجلسة التعريفية الأولى.

٢ ـ مرحلة الانتقال: وتهدف إلى تسليط الضوء على المشكلة الرئيسية في الدراسة وهي صعوبات التعلم في القراءة، وما الأخطار الناجمة عنها، وكيفية الحد منها أو تلاشيها. وتم ذلك في الجلسة التمهيدية الثانية.

٣ ـ مرحلة تطبيق البرنامج: وقد تم ذلك في بداية الجلسة الثالثة وحتى الجلسة ٤٤ حيث تم تدريب التلاميذ على كيفية تعزيز دافعيتهم للتعلم، وكذلك زيادة مستوى مشاركتهم في العملية التعليمية وذلك للحد مما يلي :

أ ـ الصعوبات الخاصة بالوعي الصوتي (١٤) جلسة:

وتمثلت هذه الصعوبات فيما يلي :قصور في تتبع مخططات الحروف، وصعوبات في تعلم بعض الكلمات، وقصور في إدراك بعض الحروف، وانخفاض إدراك الطفل لسماع نطق بعض الحروف، وصعوبة في سماع بعض الكلمات، وقصور في نطق

بعض الأصوات، وصعوبة في ترتيب بعض الحروف عند القراءة، وبطء في القراءة الشفهية، وضعف في قدرة الطفل على معرفة الكلمة عندما تعزل من سياقها، وصعف في قدرة الطفل على تتابع الكلمات، وضعف التنسيق بين الحواس أثناء القراءة، وضعف في إدراك تسلسل بعض الكلمات، وضعف في القدرة على التلاعب بالحروف، وضعف في ترتيب الحروف أبجديًا، وقصور في تتبع الكلمات المسموعة، وقصور في مهارات الاستماع، وضعف في اكتساب مهارة الترتيب.

ب الصعوبات الخاصة بالذاكرة اللفظية (١٣) جلسة:

وتمثلت هذه الصعوبات فيقصور في حفظ بعض الكلمات، وقصور في تذكر بعض البيانات، وصعوبة في استرجاع بعض الكلمات، وضعف الفهم أثناء القراءة الشفهية، وصعوبة في طرح أفكار وكتابتها على الورق، وضعف الذاكرة المرتبطة بالقوائم، وضعف تعلم المفاهيم من أول مرة، وصعوبة الاحتفاظ المفردات لمدة أطول، وقصور في تذكر أحداث القصة المقروءة، وصعوبة تذكر الأحداث في القصة، وقصور في تذكر الحروف المتشابهة، وقصور في تذكر الخطوات المطلوبة في التعليمات، وصعوبة في تذكر بعض الأسماء، وصعوبة في تذكر بعض الأشكال، وقصور في تذكر بعض الألوان بطريقة سريعة.

ج الصعوبات الخاصة بالتجهيز اللفظي (١٣) جلسة:

وتمثلت هذه الصعوبات فيضعف القدرة على القراءة بسرعة، وانخفاض مستوى المثابرة في القراءة، وقصور في عملية تهجي بعض الكلمات، وصعوبة في اتباع التعليمات، والخلط بين اليمن واليسار، وصعوبة في التنسيق بين عضلات الوجه لإنتاج الصوت، وضعف الشعور بقيمة الوقت، وبطء أداء الطفل للمهام، وضعف قدرة الطفل على التنظيم، وضعف الطلاقة في عملية القراءة، وقصور في التمثيلات الحسية للأصوات، وضعف قراءة الكلمات أثناء الضوضاء، وقصور في التعرف على الأصوات التي تتغير بسرعة، وقصور في نطق الكلمة بعد سماعها، وضعف التمييز بين الأصوات، وقصور في التنسيق بين الحواس.

٤ ـ المرحلة النهائية:

وهي المرحلة التي تهدف إلى الوقوف على الأهداف التي تحققت في برنامج التدريب القائم على متعة التعلم، وإعادة تدريب الأطفال على ما تم تدريبهم عليه

خلال المرحلة السابقة لضمان عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، بل واستمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة. ومن ثم يتضح أن الجلسات التمهيدية تكونت من ٣ جلسات، والجلسات الجماعية تكونت من ٤٤ جلسة، والجلسات الختامية وعددها٦ جلسات، وبالتالي يصبح إجمالي جلسات البرنامج ٥٠ جلسة تم تطبيقها خلال فصل دراسي كامل.

تحكيم البرنامج التدريبي:

بعد بناء البرنامج في صورته الأولية تم عرضة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين والمهتمين وبلغ عددهم عشرة محكمين لمعرفة مدى كفاءة البرنامج لتحقيق أهدافه، والتأكد من مدى ملاءمة الأهداف لكل جلسة، ومدى مناسبة الأنشطة والمواقف الخاصة بالتعلم والقائمة على التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتواصل، والمرح والاستمتاع، واللعب الهادف، وحل المشكلات، وكذلك مدى ملاءمة الاستراتيجيات المستخدمة لكل جلسة، ومدى كفاية عدد الجلسات لكل مشكلة، ومدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج حيث أوضح المحكمون صلاحية جميع الأنشطة والمواقف المتضمنة في البرنامج، بينما طرح البعض الآخر بعض الملاحظات والإشارات التي استفادت منها الباحثة في تحسين مستوى ومحتوى البرنامج، ومن الملاحظات التي أبداها المحكمون ضرورة تكثيف الجلسات حيث تم عقد ٤ جلسات أسبوعية، وأن تشغل الجلسة حصة دراسية.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

١. الاستراتيجيات المعرفية: وتمثلت في المناقشات الجماعية، والحوار، والتخيل، والمحاضرة، وحل المشكلات، والتصور البصري، والعصف الذهني، والتعبير الحر، والتقليد أو المحاكاة، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

٢. الاستراتيجيات السلوكية: وقد تمثلت في سلوكيات التعزيز، والتشجيع، والنمذجة، والمحاكاة.

٣. الاستراتيجيات الوجدانية: وتمثلت في التعبير عن المشاعر، والأحاديث الذاتية، التنفيس الانفعالي، والاسترخاء.

أما عن آليات تقويم البرنامج التدريبي فقد مرت عملية تقويم البرنامج بثلاث مراحل تمثلت أولاها في التقويم التمهيدي والذي تضمن عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين للتأكد من دقته وصدقه، وكذلك الحكم على قدرته في تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها البرنامج، وكذلك التحقق من مدى ملاءمة الأنشطة والأساليب لتنفيذ الهدف. وتمثلت المرحلة الثانية في التقويم البنائي والذي تضمن عملية تقويم البرنامج أثناء التنفيذ للتأكد من أنه يسير وفق ما هو مخطط ومرسوم له، ويتم عن طريق تسجيل بعض الجلسات بكاميرا الفيديو حتى يتسنى للباحثة مراجعتها وتقويمها، وحتى تتمكن من إجراء التعديلات اللازمة، ومن خلال استطلاع رأي التلاميذ المستهدفين من البرنامج بعد كل جلسة، وملاحظة مدى تجاوبهم وتفاعلهم مع الأنشطة والمواقف، واستخدام التغذية الراجعة لمراجعة محتوى الجلسات التدريبية بعد كل جلسة. وتمثلت المرحلة الثالثة في التقويم النهائي والتي تهدف إلى التأكد من قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وتم ذلك عن طريق الملاحظة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه المشاركون من خلال التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة وهي مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس المشاركة الأكاديمية، كما تم تطبيق المقياسين بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وهو ما يمثل القياس البعدي.

إجراءات البحث:

مرَّت إجراءات البحث الراهن بعدة خطوات تمثلت في إعداد إعداد المقاييس، واختيار العينة، وإجراء التكافؤ بين المجموعتين، وإجراء التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة، فتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية على مدار فصل دراسي كامل، ثم إجراء القياس البعدي على أفراد المجموعتين، تلا ذلك إجراء القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في سبيل استخلاص النتائج والتي تمثلت في أساليب مان- وتيني، وولكوكسون، وقيمة Z.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه»توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تتمثل في اختبار مان ويتني، Uوويلكوكسون، W وقيمة Z. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٣)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الدافعية للتعلم (ن١= ن٢= ٦)

مقياس الدافعية للتعلم	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الحماس [ENT]	ضابطة	٠،٤	٢٤	٠،٣	٠،٢٤	٤٥،٢	٠١،٠
	تجريبية	٠،٩	٥٤				
الجماعية [COL]	ضابطة	٢٥،٤	٥،٢٥	٥،٤	٥،٢٥	٢٠،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٧٥،٨	٥،٥٢				
الفاعلية الذاتية[SEF]	ضابطة	٣٣،٤	٢٦	٠،٥	٠،٢٦	١٣،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٦٧،٨	٥٢				
الامتثال [COM]	ضابطة	٧٥،٣	٥،٢٢	٥،١	٥،٢٢	٧٠،٢	٠١،٠
	تجريبية	٢٥،٩	٥،٥٥				
الدرجة الكلية [TO]	ضابطة	١٧،٤	٢٥	٠،٤	٠،٢٥	٢٤،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٨ ،٨٣	٥٣				

× دالة عند مستوى ٠٥،. ×× دالة عند مستوى ٠١،.

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية للتعلم سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية وذلك لصالح المجموعة التجريبية وهو ما يحقق صحة الفرض الأول.

وتأتي هذه النتائج متفقة مع أدبيات الإطار النظري للدراسةوالتي أوضحت أن التعلم الممتع يُسهم في زيادة الحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال في التعلُّم. فالتعلم الممتع يمكن أن يُسهم في التطوير الوجداني والانفعاليللتلميذ حيث يعمل التعلم الممتع على تعزيز مفهوم التقدير الذاتي، ومواجهة بعض صعوبات التعلم في القراءة،والحد من القلق، وبالتالي تحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذذوي صعوبات تعلم القراءة (Wehmeier et al., 2012)، كما يساعد في زيادة ثقة التلاميذبأنفسهملأن عملية تعلمهم تشجعهم هم ومعلميهم على بناء أواصر الثقة والاعتزاز بالنفس، كما يمكن أن تساعدهم على تطوير مهارات التواصل مع الآخرين، وتحسين مفهوم الذات، وزيادة دافعية التعلم، وتحسين فاعلية الذات، وتقليل الضغوط التي يتعرضون لها، وبالتالي الحد من الاضطرابات التي تنتاب التلاميذالذين يتعرضون للعديد من الضغوط الأكاديمية، كما يعمل التعلم الممتع على زيادة قدرة التلاميذ على الإنجاز، وتحقيق مستويات عالية من الطمأنينة. وبالتالي يعد التعلم الممتع من الأدوات المستخدمة في تحسين مفهوم الدافعية للتعلم لدى التلاميذذوي صعوبات التعلم في القراءة.

كما أنبرامج التعلم الممتع يمكن أن تعمل علىبناء الخيال، وزيادة حب الاستطلاع العقلي إذ أنها تساعد التلاميذ في تكوين وتدعيم اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، كما تعزز من قدراتهمعلى التعلم (Catterall & Rauscher, 2008, 171)، والقيام بحل المشكلات التي تواجههم عن طريق القيام بعمليات التفكير، وتعليمهم أن كل مشكلة تواجههم يكون لها أكثر من طريقة في الحل(Koutsoupidou& Hargreaves, 2009, 251).

وتأتي نتائج الفرض الأول متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسات (Saki et al., 2018; Zulfiqar, 2017; Santos, 2016; Tovli, 2014; Wagner et al., 2012; Rose, 2009;Olusakin et al., 2008) التي أوضحت نتائجها أن الدافعية يمكن أن تسهم في الحد من صعوبات التعلم وأن برامج التعلم الممتعة لها دور فعال الفعال في تحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وقد توصلت هذه الدراسات التي أجريت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة، إلى مجموعة من النتائج تكشف عن أن البرنامج القائم

على متعة التعلم قد أسهم في تحسين الدافعية للتعلم المرتبطة بالجوانب السلوكية والاجتماعية والمعرفية حيث ساعدهم البرنامج التدريبي في تحسين سلوكياتهم، وتحسين صور التواصل مع أقرانهم ومعلميهم، وتحسين الجوانب المعرفية من خلال الحد من صعوبات التعلم في القراءة.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمشاركة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية»، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تم استخدامها للتحقق من صحة الفرض الأول، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٤)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المشاركة الأكاديمية (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
السلوكية [BEL]	ضابطة	٤،٤	٥،٢٦	٥،٥	٥،٢٦	٠٤،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٥٨،٨	٥،٥١				
الوجدانية [EMO]	ضابطة	٥٨،٣	٥،٢١	٥٠،٠	٥،٢١	٨٥،٢	٠١،٠
	تجريبية	٤٢،٩	٥،٥٦				
المعرفية [COG]	ضابطة	٤٢،٤	٥،٢٦	٥٠،٥	٥،٢٦	٠٢،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٥٨،٨	٥،٥١				
الدرجة الكلية [TO_ENG]	ضابطة	٠،٤	٠،٢٤	٠،٣	٠،٢٤	٤،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٠،٩	٠،٥٤				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمشاركة الأكاديمية سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية وذلك لصالح المجموعة التجريبية وهو ما يحقق صحة الفرض الثاني.

وتشير أدبيات الإطار النظري كدراسات(Lambert& Sugita, 2016; Kofonow, 2015; Jackson, 2015; Vaiouli, 2014; Rantala& Kaarina, 2012; Rose, 2009; Wolk, 2008; Sillis, 2005) إلى أن التعلم الممتع منالاستراتيجيات النشطة في التعلم والتي تسهم في تحسين ومشاركة وانخراط التلاميذ في أداء مهام التعلم، كما أنها مؤثرة في مخاطبة العقل والوجدان وتنشيط الحواس، وتساعد الطفل على إدراك الكلمات بصورة ميسرة وصحيحة وسهلة، وأنها تُعد من الأدوات الفاعلة في استخدام عناصر الصوت، وبالتالي تُسهم في تنمية مهارات الاستماع وتحسينها، كما يعد من الوسائل غير التقليدية الحديثة المستخدمة في علاج صعوبات التعلم في القراءة لدى التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي، وأنها تُسهم في الحد من الاختلال في عمليات الإدراك السمعي، والمهارات السمعية، وضعف الذاكرة اللفظية، كما تُسهم في تحسين قدرات التلاميذ على الفهم القرائي، وبالتالي تحسين قدرات التلاميذ المتعسرين قرائيًا، كما يُعد التعلم الممتع من الأدوات التي تسهم في تحقيق عملية الاقتران بين الصوت والصورة والحدث مما يسهل من عملية القراءة لدى الطفل، نظرًا لعملية التشفير المزدوج في الصوت والصورة، وبالتالي الحد من صعوبات التعلم في القراءة.

كما أشارت الأدبيات إلى أن متعة التعلم تؤثر في صعوبات تعلم القراءة من خلال تحسين مهارة التوقيت الإيقاعية، وتحسين مهارة التجهيز، والمهارات السمعية السريعة (Forgeard et al.,2008)، وزيادة الميل والتدفق السمعي (Ouimet, & Balaban,2010,45).كما يمكن أن يكون لها تأثيراتهافي مهارات التجهيز السمعي السريع، وإذا كان النصف الأيسر من المخ هو المسئول عن عمليات التجهيز السريع للمعلومات، فإن الصعوبة الرئيسية لدى التلاميذذوي صعوبات التعلم في القراءة يمكن أن تكون في افتقار هؤلاء التلاميذ إلى مهارات التجهيز السمعي السريع، وأن عمليات التدريب الممتعة يمكن أن تستخدم كمنبئ قوي للتعرف على المهارات الصوتية أو قدرات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية (Forgeard et al.,2008,383).

ومن جانب آخر فإن عمليات التعلم الممتع تُسهم في تحسين الذاكرة اللفظية، والتمثيل الحسي في النغمات والتوقيت، والجرس، وفي الذاكرة العاملة، وفي الانتباه، وفي المهارات التنفيذيةحيث تعمل برامج التعلم القائمة على المتعةكما يرى كوفوناو

Kofonow (2015)على الحد من أعراض صعوبات التعلم في القراءة حيث عادة ما تسهمفي زيادة المشاركة الأكاديمية التي تسهم بدورها في تقليل القدرة الزمنية التي يستغرقها الطفل لتجهيز الكلمات، وتعزيز عمليات التجهيز السمعية، وزيادة حساسية التوقيت الإيقاعي،وتحسين المهارات الإدراكية السمعية، وتحسين مهاراتالوعي الفونيمي، وتحسين الذاكرة اللفظية من خلال قدرة التلاميذ على إدراك الكلمات، وزيادة سرعة التدفق السمعي لدى التلاميذ، وتعزيز وتقوية عمليات تجهيز النغمات، وزيادة المهارات الإدراكية، وتعزيز عمليات تشفير الكلمة، ومعرفة الكلمة، والفهم القرائي.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية للتعلم». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية السابقة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية للتعلم (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الحماس	بعدي	٢٥،٧	٥،٤٣	٥،١٣	٥،٣٤	٧٥،٠	٤٥٢،٠ غير دالة
	تتبعي	٧٥،٥	٥،٣٤				
الجماعية	بعدي	٨٣،٦	٠،٤١	٠،١٦	٠،٣٧	٣٤،٠	٧٣٨،٠ غير دالة
	تتبعي	١٧،٦	٠،٣٧				
الفاعلية الذاتية	بعدي	٧٥،٦	٥،٤٠	٥،١٦	٥،٣٧	٢٥،٠	٨٠٥،٠ غير دالة
	تتبعي	٢٥،٦	٥،٣٧				
الامتثال	بعدي	٦٧،٧	٠،٤٦	٠،١١	٠،٣٢	١٩،١	٢٣٥،٠ غير دالة
	تتبعي	٣٣،٥	٠،٣٢				
الدرجة الكلية	بعدي	٣٣،٧	٠،٤٤	٠،١٣	٠،٣٤	٨٠،٠	٤٢٢،٠ غير دالة
	تتبعي	٦٧،٥	٠،٣٤				

× دالة عند مستوى ٠٥،. ×× دالة عند مستوى ٠١،.

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية للتعلم، وتؤكد هذه النتائج صحة الفرض الثالث مما يدل على استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وهو ما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم.

وتشير أدبيات الإطار النظري كما يشير فورجيرد وآخرون (٢٠٠٨) Forgeard et al.إلى أن برامج التعلم الممتع من البرامج النشطة التي تقوم على تنشيط الحواس، كما أنها تساعد الطفل في إدراك الكلمات بصورة ميسرة وصحيحة وسهلة، وأنها تُعد من الأدوات الفاعلة في استخدام عناصر الصوت، وبالتالي تُسهم في تنمية مهارات الاستماع وتحسينها، وتحسين مهارة التوقيت الإيقاعية، وتحسين مهارة التجهيز، والمهارات السمعية السريعة، وزيادة التدفق السمعي. كما تأتي هذه النتائج متماشية مع نتائج الدراسات السابقة، مثل (Zuifiqar ,2017; Guay et al., 2010) والتي أوضحت نتائجها أن برامج التعلم القائم على المتعة لها تأثيرات واضحة في الحد من أعراضصعوبات التعلم في القراءة وذلك من خلال قدرة البرامج علىتقليل القدرة الزمنية التي يستغرقها الطفل لتجهيز الكلمات، وتعزيز عمليات التجهيز السمعية، وزيادة حساسية التوقيت الإيقاعي، وتحسين المهارات الإدراكية السمعية، وتحسين مهاراتالوعي الفونيمي، وتحسين الذاكرة اللفظية من خلال قدرة التلاميذ على إدراك الكلمات، وزيادة سرعة التدفق السمعي لدى التلاميذ، و تعزيز وتقوية عمليات تجهيز النغمات، وزيادة المهارات الإدراكية. كماأن ما حدث خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب التلاميذ على ما تم تدريبهم عليه خلال المرحلة السابقة من البرنامج قد ساهم في استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وساهم في عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وهو ما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين البعدي والتتبعي.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشاركة

الأكاديمية». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية السابقة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٦)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشاركة الأكاديمية (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الجوانب السلوكية	بعدي	٠،٧	٠،٤٢	١٥	٣٦	٥٤،٠	٥٨٩،٠ غير دالة
	تتبعي	٠،٦	٠،٣٦				
الجوانب الوجدانية	بعدي	٣٣،٧	٠،٤٤	١٣	٣٤	٨٦،٠	٣٩٢،٠ غير دالة
	تتبعي	٦٧،٥	٠،٣٤				
الجوانب المعرفية	بعدي	٣٣،٧	٠،٤٤	١٣	٣٤	٨٢،٠	٤١٠،٠ غير دالة
	تتبعي	٦٧،٥	٠،٣٤				
الدرجة الكلية	بعدي	٥٨،٧	٥،٤٥	٥،١١	٥،٣٢	١،١	٢٩٥،٠ غير دالة
	تتبعي	٤٢،٥	٥،٣٢				

× دالة عند مستوى ٠٥،. ×× دالة عند مستوى ٠١،.

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشاركة الأكاديمية، وتؤكد هذه النتائج صحة الفرض الرابع مما يدل على استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه وهو ما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم واستمرارية تأثيره في تحسين المشاركة الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. وتأتي نتائج هذا الفرض متفقة مع الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة مثل (Jackson , 2015; Vaiouli , 2014;Rose , 2009) والتي أوضحت قدرة برامج التعلم القائمة على البهجة والمتعة في زيادة مشاركتهم وانخراطهم في العملية التعليمية. كما أن ما حدث خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب التلاميذ

على ما تم تدريبهم عليه خلال المرحلة السابقة من البرنامج قد ساهم في استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وساهم في عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وهو ما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين البعدي والتتبعي.

الاستنتاجات والتوصيات

(١) الاهتمام بالبرامج التعليمية التي تحقق متعة التعلم، والتي تزيد من مستوى الدافعية للتعلم وتعزز المشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة إذ أنها تزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتزيد من قدراتهم، وتساعدهم على بذل المزيد الجهد والمثابرة من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي.

(٢) التأكيد على أهمية وتفعيل مداخل التعلم القائمة على التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، وبذل الجهد، والمرح، فهذه المداخل تُسهم في الحد من صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(٣) ينبغي عند تنفيذ البرامج التدريبية القائمة على متعة التعلم أن تأخذ في اعتبارها الاستراتيجيات المتنوعة عند التنفيذ لمجابهة صعوبات التعلم في القراءة، وعدم الاقتصار على استراتيجية واحدة أو نظرية واحدة، تطبيقًا لمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

(٤) ضرورة إشراك التلاميذ في برامج وأنشطة التعلم فالمشاركة الأكاديمية للتلاميذ تجعلهم شركاء أساسيين في إدارة العملية التعليمية، ويحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد وموجه لها.

المراجع

جال رويد (٢٠١١). **مقاييس ستانفورد- بينيه للذكاء: دليل الفاحص (الصورة الخامسة)** (تعريب صفوت فرج). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٣).

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). **سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة** (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).

صلاح علام (٢٠٠٥). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أسسه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عصام جمعه نصار (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية KWLH في تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلم والتحصيل في العلوم لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٦٤ (١)، ٨٥٠-٩٠٧.

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩). **اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم** (تعريب عبدالوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية.

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. **مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة كفر الشيخ**، ١، ٢٥٧-٣٢٢.

Anggoro, S.,& Sholehuddin, M.(2017). Influence of joyful learning on elementary school students' attitudes toward science. *Journal of Physics: Conf.*,*812* (1),1-6.

Bartlett, L. (2017). The effects of contract activity packages on boredom in a sixth-grade accelerated math class. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for M.A. Degree. North Dakota State University.

Brotherson, S. (2009). Young children and the important of play. *Bright Beginning*, *23*(1), 37- 48.

Castelli, D., Hillman, C., Buck, S.,& Erwin, H.(2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*,*29*(2), 239- 245.

Catterall J.,& Rauscher, F. (2008). Unpacking the impact of music on intelligence. InW., Gruhn&F,.Rauscher (Eds.),*Neurosciences in music pedagogy (pp.* 171-201). New York: NovaScience Publishers.

Clark, R.,&Mayer, R. (2008). Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. *International Journal of Learning Disabilities,47*(1),5-13.

Ford, M.,&Opitz,M.(2014). *Engaging minds in classrooms*: *The surprising power of joy*. Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Ford, M., Opitz, M.,&Emeritus, M. (2015).Helping young children discover the joy of learning.*Review of Human Factor Studies*, *21* (1), 27-42.

Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U.,& Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal reading children and children with dyslexia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal,25* (4), 383-390.

Gasser, K. (2011). Five ideas for 21st century math classrooms. *American Secondary Education*, *39*(3), 108- 116.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Marsh, H., Larose, S.,& Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 711–735.

Hatfield, E., Cacioppo, J.,& Rapson, R. (1994). *Emotional Contagion.*Cambridge: Cambridge University Press

Jackson, D. (2015). *A retrospective study of student engagement among at-risk elementary students with and without disabilities.* Retrieved October 15, 2015 from https:// search.proquest.com/docview/1671779397?accountid=178282.

Kirikkaya, E., İşeri,Ş.,& Vurkaya, G.(2010). At- risk children. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,*91-13.

Kofonow, W. (2015). The significance of joy in the learning process. *A Dissertation Submitted to the Faculty of the California Institute of Integral Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Transformative Studies.* California Institute of Integral Studies San Francisco, CA.

Koutsoupidou, T.,& Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects ofimprovisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology ofMusic*, *37*(3), 251-278.

Lackaye, T., Margalit,M.,& Ziman,T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and Hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, *21*(2), 111–121.

Lai, R. (2011). Motivation: A literature review research report. Retrieved February 1, 2011 from

http://www.pearsonassessments.com/research.

Lambert, R.,& Sugita,T. (2016). Increasing engagement of students with learning disabilities in mathematical problem-solving and discussion. *Support for Learning*, *31* (4),347-366.

Luo, W. (2017). Perceived teaching practice and its prediction of student engagement in Singapore. *Asia Pacific. Educ*. Rev.,*18*, 451–463.

Medina, J. (2008). *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. Seattle, WA: Pear Press

Meleisea, E. (2016). *Happy schools: A framework for learner well-being in Asia- Pacific*.Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Moats, L.,& Dakin, K. (2007). *Basic facts about dyslexia and other reading problems.* Baltimore: The International Dyslexia Association.

Okolo, C., Bahr,& Christine, M. (2005). Increasing achievement motivation of elementary school students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *30*(5), 234- 243.

Olusakin ,A., Osarenren, N.,&Obi, G. (2008). Towards helping children with attention deficit hyperactivity disorder ADHD to enjoy peaceful schooling. Stud. *Home Comm. Sci*., *2*(1), 19-32.

Ouimet, T.,& Balaban, E. (2010). Auditory stream biasing in children with reading impairments. *Dyslexia*, *16*, 45-65.

Pawlak, R., Magarinos, A., Melchor, J., McEwen, B.,& Strickland, S. (2003). Tissue plasminogen activator in the amygdala is critical for stress induced anxiety- like behavior. *Nature Neuroscience*, *6* (2), 168-174.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95* (4), 667-686.

Pressley, M. (2005). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.

Quin, D., Hemphill, S.,& Heerde, J. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Soc. Psychol. Educ.*, *20*(1), 807–829.

Rantala, T.,& Kaarina, M. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, *182*(1), 87- 105.

Ratey, J. (2008). *Spark:The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown.

Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and learning difficulties. DCFS Publications.

Rueda, R. (2011). *The 3 dimensions of improving student performance*. New York: Teachers College Press.

Saki, K.,& Nadari, M.(2018).The relationship between self-regulated learning, academic self- concept and the academic achievement motivation of students in the second grade of high school. *World Family Medicine/Middle East Journal of Family Medicine*,*16*(2),324-336.

Santos, A., Aparecida, A.,& Mognon,J. (2016). Motivation assessment scale for learning in higher education: Validity Evidence. *Psico-USF, Bragança Paulista*, *21*(1), 101-110.

Sillis ,J. (2005). Joy, beauty, creativity and fun. *A Life in The Day, 9*(4), 9-12.

Tovli, E. (2014). The joy of reading: An intervention program to increase reading motivation for pupils with learning disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, *2*(4), 256- 265.

Vaiouli, P. (2014). *Music, engagement, and early literacy in inclusive early childhood settings*. Retrieved November 15, 2014 from https://search.proquest.com/docview/1545896786?accountid=178282.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Marder, C. (2012). *Perceptions and expectations of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2: NCSER 2007-3006). Menlo Park,CA: SRI International.

Wang, J. (2017). *The joy of learning:What it is and how to achieve it*.National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Wehmeier, P., Schacht, A., Escobar, R., Hervas, A.,& Dickson, R.(2012). Health-related quality of life in ADHD: A pooled analysis of gender differences in five atomoxetine trials. *Atten Defic Hyperact Disord*., *4*(1), 25-35.

Wolk, S. (2008). Joy in school. *Educational Leadership*, *66*(1), 8-14.

Zulfiqar, A. (2017). Learning disabilities LD in primary schools and their awareness among mainstream female teachers. *Isra. Med.J.*,*9*(2), 91-95.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية المفردات اللغوية لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

د. أحلام محمد خاطر حفناوى
دكتوراه التربية الخاصة – كلية التربية للبنات بأبها
جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية