فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنميه الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية

The effectiveness of a program based on active learning strategies in the development of motivation for learning among students with learning disabilities in the second episode

إعداد

فاطمة صباح محمد المحيربي

Fatima Sabah Mohammed Al Muhairbi

معلمة التربية الخاصة

Doi: 10.21608/ejev.2023.284872

استلام البحث ٢٠ / ١٢ / ٢٠٢٢

قبول البحث ٢٣ / ١ / ٢٠٢٣

المحيربي ، فاطمة صباح محمد (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنميه الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالحلقة الثانيه . ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، مصر، ٧(٢٦) فبراير، ٥١٩ – ٥٤٦.

http://jasg.journals.ekb.eg

فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة

المستخلص:

هدف الدراسة الحالية التعرف على أثر تطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة و قد تم استخدام المنهج الشبه تجريبي للإجابة عن تساؤل الدراسة وقد بلغ حجم العينة (15) طالب بالحلقة الأولى و الثانية بمدرسة دلما بدولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢ -2020-2021 ، وكانت أهم النتائج أن استخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط قد ساعد على تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة في عينة البحث .

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم المحددة – استراتيجيات التعلم النشط – الدافعية للتعلم.

Abstract:

The objective of the study is to identify the effect of applying a program based on active learning strategies in developing motivation to learn among students with learning difficulties, and to identify the category of children with learning difficulties, active learning strategies and motivation for learning. The semi-experimental approach was used to answer the research question. The sample size was (15) students at Dalma School in the United Arab Emirates for the academic year 2021-2022. The most important results were that the use of the program based on active learning strategies has It helped to develop the motivation to learn among students with learning difficulties in the study sample.

keywords: Specific Learning difficulties - active learning strategies - motivation to learn

المقدمة:

يشهد ميدان التربية الخاصة اهتماماً واضحاً في الوقت الراهن وقد تمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة بهدف ضمان تقديم الخدمات والبرامج النوعية وتحسين نوعية حياة الطلبة من أصحاب الهمم . وتحظى صعوبات التعلم باهتمام الباحثين والمختصين؛ إذ أن تأثيرهما لا يقتصر على جانب واحد فقط من شخصية الطالب من فئة صعوبات التعلم المحددة؛ بل يشمل جوانب مختلفة منها: الأكاديمي والمعرفي، والاجتماعي واللغوي والانفعالي و السلوكي . ولا يتوقف هذا التأثير عند هذا الحد، بل يمتد ليشمل أسر هؤلاء الأطفال والمجتمع كله (عاكف الخطيب، ٢٠١٥).

وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية أحد أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال - وبلا استثناء- على التعليم الملائم والنوعي، وبالتالي فإن متطلبات تحقيق ذلك تقتضي أن تتضافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية منها والاجتماعية والصحية للعمل معا، وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ تلك الأهداف وتحقيقها. وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين، انطلاقاً من أهمية تلبية الاحتياجات وضرورتها، التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات، والتي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات جودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأفراد ليحققوا مستوى مقبولاً من المهارات الاستقلالية، والدافعية، وتقدير الذات، أسوة بأقرانهم العاديين (عاكف الخطيب، ٢٠١٤).

و أن الأطفال من فئة صعوبات التعلم المحددة ينظرون إلى أنفسهم على أنهم متأخرون أو بطيئين أو مختلفون، ويصبح الإخفاق والإحباط في المدرسة تجربة مربكة، تصاحبها حالة الامتناع عن الذهاب إلى المدرسة، إضافة إلى شكاوى صحية مثل آلام في المعدة وأمراض أخرى وانطواء ونكوص وعدوانية وعصيان أو سلوك سلبي أو نظرة دونية للذات. ويعتبر القلق والخوف والوسواس والسلوكيات القهرية والكوابيس والاضطرابات التي تتعلق بالأكل أو الذهاب إلى الحمام، أو الصعوبة في تكوين علاقات صداقة، بعض من الآثار الاجتماعية الناجمة عن صعوبات التعلم على الطفل والأسرة والمجتمع. فالطفل من لديه صعوبة في التعلم يمثل عبئاً عاطفياً على العائلة، عبئاً يجعل الوالدان ينفعلان ويشعران بالذنب والإحباط واليأس وعدم التقبل ويوجهون غضبهم إلى المعلمين ومن يتعامل معه أو الطفل نفسه، وأحيانا يبالغ

الوالدان في الاهتمام به مما يجعل إخوانه يشعرون بالضيق أو الغيرة. (جيهان الصيادي، 2017).

كما أن الوقوف على طبيعة مفهوم الدافعية وعلاقتها بالتحصيل والتعلم أمر مهم، فهو يساعد المعلمين على فهم بعض العوامل المؤثرة في أداء طلابهم، فالدافعية حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاط معرفي ووجداني وحركي حتى خارج المدرسة وفي حياتهم المستقبلية، لذا فالدافعية تعد من الأهداف التربوية الهامة التي يسعى إليها أي نظام تربوي .(نافز بقيعي، ٢٠١٠)

وقد يظهر الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة بعض من الخصائص التي تعكس وجود عوامل تعيق القدرة على التعلم في غرفة الصف. وتعكس هذه الخصائص في العادة تفاوتًا بين العمر الزمني للطالب والأنماط السلوكية التي تظهر لديه. لكن هؤلاء الطلبة هم مجموعة غير متجانسة ليس فقط لأنهم يواجهون صعوبات في مجالات مختلفة، ولكن لأن درجة هذه الصعوبات تتراوح بين البسيطة والشديدة ولأن الطلبة الذين لديهم هذه الصعوبات تختلف جوهرياً فيما بينهم من حيث مهارات التعايش مع هذه الصعوبات. وعلى الرغم من أن كل طالب هو فريدة من نوعه، فإن تبيان الخصائص العامة للطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة يساعد على لفت انتباه المعلمين وأولياء الأمور إلى سلوكيات ومؤشرات تعلمية وتطورية تستحق الاهتمام والمراعاة عند تربية وتعليم هؤلاء الطلبة .(جمال الخطيب ، ٢٠٢١)

مشكله الدراسة :

أهمية الفئة المستهدفة والتي تشكل عددًا لا يستهان به في مدارس الدولة وحرص القيادة الرشيدة و مؤسسة الإمارات للتعليم بتوفير كافة احتياجات الطلبة النفسية و التعليمية و الصحية و لجعلهم أكثر فاعلية في المجتمع ولتنمية قدراتهم ومهاراتهم الشخصية، ونظرا لما تعانيه تلك الفئة من خصائص وسمات تجعلهم أكثر عرضة لنقص الدافعية للتعليم وما يقابلوه من صعوبات في العملية التعليمية في الفصول العادية.

وبناء على ما سبق تم صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم ؟

ما فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مشاركة طلبة أصحاب الهمم بالصعف العادي مع أقرانهم .

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنميه الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم .

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة نقاط يمكن أن نوجزها في الاتي:

- أهمية فئة أصحاب الهمم والاهتمام بتنمية وصقل مهاراتهم وزيادة دافعيتهم للتعلم، وذلك نظراً لاهتمام دولة الإمارات وتوجهات القيادة الرشيدة بضرورة دمج هذه الفئة في المجتمع و توفير جميع التسهيلات و الخدمات التعليمية و العملية التي تتناسب مع قدراتهم .
- مدى تأثير استراتيجيات التعلم النشط على طلبة أصحاب الهمم وتوظيفها بطريقة إيجابية تخدم أهداف الدرس وأهداف الطلبة حسب خططهم التربوية الفردية .
- تعد الدوافع ذات أهمية كبيرة في إثارة ميل الفرد نحو التعلم، فالدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف وهو ما يحتاج له طلبة صعوبات التعلم المحددة بجانب تنمية مهاراتهم النمائية .

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على استراتيجيات التعلم النشط، والدافعية للتعلم، وصعوبات التعلم بالحلقة الأولى والثانية .
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة في تطبيقها على عينة من الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة يبلغ عددهم 15 طالب و طالبة من الحلقة الأولى و الثانية دون التطرق إلى أي فئات أخرى.
- الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على التطبيق في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ – 2021-2020.

مصطلحات الدراسة :

١- صعوبات التعلم: تشير ايمان طاهر (٢٠١٦) انه يقصد بصعوبات التعلم وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / أو الكتابة / أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك متصاحبا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث أن اللغة مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك هي الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة التي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون

وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية) ، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم.

٢- الدافعية للتعلم : تعرفه كل من شيماء رفرافي والزهرة ريحانى (٢٠٢٠) بأن دافعية التعلم هي النجاح الذي يحققه التلميذ في المواقف التعليمية الصعبة عن طريق المشاعر والطاقات والرغبات التي تدفع به إلى الدخول في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف والغايات المنشودة من العملية التعليمية.

٣- استراتيجية التعلم النشط : هي استراتيجية تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويهدف إلى تفعيل دور المتعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: صعوبات التعلم

المفاهيم

يشير السيد سليمان (٢٠١٥) إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يمثلون ثلاث فئات غير متجانسة من الأفراد، هي صعوبات عامة في التعلم، وصعوبات خاصة في التعلم، ومتفوقين من فئة صعوبات تعلم، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر أثارها من خلال القصور في فهم و \ أو استخدام المهارات الرئيسة للغة، أو إجراء العمليات الحسابية الأولية، و يعانون من تباعد دال إحصائياً بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات التعلم لأسباب خارجية، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسجرافيا (صعوبات في الكتابة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع مشكلاتهم إلى الإعاقة الحسية البصرية أو السمعية أو للإعاقة البدنية، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئين التعلم، ولا المعاقين ذهنيا".

وتستخلص هند العزازى (٢٠١٤) من خلال البحث في العديد من المفاهيم الخاصة بصعوبات التعلم عدداً من العناصر التي تساعد على الاستفادة منها في توضيح مفهوم صعوبات التعلم، وهي كالتالي: –

- يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم المحددة في المستوى المتوسط ويمتد إلى المستوى المتفوق
- تتدرج صعوبات التعلم المحددة من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة
- قد تظهر صعوبات التعلم المحددة في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، وكذلك اللغة الشفوية.
- تظهر على مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب
- قد تؤثر على النواحي المهمة في حياة الفرد كالنواحي الاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة
- قد تكون مصاحبة للتفوق أو الموهبة.
- قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا .
- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدنى الوضع الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو الحرمان البيئي ،أو عدم وجود فرص للتعلم العادي .

ثم تعرف صعوبات التعلم بانه اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية أو النفسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب وقد يرجع ذلك إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وهي تظهر في الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، مع استبعاد هؤلاء الذين يعانون من أي إعاقات حسية أو عقلية، ومن يعانون من حرمان ثقافي أو بيئي، أو لديهم اضطرابات نفسية شديدة.

و تذكر هديل السمرة (١٩٩٧) أن مشكلة صعوبات التعلم تعد من المشكلات المحيرة وغير الواضحة بشكل كبير للأخصائيين، حيث أن الطالب لديه قدرات عقلية كالعاديين، ولكنه مع ذلك يخفق في ناحية أو أكثر من النواحي الأكاديمية، وثمة تفاوت واضح - جوانب الوظائف النفسية، فقد يظهر التفاوت بوضوح بين الجزء اللفظي والجزء الأدائي في مقاييس الذكاء، ويقدر هذا التفاوت بانحراف معياري واحد (أي ما يعادل ١٥ درجة ذكاء)، كما أن ثمة تفاوتاً بين تحصيل الطالب وذكائه، وهذا يعني ان ذكاء الطالب يكون ضمن مستوى ذكاء العاديين إلا أن تحصيله في مادة دراسية أو أكثر أقل من مستوى صفه بمعدل سنتين أو أكثر وهذا يستوجب تقديم خدمات تربوية خاصة له وعند التركيز على المفهوم الخاص بصعوبات التعلم نلمس ما يلي:

١. الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم (Dyslexic صعوبات في القراءة) لا يتعلمون بفاعلية باتباع أساليب التعليم القرائية العادية.
٢. الأطفال الذين يتعلمون القراءة ويعانون من صعوبات في التعلم لا يتعلمون التهجئة بنفس الدرجة، فالتهجئة تحتاج لطريقة تعليمية منظمة وسلسة.

٣. أكثر الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المحددة يكون لديهم ضعف في اثنتين أو أكثر مما يلي:
- الذاكرة البصرية.
- التسلسل البصري.
- الذاكرة السمعية.
- الذاكرة القريبة المدى.

٤. الصعوبة عادة تكون وراثية تنتشر في العائلات وتكون عند الذكور أكثر من الإناث.

٥. يشترك هؤلاء الأطفال في عدم القدرة على تمييز وتذكر الحروف المكتوبة وتحويلها إلى كلمات مفيدة في القراءة والتهجئة.

٦. صعوبات التعلم المحددة ، ليست مشكلة قرائية وهجائية فحسب، بل تؤثر على جوانب كثيرة من حياة الطفل حيث أنها تسبب توتراً كبيراً في المجتمع الذي يتطلب درجة محددة من إتقان هذه المهارات. (في خالد أبو شعره وثائر غباري ، ٢٠١٥)

وأظهرت بعض المراجع استخدام مصطلح متلازمة المتعلم السلبي (Passive Learner Syndrome) للإشارة إلى الطالب الذي يتطور لديه العجز أو اليأس المتعلم، فهو يميل إلى الانتظار بشكل سلبي حتى يأتي المعلم ليرشده ويخبره بما يجب أن يفعله بدلاً من محاولة حل المشكلة بنفسه. وترى هذه المراجع أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم متعلمون سلبيون وليسوا متعلمين نشطين. ففي المواقف التي تتطلب تبني أسلوب حل المشكلات يكون الأفراد من فئة صعوبات التعلم المحددة أكثر ميلاً لتطوير اتجاهات من الياس المتعلم (Alfonso & Flanagan، 2018).

ويضيف جمال الخطيب (٢٠٢١) أن بعض الأطفال من فئة صعوبات التعلم المحددة يواجهون مشكلات سلوكية وانفعالية، ومن علامات تلك المشكلات:

- قصر فترة الانتباه.
- ضعف الذاكرة.
- صعوبة في اتباع التوجيهات.
- مشاكل في التنسيق بين العين واليد.
- عدم التنظيم والفوضى.
- اختلاف الأداء من يوم لآخر.
- الاستجابة بشكل غير لائق في كثير من الحالات.
- التشتت، والتهور، وعدم الجلوس بهدوء.
- صعوبة الانضباط.

- عدم التكيف مع التغيير.
- الحاجة إلى التوجيه خطوة فخطوة.
- الحصول على درجات مدرسية متدنية بالرغم من بذل جهود كافية.
- تدني مفهوم الذات.
- الشعور بالإحباط عند تأدية المهام المدرسية.

تصنيفات صعوبات التعلم

انه ليس كل طفل يعاني من وجود مشاكل دراسية طفل يعاني من صعوبات بالتعلم، فهناك الكثير من الأطفال الذين يعانون من البطء في اكتساب بعض أنواع المهارات، لأن النمو الطبيعي للأطفال يختلف من طفل لآخر، فأحيانا يكون ما يبدو أنه إعاقة تعليمية للطفل يظهر فيما بعد على أنه فقط بطء في عملية النمو الطبيعية.

وهناك عدة أنواع من صعوبات التعلم، قد تكون موجودة بشكل انفرادي أو أكثر من واحدة منها، لها تصنيفات وتقسيمات متعددة، سنوجز بعضها للتوضيح وهي:

- عسر القراءة - دسلكسيا (Dyslexia).
- - عسر الكتابة - دسجرافيا (Dysjraprhia).
- عسر الكلام - ديسفيزيا (Dysphasia).
- عسر الحساب - صعوبة إجراء العمليات الحسابية - دسكالكوليا (Dyscalculia).
- خلل في التناسق - دسبراكسيا (Dyspraxia).
- صعوبات التهجئة - ديسوروجرافي (Dysorhographly).

ويلاحظ غالباً بأن الطلبة من فئة صعوبات التعلم لديهم مشكلات في الدافعية (Motivation Problems) نتيجة لتكرار خبرات الفشل الأكاديمي والإحباط. والعديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية وصعوبات التعلم ركزت على دراسة أسلوب هؤلاء الطلبة في العزو (Attribution) أي طريقتهم في تفسير أسباب النجاح أو الفشل الأكاديمي. ووجدت بأن هؤلاء الطلبة يعزون فشلهم ونجاحهم إلى أسباب خارجية وبعد تكرار خبرات الفشل يتحول هؤلاء الطلبة إلى متعلمين سلبيين (Bender، 2004).

المحور الثاني :الدافعية للتعلم

تعد دافعية من أهم المواضيع فهي من العمليات الأساسية التي تدفع الطالب أو الفرد بالقيام بعمل ما من أجل تحقيق الأهداف، وتعد أيضا دافعية التعلم القوة الذاتية التي تحرك سلوك المتعلم إلى تحقيق غاية ترجع علية بالفائدة ألا وهي التعلم، فالطالب يسعى إلى تحقيق تعلم وتحصيل دراسي وهذا لن يتم إذا لم تكن لديه دافعية قوية للتعلم لهذا سنتطرق خلال هذا الفصل إلى كل ما يخص دافعية التعلم من مفهوم وانواع ووظائف وأهمية وأهم النظريات الخاصة بدافعية التعلم.

مفاهيم الدافعية

إن الدافعية تعبير عن حقيقة السلوك الإنساني بما يشمله من تفكير وإدراك وتعلم واتجاهات خصائص شخصية؛ فهي حالة داخلية واستعداد يستثيره منبه داخلي أو خارجي يحدث لدى الفرد حالة من التوتر والضيق وعدم التوازن تدفعه إلى بذل مجهود واتباع سلوك معين وتوجهه نحو هدف محدد تحقيقاً لتوازن النفسي ويختلف معنى الدافعية تبعاً لتعدد النظريات المختلفة والتي تتميز بخاصية مشتركة تنطلق من المدلول اللغوي لكلمة الدفع وان كانت تعبر عن جمله الآليات الحيوية والنفسية التي تسمح بفضل الفعل و توجيه الشدة والثبات إلى أثاره المزيد من النشاط . (محمد بالرابح، ٢٠١١: ٨١).

فالدافعية إذاً تشير إلى قوة داخلية ذاتية أو محرك داخلي في الفرد ولها وظيفة الحفاظ على السعي والوصول إلى التوازن الحيوي تبعث فيه شعوراً بالرغبة والإلحاح في القيام وأداء عمل ما وأمر معين وهي تعمل على توليد واستثارة السلوك وتوجيهه وتبعث فيه الطاقة اللازمة للاستمرار نحو تحقيق هذا الهدف إلى حين الانتهاء من أدائه .

الدافعية هي المفهوم الذي تستخدمه عندما نصف القوى الفاعلة المؤثرة على الكائن العضوي حيث يبدأ في سلوك ما أو تلك التي توجه سلوكه كذلك ، فنحن نستخدم مفهوم التفسير الفروق في الكثافة أو الشدة الخاصة بالسلوك أو المثابرة في السلوك وإثارته فالسلوك المدفوع بشكل مرتفع غالبا ما يكون مثابراً (كامل الفراج، ٢٠١٦).

خصائص الدافعية: إن الدافعية ركزت على الخصائص التالية:

- استمرار طاقة الكائن الحي فالإنسان في حالة تعينه إلى أن يتحقق له الهدف المنشود.
- الطابع أو الخاصية الدورية لإرضاء الحاجات الفسيولوجية مثل الجوع والعطش، إذ أنهما تمران بدورة كاملة تنخفض بالإشباع وتعاود مرة أخرى حين يجوع الإنسان.

والخصائص التي تتميز بها الدافعية كعملية تبدأ باستثارة النشاط وتنتهي بتحقيق الهدف، وتحتوي خمسة عناصر رئيسية هي:

- محددات الدافع أو استثارة الكائن الحي.
- حالة الدافع أو الحافز.
- سلوك البحث عن الهدف.
- مرحلة تحقيق الهدف.
- مرحلة خفض التوتر واستعادة التوازن (حافظ بطرس، ٢٠١٠).

وظائف الدافعية

للدافعية عدد كبير من الوظائف قد تؤديها ويمكن أن نحصرها في النقاط التالية:

- إثارة وتوليد وتحريك السلوك.
- توجيه السلوك نحو المصدر الذي يحقق الهدف أو إشباع الحاجة .
- الحفاظ على ديمومة السلوك ومده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق الهدف أو إشباع الحاجة.
- تساعد في تحديد واختبار الوسائل والأساليب التي تعين في تحقيق الهدف. (عماد الزغلول وشاكر المحاميد، ٢٠٠٧).

الدافعية للتعلم

تعرفه كل من شيماء رفرافي والزهرة ريحاني (٢٠٢٠) بأن دافعية التعلم هي النجاح الذي يحققه الطالب في المواقف التعليمة الصعبة عن طريق المشاعر والطاقات والرغبات التي تدفع به للدخول في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف والغايات المنشودة من العملية التعليمية.

وظائف الدافعية في عملية التعلم

يذكر احمد دوقة ولورسي عبد القادر وغربي مونيه وحديدي محمد وأشرف سليمه (٢٠١١) أن وظائف الدافعية في العملية التعليمية تنقسم الي ثلاث وظائف أساسية وهي :

- تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى المتعلم واستثارة نشاطه: إن الدوافع المختلفة ما هي إلا طاقات تصدرها إما داخلي أو خارجي . فالدافعية الداخلية هي بمثابة القوة والنشاط ، يشعر المتعلم بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز أو مكافئات خارجية الدافعية الخارجية فهي تتحدث بمقدار الحوافز الخارجية والتي تعمل على الحصول عليها مثل النتائج و التعزيز اللفظي أو المادي كالهدايا من ولي الأمر او المعلم . و من المعروف بأن هذا النوع من الدافع يزول بزوال الحوافز الخارجية.
- الاختيار: تلعب الدافعية دور الاختيار حيث تحث المتعلم على قيام سلوك معين وتجنب سلوك آخر كما أنها وفي نفس الوقت تقوم بتحديد الطريقة التي كيف يستجيب بها الفرد لمواقف الحياة المختلفة.
- فعندما يقوم الطالب مثلاً بمراجعة درس معين تحت تأثير دافع معين في تحضير الامتحان فإنه لا ينتبه إلى الأجزاء والمعارف المتعلقة بالامتحان الذي هو بسبب اجتيازه ولا يدرك الأمور الأخرى إلا إدراكاً سطحياً.

- التوجه: إن الدافعية خاصية فردية تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين وعليه فإنها تطبع سلوكه بطابع معرفي حيث يلاحظ بأن الطلبة الذين يوجهون جهوداً نحو هدف معين تكون دافعيتهم أكبر واستعدادهم اقوى لبذل الجهد المناسب.

المحور الثالث :التعلم النشط

التعلم النشط هو عبارة عن مصطلح عام يشير إلى العديد من نماذج التدريس التي تقع فيها مسؤولية التعلم على عاتق المتعلم على وجه التحديد. وقد اكتسب هذا الأسلوب من أساليب التدريس سمعة وصيتاً واسعاً على يد كل من بونويل وإيزون (Bonwell and Eison، ١٩٩١)، إلا أنه حسب ما ورد عن ماير (Mayer، ٢٠٠٤) فإن الاستراتيجيات من قبيل «التعلم النشط والتعلم الفعال» كانت نتاجاً لجهود مجموعة من المنظرين السابقين، الذين درجوا على الترويج للتعلم عن طريق الاكتشاف. وفي حين أنه لا مجال للشك في أن المتعلمين ينبغي لهم المشاركة في عملية التعلم وأن يكونوا نشطين معرفيا، لاحظ العديد من الباحثين أن الانخراط السلوكي النشط أثناء عملية التعلم المبدئية يمكن أن يفضي إلى نتائج سلبية. ولقد جرى الإشارة أن الطلبة الذين يشاركون بنشاط في المادة المعرفية تزداد لديهم احتمالات استرجاع المعلومات، بيد أن العديد من المؤلفين والكتاب المعروفين ما برحوا يحتجون بأن هذه الدعوى لا يوجد لها سند في مجمل ما تم تأليفه في هذا المجال. وبدلاً عن الانخراط السلوكي النشط أثناء التعلم يقترح ماير (Mayer، ٢٠٠٤) أن يكون المتعلمون نشطين معرفيا. أما أصحاب النظريات من أمثال سويلر (Sweller) وبياجيه (Piaget)، فإنهم يقرون بأن التعلم من خلال المشاركة السلوكية النشطة لا ينطوي بالضرورة على التعلم الذي يكون فيه المتعلم نشطاً معرفياً، كما أن هذا النوع من أنواع التعلم ليس له علاقة بالضرورة بالتعلم النشط بمعنى التعلم من خلال الاكتشاف ونحو ذلك. (في زين البتال، ٢٠١٧)

مفاهيم التعلم النشط

تعرفه عاتكة غرغوط (٢٠٢٢) أنه طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد . حيث يشارك فيها الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع المرصودة في أثناء تدريس مساق الإرشاد التربوي، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتحليل السليم لكل ما يتم قراءته أو كتابته أو طرحه من آراء وقضايا وموضوعات بين بعضهم بعضاً، مع تشجيع مدرسهم لهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمادة الدراسية، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم.

يعرفه لورنزن (Lorenzen، 2001) الذي يرى فيه طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات بدرجة الأساس إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف، على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج المدرسي بدرجة أكبر، بحيث تشمل فعاليات التعلم النشط مجموعة من تقنيات أو أساليب تدريس متنوعة مثل استخدام مناقشات المجموعات الصغيرة، ولعب الأدوار المختلفة، وعمل المشاريع البحثية المتنوعة، وطرح الاسئلة متعددة المستويات ولا سيما السابرة منها، بحيث يتمثل الهدف الأول والأساس من كل هذه الأنشطة تشجيع الطلبة على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف معلمهم.

مقارنة بين التعلم النشط والتعليم التقليدي

يذكر كل من يوسف عواد ومجدي زامل (٢٠١٠) ان هناك فروق بين التعلم التقليدي والتعلم انشط حيث تختلف طبيعة ونمط التعليم من نوع لآخر، ومن حقبة زمنية لأخرى، ويمكن أن توصف أنشطة المتعلم في الطرق التقليدية بالتالي:

- يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما يتعلمه.
- يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب.
- يفضل المتعلم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيراً عميقاً.
- تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج والأمثلة بالتعارف
- غالباً ما يعتقد المعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم وليس له صلة بالحياة.

أما في التعلم النشط فتندمج فيه المعلومة الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات ويمكن أن توصف أنشطة المتعلم في التعلم النشط بالتالي:

- يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزئيات.
- يخصص المتعلم وقتاً كافياً للتفكير بأهمية ما يتعلمه.
- يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها.
- يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.
- يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى في المواد الأخرى.

كيف تُفعِّل التعلم النشط في البيئة المدرسية؟

١. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المتعلم والمتعلمين:

- تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً هاماً في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.

٢. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين:

- وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي. فالتدريس الجيد كالعمل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال بين المتعلمين.

٣. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط:

- فقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه وربطها بخبراتهم السابقة، وتطبيقها في حياتهم اليومية وربطها مع خبراتهم السابقة.

٤. الممارسات التدريسية السليمة تعمل على تقدم تغذية راجعة فورية:

- فمعرفة المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلم وهو ما يجب أن يتعلموا وإلى تقييم ما تعلموه.

الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم (زمن + طاقة = تعلم)

- تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كافٍ ، كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت لأن مهارة إدارة الوقت عامل هام في التعلم.

٥. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوباً أكثر):

- تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين بما يتناسب مع قدراتهم لأن ذلك يساعد المتعلمين على محاولة تحقيقها.

٦. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم أن الذكاء عدة أنواع، وأن للمتعلمين أساليب تعلم مختلفة:

- تبين أن الذكاء متعدد، وأن لكل طالب نمط تعلم مختلف، وبالتالي فإن الممارسات التدريسية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدد والاختلاف (منال رمضان ، ٢٠١٦)

معيقات تطبيق التعلم النشط:

هناك العديد من المعيقات عند نقل المتعلم من التعلم التقليدي السلبي إلى التعلم النشط ونقل دور المعلم من دور الملقن إلى دور الميسر للتعلم، وذكر مجموعة من المعيقات التي تواجه التعلم النشط وهي:

أولاً معيقات مرتبطة بمقاومة التغير

١. الانتشار القوي للتعلم التقليدي
٢. القلق والإزعاج الذي يحدثه التغيير.
٣. غياب الحوافز ونقصها، فهي التي تساعد على التغير.
٤. فقدان السلطة والامتيازات.
٥. الشعور بقدرة أقل على ضبط الصف.
٦. امتلاك المهارات المبدئية والضرورية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية والحكم عليهم من الآخرين بأنهم يتعلمون بطرق معتمدة. (جودت سعادة ، فواز عقل، مجدي زامل ، جميل شتية، هدى أبو عرقوب، ٢٠١١)

ثانياً: معيقات مرتبطة بالبيئة الصفية

١. ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى وقت للتخطيط والإعداد.
٢. صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكثيرة من الطلبة
٣. نقص المصادر والموارد والوسائل المساعدة
٤. يعتبر استخدام التعلم النشط نوعاً من المجازفة عند المعلم غير المؤهل
٥. استخدام مستويات التفكير العليا في التعلم النشط دون مراعاة المحتوى العلمي الكافي بالإضافة إلى فقدان المعلمين التحكم في العملية التعليمية . (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett & Norman ، 2010)

ثالثاً: معيقات مرتبطة بالمعلم

١. التعود على الأساليب التقليدية وعدم الرغبة في التغيير، لأن في ذلك راحة له.
٢. نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعلم في إطار التعلم النشط.
٣. التخوف من فقدان السيطرة على الصف لاتباع المعلم أساليب غير تقليدية.
٤. التخوف من عدم تغطية المنهاج.
٥. اعتقاد المعلم بأن تعليمه التقليدي يعطي نتائج أفضل.

رابعاً: معيقات مرتبطة بالمتعلم

١. التعود والراحة على أساليب التعلم التقليدية وعدم الرغبة في التغيير وبالتالي عدم المشاركة في التعلم النشط.
٢. ضعف الثقة بالنفس.
٣. عدم وجود خبرة للمتعلم في أساليب التعلم النشط.
٤. عدم المشاركة بفاعلية.
٥. تعلم ما يكفي من المحتوى المعرفي.
٦. عدم استخدام مهارات التفكير العليا.
٧. عدم الاستمتاع بخبرة التعلم النشط . (منال رمضان ، ٢٠١٦)

وتذكر كل من سعدية طيباوى و اسمهان دومي أن استراتيجيات التعلم النشط هي مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتتعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والطلبة في الموقف التعليمي وانها تصمم في صورة خطوات إجرائية ويوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند التنفيذ وتتحول كل خطوة من خطوات الإستراتيجية إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود و مخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة وهكذا الاستراتيجيات:

١. إستراتيجية الحوار والمناقشة.
٢. إستراتيجية العصف الذهني.
٣. إستراتيجية حل المشكلات.
٤. إستراتيجية الاكتشاف.
٥. إستراتيجية التعلم التعاوني.
٦. إستراتيجية تعلم الأقران.
٧. إستراتيجية التعلم الذاتي.
٨. إستراتيجية مسرحه المنهج.
٩. إستراتيجية لعب الأدوار.
١٠. إستراتيجية الخرائط الذهنية.

فرض الدراسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم بالحلقة الأولى و الثانية لصالح القياس البعدي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لاختبار صحة الفرض وذلك بتطبيق المتغير المستقل على افراد المجموعة ودراسة أثره على المتغير التابع للتحقق من صحة فرض البحث قبل وبعد التطبيق .

مجتمع وعينه البحث:

اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة أصحاب الهمم من فئة صعوبات التعلم المحددة بمدرسه دلما للعام الدراسي ٢٠٢١ -٢٠٢٢ – 2020-2021 ، و قد بلغ حجم العينة (١٥) طالب و طالبة لمحدودية العدد بمدرسة دلما . وقامت الباحثة بحساب اعتدالية التوزيع لعينه البحث في متغيرات السن والذكاء وذلك للتأكد من تجانس العينة.

جدول (١) المتوسط والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء في المتغيرات قيد البحث للعينه الأساسية (ن = ٣٥)

المتغيرات	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
السن	٧.٤	٧.٨	٠.٧٣	٠.٥٣
الذكاء	١٠٨	١٠٥.٧	٤,٦١	٠,٤٧-

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات الالتواء للمتغيرات قيد البحث قد تراوحت ما بين (-٣ و +٣) مما يدل على اعتداليه توزيع العينة الأساسية تحت المنحنى الاعتدالي مما يشير الي تجانس عينه البحث في المتغيرات قيد البحث.

جدول (٢) المتوسط والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء في المتغيرات قيد البحث للعينه الاستطلاعية (ن = ١٠)

المتغيرات	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
السن	٧.٩	٧,٨	٠,٦٤	٠,٥١
الذكاء	١٠٦	١٠٥,٩	٤.٣١	٠.١٢

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الالتواء للمتغيرات قيد البحث قد تراوحت ما بين (-٣ و +٣) مما يدل على اعتدالية توزيع العينة الاستطلاعية تحت المنحنى الاعتدالي، مما يشير الي تجانس عينه البحث في المتغيرات قيد البحث.

ادوات البحث:

-مقياس الدافعية للتعلم (اعداد الباحثة)

- مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية (اعداد/ أسماء احمد محمد عبد العال، ٢٠١٢)
- برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط (اعداد الباحثة)

(١) مقياس الدافعية للتعلم

أعدت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس الدافعية للتعلم وتم عرضه على عدد من المتخصصين وقد تم عمل التعديلات في عباراته بناء علي ملاحظات المحكمين، كما تم اجراء تحليلاً عاملياً للتأكد من الصدق العاملي له بعد تطبيقه علي عينه مكونه من 15 طالب، و قد اسفرت التحاليل عن اربع عوامل مطابقه للنسخة الأصلية من المقياس كما تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل عباره من عبارات المقياس مع البعد الذي تنتمي اليه العبارة و كانت جميع معاملات الارتباط داله احصائيا و تتراوح قيمها بين (٠.٣٩ – ٠.٧٨) .

وبغرض التحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه علي عينه استطلاعية مكونة من (10) طالبات، وتم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل عبارة من عباراته بالبعد الذي تنتمي إليه ويوضح جدول (٣) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد في مقياس الدافعية للتعلم

إدراك المتعلم لقدراته				إدراك قيمه التعلم			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٨٢٧	٥	**٠.٨٦١	٩	**٠.٨٤١	١٣	**٠.٨٣٤
٢	**٠.٧٦٩	٦	**٠.٧٧٤	١٠	**٠.٨٢٤	١٤	**٠.٨٢٥
٣	**٠.٦٦٥	٧	**٠.٨٣٥	١١	**٠.٧٧٩	١٥	**٠.٧٦٩
٤	**٠.٧٣٨	٨	**٠.٧١٠	١٢	**٠.٧٣٢	١٦	**٠.٨٥٧
إدراك معامله المعلمة				إدراك معامله أولياء الامور			
١٧	**٠.٨٣٨	٢١	**٠.٨٥٣	٢٥	**٠.٧٧٢	٢٩	**٠.٦٥٣
١٨	**٠.٩٢٢	٢٢	**٠.٨٥٧	٢٦	**٠.٦٩٢	٣٠	**٠.٦٨٨
١٩	**٠.٧٥٧	٢٣	**٠.٥٦٢	٢٧	**٠.٦٤٢	٣١	**٠.٧٦٢
٢٠	**٠.٧٥٨	٢٤	**٠.٥١٤	٢٨	**٠.٦٦٣	٣٢	**٠.٦٤٤
إدراك العلاقة مع الزميلات				إدراك المقرر الدراسي			
٣٣	**٠.٦٣٥	٣٧	**٠.٤٩١	٤١	**٠.٧٠٧	٤٥	**٠.٥٦٧
٣٤	**٠.٥٩٧	٣٨	**٠.٤٩٨	٤٢	**٠.٥٧٤	٤٦	**٠.٦١٥
٣٥	**٠.٥٤٥	٣٩	**٠.٦٧٣	٤٣	**٠.٦٥٢	٤٧	**٠.٦٥٧
٣٦	**٠.٦٦٥	٤٠	**٠.٦٥٥	٤٤	**٠.٦٤١	٤٨	**٠.٦٨٥

قيمه (ر) الجدولية دالة عند مستوى دلاله (٠.٠٥)

جدول (٤) قيم معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المهارات النحوية.

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
إدراك المتعلم لقدراته	٠،٦٥ **
إدراك قيمه التعلم	٠،٧٣ **
إدراك معامله المعلمة	٠.٦٧ **
إدراك معامله أولياء الامور	٠ ، ٧٢ **
إدراك العلاقة مع الزميلات	٠.٨١ **
إدراك المقرر الدراسي	٠ ، ٦٩ **

قيمة (ر) الجدولية دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدولين (٣)، (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارات والبعد في مقياس الدافعية للتعلم وبين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس جميعها أكبر من قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) مما يشير الى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

قامت الباحثة بتطبيق استراتيجيات قائمة على التعلم النشط لزيادة الدافعية و التحفيز لطلبة أصحاب الهمم داخل غرفة المصادر من ضمن مجموعة مصغرة و كذلك تم تطبيقها و تعميمها داخل الفصل العادي بالتعاون مع معلم المادة لتشجيع الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة بالمشاركة و من أمثلة استراتيجيات التعلم النشط التي تم استخدامها : استراتيجية الدقيقة الواحدة و المعلم الصغير و العصف الذهني و ابحث و أكون و استراتيجية التفكير الناقد بما يتناسب مع قدرات الطلبة.

قامت الباحثة بتهيئة البيئة الصفية لتكون جاذبة حيث تم تفعيل أركان صفية متنوعة تهدف لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط و تفعيلها بشكل منظم و سلس أثناء سير الحصة الدراسية و ذلك لزيادة دافعية الطلبة في المشاركة و من مثل هذه الأركان : ركن التعلم الذاتي ، ركن التعلم الذكي ، ركن القراءة ، ركن التعلم التعاوني و ركن التراث و الهوية الوطنية . كما عملت الباحثة على تصميم خطة تحتوي على برامج لاستراتيجيات التعلم النشط لزيادة الدافعية والتحفيز لطلبة أصحاب الهمم حيث تتضمن كل برنامج أهداف وآليات تنفيذ خاصة به ، تفيد جميع الطلبة من أصحاب الهمم لزيادة دافعيتهم في المجتمع المدرسي .

(٢) مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية (اعداد/ أسماء احمد محمد عبد العال، ٢٠١٢)

وصف المقياس:

مقياس صعوبات التعلم هو أداة يمكن من خلالها قياس و تشخيص صعوبات التعلم و تم عرضه على عدد من المتخصصين في الصحة النفسية و علم النفس و التربية الخاصة للتحكيم و قوامهم ١٠ محكمين و تم الاتفاق على ٣ أبعاد للمقياس وهم (الصعوبات الخاصة بالكتابة – الصعوبات الخاصة بالقراءة – صعوبات خاصة بإجراء العمليات الحسابية) حيث استقر المقياس في صورته النهائية على عدد ٣٧ عبارة موزعة على الثلاث أبعاد ، يحتوى البعد الأول علي عدد (١٣) عبارة و البعد الثاني على عدد(١١)عبارة و البعد الثالث على عدد(١٣)عبارة .

تصحيح المقياس :

الاختيارات الخاصة بكل عبارة هي: (غالباً - أحياناً . نادراً لتقابل على التوالي (٣) (٢) (١) من الدرجات، حيث تكون الدرجة الكلية للمحور الأول هي (٣٩) وتكون الدرجة الكلية للمحور الثاني هى (٣٣) بينما تكون الدرجة الكلية للمحور الثالث هي (٣٩)، والدرجة الكلية للمقياس ككل (١١١) ، وكلما ارتفعت درجة الطفل

ركن الهوية الوطنية

ركن التعلم الذاتي و المهارات النمائية

ركن التعلم الذكي

ركن القراءة ومهارات الفهم والاستيعاب

في المقياس كلما كان يعانى من صعوبات تعلم، فإذا حصل الطفل على (٧٠٪)فأكثر من الدرجة الكلية للمحور فإنه يعانى من صعوبات تعلم، أما إن قلت النسبة عن (٧٠%) ، فإن الطفل لا يعانى من صعوبات تعلم في هذا المحور . وإذا حصل الطفل على (٧٠%) فأكثر من الدرجة الكلية للمقياس يكون الطفل يعاني من صعوبات تعلم

أما إن قلت النسبة عن (٧٠%) وهى تعادل (٨٥,٥) درجة للمقياس ككل، فإن الطفل لا يعاني من صعوبات تعلم.

١- صدق الاتساق الداخلي للبعد الصعوبات الخاصة بالكتابة:

جدول (٥) يوضح صدق الانساق الداخلي للبعد الأول (الصعوبات الخاصة بالكتابة)

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	**0.497	**0.226
٤	**0.482	**0.392
٧	**0.534	**0.291
١٠	**0.496	**0.231
١٣	**0.508	**0.301
١٦	**0.496	**0.441
١٩	**0.56	**0.519
٢٢	**0.426	**0.385
٢٥	**0.495	**0.404
٢٨	**0.509	**0.289
٣١	**0.491	**0.366
٣٤	**0.576	**0.445
٣٧	**0.577	**0.403
٣٩	**0.509	**0.386

يتضح من الجدول السابق (٥) أن عبارات البعد الأول جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يوضح صدق الانساق الداخلي للبعد الأول.

٢- صدق الاتساق الداخلي للبعد الصعوبات الخاصة بالقراءة :

جدول (٦) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الثاني (الصعوبات الخاصة بالقراءة)

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٣	**0.542	**0.402
٦	**0.577	**0.542
٩	**0.679	**0.55
١٢	**0.653	**0.599
١٥	**0.695	**0.562
١٨	**0.688	**0.537
٢١	**0.63	**0.543
٢٤	**0.756	**0.642
٢٧	**0.497	**0.337
٣٠	**0.664	**0.566
٣٣	**0.607	**0.564
٣٦	**0.703	**0.691
٣٨	**0.623	**0.584

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٦) أن عبارات البعد الثاني جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الثاني.

٣- صدق الانساق الداخلي للبعد الصعوبات الخاصة بإجراء العمليات الحسابية:

جدول (٧) يوضح صدق الانساق الداخلي للبعد الثالث (الصعوبات الخاصة بإجراء العمليات الحسابية)

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٣	**0.525	**0.583
٦	**0.507	**0.565
٩	**0.592	**0.341
١٢	**0.586	**0.39
١٥	**0.713	**0.504
١٨	**0.611	**0.383
٢١	**0.654	**0.404
٢٤	**0.644	**0.494
٢٧	**0.559	**0.42
٣٠	**0.454	**0.446
٣٣	**0.589	**0.274
٣٦	**0.497	**0.337
٣٨	**0.647	**0.543

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٧) أن عبارات البعد الثالث جميعها دالة عند مستوى (٠١,٠) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الثالث.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للأداة و الجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

(٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	**0.91
الثاني	**0.89
الثالث	**0.88

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ والذي يؤكد صدق الانساق الداخلي للاستبانة ، ويتضح من جدول (٧) أن المحاور تنسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠,٨٨ - ٠,٩١)

وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس ، و أنه بوجه عام صادق في قياس ما :

٢- ثبات المقياس

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة التصفية محاور المقياس و المقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات: جدول (٨) معاملات الثبات الأبعاد المقياس والمقياس ككل

يتضح من الجدول السابق (٨) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة المصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات و يمكن استخدامها علمياً.

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الأول	٠,٨١	٠,٧٩
الثاني	٠,٨٥	٠,٨١
الثالث	٠,٨٧	٠,٨٧
المقياس ككل	٠,٨٩	٠,٨٦

إجراءات تنفيذ الدراسة:

١-الدراسة الاستطلاعية: تم اجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة من ١٧ /٢٠٢١/٩ الى ٢٠٢١/٩/٢٠ على عينة بلغ قوامها (١٠) طلبة من نفس مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية وذلك بهدف اجراء الاختبارات وتقنين المعاملات لمقياس الدافعية للتعلم قيد البحث.

٢-القياس القبلي: تم اجراء القياس القبلي لعينة الدراسة في المتغيرات قيد البحث يوم ٢٠٢١/٩/٢٣

٣-تنفيذ التجربة: تم تدريس المقررات المدرسية في الفصل الدراسي العادي في العام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢، وتم إعداد مجموعة من التعليمات والإرشادات الخاصة بتطبيق استراتيجيات الدافعية للتعلم أثناء تدريس المقررات الدراسية، وتم تقسيم الطلبة الى مجموعات داخلية بهدف تنفيذ التعاون والتشجيع وتحقيق الهدف من الاستراتيجيات.

٤-القياس البعدي: تم القياس البعدي عقب انتهاء تدريس المقرر في المتغيرات قيد البحث من خلال تطبيق مقياس الدافعية للتعلم للطلبة قيد البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- المتوسط الحسابي
- الوسيط
- معامل الالتواء
- الانحراف المعياري
- معامل الصدق الذاتي
- معامل ألف كرونباخ
- اختبار (ت)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص فرض الدراسة على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة بالحلقة الأولى و الثانية لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبارات لعينين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) دلاله الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلم (ن = ٣٥)

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدافعية للتعلم	١٦,٢٣	٢,٩٥	٣٧,٤٨	١,٧٣	١٤,٥	٣.١٤

قيمه (ت) دالة عند مستوى دلاله (٠.٠٥)

يتضح من جدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلاله (٠.٠٥)، حيث بلغ متوسط القياس القبلي لمقياس الدافعية للتعلم (١٦,٢٣)، أما متوسط القياس البعدي فكان (٣٧,٤٨).

وتعزو الباحثة على أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط ساعدت الكثير من الطلبة على النهوض بقدراتهم وإمكانياتهم الموجودة بالفعل، ولكن التعليم بالطريقة التقليدية كان السبب في عدم ظهور استعدادهم لتطوير وتنميه مهاراتهم، حيث ساعدت استراتيجية الحوار والمناقشة على تنمية قدراتهم اللغوية والاجتماعية وكذلك الاستعداد للتعلم. كما أن استراتيجية العصف الذهني ساعدت على استنباط الكثير من المعلومات الخاصة بالمقرر الدراسي، وساعدت استراتيجية حل المشكلات الطلبة على اثراء الجانب المعرفي والتمكن من المحتوى المستهدف خلال العملية التعليمية. هذا بالإضافة إلى استخدام استراتيجية الاستكشاف التي ساعدتهن على استخدام أكثر من حاسة أثناء العملية التعليمية مما ساعد على ثبات المعلومات و زيادة قدرتهن على

اكتشاف المعلومات بشكل ذاتي. كما أدى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى زيادة جو الألفة والتعاون والدمج بين الطالبات وكسر الشعور بالملل خلال العملية التعليمية هذا بالإضافة الي زيادة قدرتهم على اكتساب بعض المعلومات الخاصة بالوحدات الدراسية والمنهج المستهدف بشكل ذاتي من خلال استخدام استراتيجية التعلم الذاتي مما ادى الى زيادة الدافعية للتعلم. وبذلك تحقق فرض البحث والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة بالحلقة الأولى والثانية لصالح القياس البعدي.

الاستخلاصات والتوصيات:

الاستخلاصات

١- تساعد استخدام استراتيجيات التعلم النشط على زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة من عينة البحث.

٢- ساهم التنوع في استخدام الاستراتيجيات الخاصة بالتعلم النشط زيادة وعي وإدراك الذات لدى الطلبة من عينة البحث.

التوصيات

١- تعميم استخدام استراتيجيات التعلم النشط في زيادة الدافعية بكل المواد الدراسية.

٢- عقد ورش عمل لتدريب المعلمات والمعلمين وتمكينهم من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المختلفة لمساعدتهم على زيادة الدافعية للطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة .

٣- التعاون بين معلمي التربية الخاصة مع معلمي المواد في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط داخل غرفة المصادر ثم تعميم استخدامها داخل الفصل العادي .

٤- التخطيط الجمعي الناجح بين معلم التربية الخاصة ومعلم المادة في تنفيذ حصة دراسية يتم استخدام الاستراتيجيات المتنوعة التي تخدم أهداف الدرس و أهداف الدمج في آنٍ واحد .

المراجع :

المراجع العربية:

احمد دوقة، لورسي عبد القادر، غربي مونية، حديدي محمد، أشرف كبير سليمة (٢٠١١). *سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

أسماء احمد محمد عبد العال (٢٠١٢) . مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية. *مجله الارشاد النفسي*، مركز الارشاد النفسي، ٣٢، ٦٨٧- ٧٠٢ .

ايمان طاهر (٢٠١٦). *صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيص والعلاج*. الجيزة : وكاله الصحافة العربية.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٥). *فقه صعوبات التعلم*. القاهرة : دار الفكر العربي.

جمال محمد الخطيب (٢٠٢١). *صعوبات التعلم الخصائص والتشخيص واستراتيجيات التدريس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جودت احمد سعادة ، فواز عقل ، مجدي زامل ، جميل شتية، هدى أبو عرقوب (٢٠١١) .*التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق.

جيهان السيد محمد أحمد الصيادي(٢٠١٧). *فاعلية برنامج تعليمي تربوي مرتكز على مسرح العرائس في تنمية التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم المدمجين بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية بحري*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا كلية التربية، السودان.

حافظ بطرس بطرس (٢٠١٠). *طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا*. عمان: دار المسيرة.

خالد محمد أبو شعره، ثائر احمد غباري (٢٠١٥) *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

زين بن محمد البتال (٢٠١٧). *معجم صعوبات التعلم* . السعودية: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

سعدية طيباوى ، اسمهان دومي (٢٠١٩) استراتيجيات التعلم النشط. *مجلة البيداعوجيا*، ١(١)، ١٨٣-١٩٥.

شيماء رفرافي ، الزهرة ريحانى (٢٠٢٠) . *مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة المتوسط المعرضين للتسرب المدرسي*. رسالة ماجستير ، جامعة محمد خيضر بسكرة- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

عاتكة غرغوط (٢٠٢٢) .فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، جامعه الشهيد حمه لخضر الوادي، ٦(٢)، ٢٣٩ – ٢٥٠.

عاكف عبد الله الخطيب (٢٠١٤). *ضبط الجودة والاعتماد في التربية الخاصة*. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عاكف عبد الله الخطيب (٢٠١٥). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقله المحاميد (٢٠٠٧). *سيكولوجية التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة.

كامل مطر الفراج. (٢٠١٦). *الدافعية النظرية (البحوث والتطبيقات)*. القاهرة: دار الفكر.

نافز احمد بقيعي (٢٠١٠)*التربية العملية الفعالة*. عمان : دار الميسرة .

هند عصام العزازى(٢٠١٤). *صعوبات التعلم والخوف من المدرسة*. القاهرة : المكتب العربي للمعارف.

منال حسن رمضان (٢٠١٦) . *استراتيجيات التعلم النشط (التعلم النشط – ضبط الذات – التفكير الإيجابي – الابداع والشعور الإبداعي)*. عمان: شركه دار الأكاديميون للنشر والتوزيع .

يوسف ذياب عواد ، مجدي علي زامل (٢٠١٠). *التعلم النشط نحو فلسفه تربوية تعليمية فعاله*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Alfonso, V., & Flanagan, D. (2018). *Essentials of specific learning disability identification* (2nd Edition). New York: Wiley.

Ambrose, S, Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010). *How learning works: V research-based principles for smart thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (6th Edition)*. Allyn & Bacon.

Loundas, C. J. (2001). "A comparison of active learning and traditional classroom settings: Impact on achievement, learning involvement and learning confidence". *Dissertation Abstracts International*, 61 (12), 44 -46.