

فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية
ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات
التعلم الملتحقين بغرف المصادر التعليمية

إعداد

زينب حسين ربايعة

إشراف

د. فايز محاميد

د. بلال أبو عيدة

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

2018

فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية ودافعية
الإنجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف
المصادر التعليمية

إعداد
زينب حسين ربايعة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 19 / 3 / 2018م، وأجيزت.

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

- | | |
|-------|--|
| | 1- د. فايز عزيز محاميد / مشرفاً ورئيساً |
| | 2- د. بلال محمد أبو عيدة / مشرفاً ثانياً |
| | 3- د. سائد محمد ربايعة / ممتحناً خارجياً |
| | 4- د. سهيل حسين صالحه / ممتحناً داخلياً |

الاهداء

في البداية أشكر الله تعالى وأحمده جل في علاه، فله الفضل كله في وصولي اليوم إلى ما أنا عليه.

يا من أحمل اسمك بكل فخر، إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب، إلى من علمني أن العلم سلاح، إلى القلب الناصع بالبياض، إلى أدبي وحلمي إلى من علمتني أن الحياة تحتاج إلى صبر وجهاد، إلى من آثروني على أنفسهم، إلى أبي و أمي ، الأصل الذي ينسب إليه كل ما أنا عليه.

إلى الروح التي سكنت روحي، إلى من يعيش ليلي ونهاري إلى فارسي وفتى احلامي إلى معنى الحب والاخلاص والتفاني، إلى زوجي رفيق دربي والداعم لي في كل وقتي الغالي محمود.

إلى فلذة كبدي إلى نبض قلبي إلى الأعلى من روحي ابنائي حمزة ويحيى.

إلى سندي وقوتي وملذي بعد الله إلى من أظهرو لي ما هو أجمل من الحياة إلى إخوتي وأخواتي (غيداء، محمد، رعدة، يزن، عبد الله).

الشكر والتقدير

الحمد له سبحانه والثناء عليه أذ كان العون لي في إنجاز هذا العمل المتواضع، والذي آمل أن يكون خالصاً لله تاماً على الوجه الذي يرضيه. وأشكر الله العليّ القدير الذي أنعم عليّ بنعمة العقل والدين. القائل في محكم التنزيل

"وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ" سورة يوسف آية 76.... صدق الله العظيم .والصلاة والسلام على معلم البشرية وهاديهم إلى الصراط المستقيم والعلم والذي قال: "من صنع إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تروا أنكم كافأتموه".... (رواه أبو داود).

وبعد..

من مبدأ (لا يشكر الله من لا يشكر الناس) ومن رد الفضل لأهله ومن كانوا المعينين بعد الله في إنجازه.

فلا يسعني وقد تم إنجاز هذا العمل إلا أن أشكر الله عز وجل أن يسر لي مراحل إعدادة حتى اكتماله، كما أتقدم بالشكر الجزيل لهذا الصرح الشامخ جامعة النجاح الوطنية صاحبة الفضل العظيم، والشكر موصول لمعالي رئيس الجامعة، وسعادة عميد كلية الدراسات العليا و طاقم كلية العلوم التربوية ومنسق برنامج المناهج وطرق التدريس، وأعضاء هيئة التدريس بالقسم على جهودهم الكبيرة التي قاموا ببذلها في سبيل تيسير مراحل دراستي المنهجية والبحثية.

كما يسعدني أن أتقدم بأسمى معاني الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور فايز محاميد والدكتور بلال أبو عيدة المشرفان على هذا البحث، وللذان غمراني بفيض علمهم ونصحهم؛ مما كان له الأثر الكبير في إثراء هذه الدراسة وإخراجها بالصورة الحالية.

ويسرني أيضاً أن أتقدم بالشكر للدكتور سهيل صالحة الذي لم يبخل علي بأي مساعدة طيلة حياتي الجامعية، و تلتطفه بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإثرائها بأرائه القيمة .

كما و أقدم شكري للانسان المبدع الخلق، عضو لجنة المناقشة الدكتور سائد ربايعة الذي تلطف بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإثرائها بأرائه الرائعة .

كما أقدم شكري لمن دعمني لإنجاز هذا العمل من محكمين ومعلمين ومشرفين وأصدقاء وصديقات وجميع من شجعني خلال هذه الفترة.

وأعظم عبارات الامتنان لعائلتي الكريمة التي لم تولي جهداً في دعمها المتواصل لي حتى إكمال دراستي، فما قدموه لي يستحق الشكر والامتنان.

والى من علموني أن اتحدى نفسي وأتحدى الحياة إلى من كان له الأثر في وصولي اليوم إلى هذه اللحظة. فلابد لنا ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة نعود إلى أعوام قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام الذين قدموا لنا الكثير باذلين بذلك جهودا كبيرة في بناء جيل الغد لتبعث الأمة من جديد وقبل أن أمضي أقدم أسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة إلى جميع المعلمين والمعلمات .

ختاماً أسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا العمل مباركاً نافعا لكل باحث وطالب علم في الميدان التربوي.

الباحثة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة تحمل العنوان:

فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى
طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر التعليمية

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيث ان هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو
بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

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

Student's Name:

اسم الطالبة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
و	الإقرار
ط	فهرس الجداول
ي	فهرس الملاحق
ك	الملخص
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
2	مقدمة الدراسة
7	مشكلة الدراسة وأسئلتها
8	أهداف الدراسة
9	أهمية الدراسة
9	فرضيات الدراسة
10	حدود الدراسة
11	مصطلحات الدراسة
12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
13	الإطار النظري
61	الدراسات السابقة
72	التعقيب على الدراسات السابقة
74	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
75	منهج الدراسة
75	مجتمع الدراسة
76	عينة الدراسة
76	أدوات الدراسة
84	إجراءات الدراسة
84	المعالجات الإحصائية
86	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
87	النتائج التي تتعلق بسؤال الأول

89	النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني
92	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
93	مناقشة نتائج السؤال الأول
95	مناقشة نتائج السؤال الثاني
98	التوصيات
99	قائمة المصادر والمراجع
114	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات المهارات الاجتماعية والمتوسط الكلي للمقياس.	79
جدول (2)	قيمة معامل الثبات كرونباخ-الفا لمقياس المهارات الاجتماعية	80
جدول (3)	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز والمتوسط الكلي للمقياس.	82
جدول (4)	قيمة معامل الثبات كرونباخ-ألفا لمقياس الدافعية للإنجاز.	83
جدول (5)	مفتاح إدخال البيانات بحسب درجة استجابة أفراد العينة على المقياسين.	85
جدول (6)	اختبار (ت) للعينات المستقلة على العلامة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية للاختبار القبلي	87
جدول (7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامة الكلية لمتغير طريقة المعالجة على الاختبار البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية.	88
جدول (8)	تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) على العلامة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية، حسب متغير المجموعة	88
جدول (9)	تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لمتغير المجموعة.	89
جدول (10)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة على العلامة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز للاختبار القبلي.	90
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامة الكلية على مقياس الدافعية للإنجاز البعدي، لمتغير المجموعة.	90
جدول (12)	تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على العلامة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز لمتغير المجموعة.	91

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (1)	قائمة محكمي أداتي الدراسة	114
ملحق (2)	مقياس المهارات الاجتماعية	115
ملحق (3)	مقياس الدافعية للإنجاز	117
ملحق (4)	البرنامج التعليمي القائم على اللعب لرفع مستوى المهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم	119

فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى
طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر التعليمية
إعداد

زينب حسين ربايعة

إشراف

د. فايز محاميد

د. بلال أبو عيدة

المُلخص

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر التعليمية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتوظيف المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي بعد أن قامت ببناء برنامج تعليمي قائم على اللعب تكوّن من (10) جلسات مدة كل جلسة (80) دقيقة، تم بعد ذلك اختيار عينة الدراسة المكونة من (20) طالبةً من الطالبات الملحقات بغرفة المصادر في مدرسة مدرسة أبو ذر الغفاري في مدينة طوباس قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية تم إلحاقها بالبرنامج التعليمي و بلغ عدد أفرادها (10) طالبات، وأخرى ضابطة لم تخضع للبرنامج التعليمي وعدد أفرادها (10) طالبات. وقد أعدت الباحثة مقياسين الأول لقياس المهارات الاجتماعية، والثاني لقياس دافعية الإنجاز تم التحقق من صدقهما من خلال عرضهما على لجنة من المحكمين، ومن ثم بطريقة صدق البناء، وحُسب معامل الثبات لكل منهما بطريقة الثبات (كرونباخ- ألفا)، الذي بلغت قيمته لمقياس المهارات الاجتماعية (0.980)، ولمقياس دافعية الإنجاز (0.973)، وبعد جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، أظهرت نتائج الدراسة:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية على المقياس الكلي، وعلى كل بعد من بعديه الفرعيين (العلاقة مع الآخر، إحترام المعايير الاجتماعية) لدى طلبة صعوبات التعلم الذين أُلحقوا ببرنامج اللعب ومتوسط

درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم الذين لم يُلحقوا ببرنامج اللعب على القياسين القبلي والبعدي ، لصالح المجموعة التجريبية .

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم الذين أُلحقوا ببرنامج اللعب ومتوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم الذين لم يُلحقوا ببرنامج اللعب على القياسين القبلي والبعدي ، لصالح المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة أن تتبنى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وقسم الارشاد برامج تعليمية تقوم على اللعب، والإهتمام بتنمية الجوانب الاجتماعية والنفسية والشخصية للطلبة الملتحقين بغرف المصادر التعليمية، والتعلم النشط كأساس لتعليم طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تسعى التربية الحديثة إلى توفير الفرص للتلميذ كي ينمو نمواً متوازناً ومتكاملاً من النواحي العقلية، والوجدانية، والنفسحركية (الأدائية) والاجتماعية، انطلاقاً من الفلسفة الحديثة للتربية التي أضحت المتعلم فيها محوراً للعملية التعليمية التعلمية، وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل التعليمية التي يمر فيها الفرد، فخلالها تتمايز شخصية المتعلم وتتبلور بشكل واضح بفعل الخبرات التي يمر بها، ففي حال كانت هذه الخبرات سليمة وملائمة فإنها ستساعده على النمو بشكل متوازن وشامل، أما إذا كانت غير ذلك فستعمل على ظهور الكثير من المشكلات التي قد تتسبب في قصور في واحدة أو أكثر من جوانب النمو المختلفة (اليمني، 2011).

كذلك فإن التطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم باتت تلعب دوراً إيجابياً في الاهتمام بالإنسان باعتباره رأس المال البشري الأهم، مما دفع الكثير من دول العالم والكثير من المنظمات الدولية المعنية للعمل على تطبيق مبدأ الديمقراطية والمساواة وتكافؤ الفرص لأبناء المجتمعات في جميع نواحي الحياة بعامة، وفي مجال التعليم بصفة خاصة، وبما أن الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة يمثلون شريحة من شرائح المجتمع تأثرت هي الأخرى بذلك، تحقيقاً لمبدأ ديمقراطية التعليم، وعليه فقد تطورت برامج التربية الخاصة وخدماتها تطوراً هائلاً، من حيث الفلسفة والاستراتيجيات والنظم والمحتوى والعمليات إلى أن أصبح مستوى الخدمات التربوية المقدمة لهذه الفئة من الطلبة في أي بلد يُعد مؤشراً موضوعياً على رقي النظام التعليمي فيه (منصور وعواد، 2012).

لقد أصبحت قضايا الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وحقوقهم من أهم القضايا التي تشغل فكر المهتمين بهذا المجال، سواء على الصعيد الرسمي أو غير الرسمي (الأهلي)، ذلك لأنه وفي حال عدم الالتفات لهذه الفئة من الطلبة، وعدم الاهتمام بها سيترك آثاراً سلبية في الجوانب

الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية في الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم، وكذلك على أسرهم وبالتالي مجتمعهم بأسره (الزهيري، 2005).

ولعلّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities) من المجالات التي وجدت هي الأخرى الاهتمام من علماء النفس والتربية، والصحة النفسية والإرشاد النفسي والطب النفسي، إلى جانب اهتمام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات بالبحث عن خدمات تربوية قد تسهم في التقليل من آثار هذه الظاهرة لدى المتعلمين، أولئك الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم، في الوقت الذي لا يعانون فيه من أية إعاقة حسية أو انخفاض في مستوى ذكائهم، إذ بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين، وفي بداية الستينيات على وجه التحديد، بهدف تقديم الخدمات التربوية وتوفير البرامج العلاجية لهذه الفئة من الطلبة كي لا تحول هذه الصعوبات دون تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، فعدم مواجهتها سيؤدي غالباً إلى الفشل التعليمي، وزيادة نسب التسرب من المدرسة (العنزي، 2014).

حيث أكد سريدهار وفاوخن (Sridhar & Vaughn, 2001) كما ورد في (Kavalem & Mostert, 2004, p:32) على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية، الأمر الذي يعرضهم للرفض من قبل أقرانهم، ومن ثم ينعكس سلباً على مفهومهم لذواتهم، فتصبح عملية تكوين الصداقات معهم، أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة عملية صعبة المنال، فهم عادة ما يشعرون بالخجل نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام، ويعانون من العزلة، مما يتسبب في تعرضهم لمشكلات اجتماعية أخرى.

وتشير الكثير من نتائج الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، والحساسية للآخرين، وينقصهم الإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي، ومن أهم هذه الدراسات كما لخصها العنزي (2014) هي: دراسة براين (Bryan, 1991)، ودراسة بيرل وبرين (Pearl & Bryan, 1994)، ودراسة فاوخن وهاجر (Vanghn & Haager, 1994).

اضافة إلى افتقار الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، والحساسية للآخرين، و يشير الكثير من العلماء والباحثين الى تدني مستوى دافعيّتهم نحو التعلم، وتدني دافعيّتهم للإنجاز، هذه الدافعية التي تعد شرطاً أساسياً في عملية التعلم الجيد، لا بل إن دافعية الإنجاز تعد أحد العوامل النفسية المفسرة لاختلاف الأطفال في مستويات الأداء، فتأثير الدافعية لا يقتصر على مجال معين من مجالات الحياة، لكنها ترمز إلى العلاقة الدينامية المستمرة بين الطفل وبيئته بمختلف مثيراتها (توفيق، 2002، ص 262). كما أكدت كثير من نظريات الدافعية على صعوبة التعلم في غياب الدافع لدى المتعلمين، وأن حاجات النجاح والإنجاز موجودة لدى جميع الافراد ولكن بمستويات متباينة (بو حمامة، 2009).

ففي نفس السياق أشار جاد (2003، ص 15) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون خبرات الفشل المتكرر، التي عادةً ما تقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، الامر الذي يُخفض جهدهم المبذول في التحصيل، ويؤدي إلى مزيد من الفشل، وينخفض مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع، بفعل ما يعانون من صعوبات، فالدافعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعد جوهر المشكلة، إذ أن الشعور بالعجز يُعد مصاحباً رئيساً من مصاحبات الصعوبة في التعلم، ويتكون هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى تَمَكُّن لا يستطيع المتعلم الوصول إليه كما وصل زملاؤه، وبتزايد هذا الشعور مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدراً للفشل؛ ذلك بسبب تأثيره في دافعية المتعلم تأثيراً سلبياً، وبانخفاض درجة الثقة بالنفس، وبالقدرة على التعلم، ويصبح هذا العرض المصاحب لصعوبة التعلم، هو نفسه مؤدياً إلى زيادة الصعوبة تعقيداً وتشابكاً (الفقعاوي، 2009، ص 17).

ويؤكد ذلك أيضاً ما أشار إليه خليفة (2000) من أن الدافع للإنجاز يُعد من أهم العوامل التي يتوقف عليها النجاح والفشل في أداء ما يوكل للتلميذ من مهام تعليمية، وأشار إلى اجماع الكثير من علماء التربية على أن جوهر أي صعوبة أكاديمية ربما يكمن في دافعية الأطفال للتعلم، ومستوى دافعيّتهم للإنجاز، ويرى كيرك وجلجار (Kirk & Gallagher, 1989) كما ورد في زيادة (2006) أن العوامل الوجدانية والدافعية تسهم على نحو دال في إحداث صعوبات التعلم لدى الاطفال؛ فالطفل الذي يفشل في التعلم لسبب أو لآخر يتجه نحو تكوين توقعات منخفضة للنجاح

الدراسي، ونحو تنمية تقديرات ذات منخفضة، وهذه الاتجاهات بدورها تُخفف من الدافعية لديه، وتُحدث مشاعر سلبية عن العمل المدرسي، وصولاً إلى الإخفاق، وصعوبات التعلم.

كذلك استنتج شابمان (Chapman,1998) بحسب ما ورد في السيد (2003) بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض دافعتهم للإنجاز؛ فرسوبهم يؤدي عادة إلى إحساسهم بانخفاض قيمة الذات (Self-Worth) الذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم، وعدم ثقتهم بأنفسهم، وانخفاض توقع النجاح.

في ضوء ما تقدم يُلاحظ بأن المهارات الإجتماعية، ودافعية الإنجاز يُعدان أساساً ومدخلاً للعديد من خصائص طلبة صعوبات التعلم، لذا فإن الاهتمام بالمهارات الإجتماعية لهذه الفئة لا يقل أهمية عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي؛ لأن التّجّاح في الحياة له أبعاد أكثر من حيث التواصل مع الناس وكيفية الشعور تجاه الآخرين، وعليه اقترحت جمعية (Interagency Committee on ID) بحسب ما ورد في السعايدة (2009) إضافة مظهر صعوبات المهارات الاجتماعية إلى تعريف صعوبات التعلم كخاصية رئيسية للأطفال من ذوي صعوبات التعلم، بحيث يعد الاهتمام بهذا الجانب مهماً لهذه الفئة؛ لأنّ الخبرات الاجتماعية التي يمر بها الأطفال من الممكن أن تؤثر على شعورهم بالدافعية نحو الإنجاز، والتحصيل، وتوقعاتهم.

ان الجهود الهادفة إلى تقديم الخدمات التربوية النوعية، وتوفير البرامج العلاجية لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لضمان تقدمهم العلمي، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي ازدادت بشكل لافت، فبات المنتبّع يلحظ بزوغ العديد من البرامج التربوية العلاجية التي تسعى الى دفع تحصيل هذه الفئة لتساوي تحصيل زملائهم العاديين، وازداد الاهتمام بهذه الفئة من قبل الباحثين في التربية الخاصة نظراً لشيوعها لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وازدياد عدد التلاميذ المصنفين ضمن هذه الفئة، وتباين تلك الصعوبات ما بين الصعوبات الأكاديمية، والصعوبات النمائية؛ ونتيجة لذلك ظهرت العديد من البرامج التي تسعى الى زيادة فاعلية التعلم والتعليم لهم، وأضحت هذه البرامج تشهد تنوعاً ومرنةً لتلائم كل تلميذ بحسب نوع الصعوبة التي يعاني منها، وشدتها، وخصائص

التلميذ المصنف ضمن فئة صعوبات التعلم، بحيث يمكن تغييرها وتبديلها لمواجهة أوضاع التلاميذ المتغيرة، وتلبي احتياجاتهم الفردية (شريف، 2011).

لقد أضحت غرفة المصادر الغرفة الرسمية لعلاج صعوبات التعلم، بحيث يتم فيها تشخيص حالة التلميذ، وتحديد نقاط الضعف في الجانب الأكاديمي أو السلوكي لديه، فوضع خطة للعلاج، والسير بها حتى تصل بالتلميذ إلى مستوى مشابه أو قريب لمستوى طلبة الصف العادي، ومن ثم إعادتهم إلى صفهم العادي؛ فهي بذلك تعمل على إشعار التلميذ بأنه جزء من المجتمع له كيانه وأهميته و تقديره، وأن الجميع يتقبلونه بكل رضا مما يقلل من شعوره بالخوف من المستقبل، والشعور بالعجز (إبراهيم، 2010).

ورغم أهمية غرفة المصادر وما تحويه، إلا أن البرامج التي تنفذ فيها هي الأساس الذي يمكن من خلاله النهوض بالطلبة ورفع مستوى تحصيلهم، ولعلّ الأسلوب المتبع في تقديم الأنشطة فيها على درجة كبيرة في تحقيق أهدافها، ومن خلال ذلك ترى الباحثة أن تقديم وتنفيذ المهمات من خلال اللعب يمكن أن يكون ذا دلالة في هذا الإطار، ومن المرجح أن ينمي لدى هذه الفئة من الطلبة مهارات ما قبل التعلم - المهارات الاجتماعية، والدافعية للإنجاز - التي تمثل في حد ذاتها مهارات ضرورية للتعلم الأكاديمي اللاحق التي أطلق عليها تورجيسين (Torgesen, 2001) المهارات قبل الأكاديمية (Pre academic skills)، والتي يعد القصور فيها مؤشراً على زيادة احتمال تعرض الطفل لصعوبات التعلم، ويعد تشخيصها مدخلاً للاكتشاف المبكر للمشكلة، الذي من شأنه أن يساعد على تقديم نمط من أنماط التدخل المبكر في شكل برامج محددة يكون من شأنها التقليل والحد من الآثار السلبية الخطيرة التي يمكن أن تترتب على مثل هذه الصعوبات، ولعلّ ما توصلت إليه منتسوري يدعم ذلك التي بينت أن اللعب يعد أحد أهم الأساليب التي من الممكن أن تُكسب الأطفال الخبرات والمفاهيم التربوية المختلفة في التربية الحديثة (جاد، 2003).

لذا أتت هذه الدراسة لتوضح أثر اللعب على المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر التعليمية .

مشكلة الدراسة:

يتصف غالبية طلبة صعوبات التعلم بمظاهر سلوكية عدة تعيق عملية تعلمهم، وتحد من انخراطهم في المهمات التعليمية الروتينية، ولعلّ الضعف في المهارات الاجتماعية، وتدني دافعيتهم للإنجاز تعдан من أكثر المظاهر التي يتصفون بها، والتي قد تؤثر على كثير من جوانب شخصيتهم بشكل عام، وتسهم في تدني مستوى تحصيلهم بشكل خاص، حيث أكد شابمان (Chapman,1998) بحسب ما ورد في السيد (2003) بأن أطفال صعوبات التعلم يتسمون عادة بانخفاض دافعيتهم للإنجاز مما يتسبب بانخفاض إحساسهم بقيمة ذواتهم، وعدم ثقتهم بأنفسهم، وانخفاض توقع النجاح لديهم، كذلك أشارت الكثير من نتائج الدراسات والبحوث كما ورد في العنزي (2014) إلى أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، وينقصهم الإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، مما يجعلهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف.

إن البحث عن أساليب وطرق، وإعداد برامج تعليمية قادرة على مساعدة هذه الفئة من الطلبة تعد مسألة ذات أهمية بالغة، ولعلّ أسلوب اللعب، والبرامج القائمة على توظيفه في العمل التربوي والتعليمي تعد من انجح الأساليب التي قد تحقق الهدف المنشود، وبإمكانها تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم، وأن ترفع من مستوى دافعيتهم للإنجاز، ذلك في ضوء أن اللعب يعدّ وسيطاً يقوم الطّفل من خلاله باستخدام حواسه المختلفة علاوة على توظيف ملكاته العقلية، ويخفف من المخاوف والتوتر التي تنتج عن الضغوط البيئية فيستعيد الطّفل توازنه الذي افتقده جرّاء ذلك، كما أنه يعدّ وسيلة من وسائل التّواصل والتّفاعل الاجتماعيّ؛ فيتيح للطّفل أن يتعرّف الأدوار الاجتماعيّة الملائمة لجنسه وسنه، ويظهر تفاعلات اجتماعيّة تحاكي الواقع الذي يعيشه، كما قد يسهم في زيادة الدافعيّة لدى الطّلبة، وتحسين اهتماماتهم الأكاديمية والعلميّة حيث أكد بياجيه كما ورد في جاد (2010) على أهمية اللعب باعتباره ركيزة أساسية لعملية التعليم، وأنه يخدم العديد من الأهداف في التربية.

مما تقدم ومن خلال عمل الباحثة كمدرسة للمرحلة الأساسية في إحدى المدارس الحكومية الفلسطينية، وتعاملها مع عدد من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، تكونت لديها فكرة إجراء هذه الدراسة التي تتجه نحو تطوير برنامج تعليمي قائم على اللعب وفحص أثره في تحسين كل من المهارات الاجتماعية، والدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.

وبشكل محدد فإن الدراسة تحاول الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- هل هناك فروق بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم الذين تلقوا ببرنامج اللعب ومتوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم الذين لم يتلقوا ببرنامج اللعب على القياسين القبلي والبعدي ؟

2- هل هناك فروق بين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم الذين تلقوا ببرنامج اللعب ومتوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم الذين لم يتلقوا ببرنامج اللعب على القياسين القبلي والبعدي ؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة للتحقق من الفرضيات التالية :

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a < 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى للبرنامج التعليمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a < 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس دافعية الانجاز تعزى للبرنامج التعليمي .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- 1- تطوير برنامج تعليمي قائم على اللعب، يهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية، والدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.
- 2- فحص درجة فعالية البرنامج التعليمي القائم على اللعب في تحسين دافعية الإنجاز، والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طلاب غرف المصادر التعليمية.
- 3- تطوير أداة لقياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم.
- 4- تطوير أداة لقياس الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين الأول من الناحية النظرية، أما الثاني فيتعلق بالجانب التطبيقي العملي:

أولاً الأهمية النظرية

تكسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، والجوانب الذي يشملها؛ فدراسة طلبة صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة على تحصيلهم تعد من الأمور المهمة في الوقت الحاضر نظراً لزيادة عددهم، وتوجه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى دمج جميع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، واستحداث غرف مصادر لخدمة هذه الفئة من الطلبة، وتجربتها لعدة أساليب لرفع تحصيلهم كبرنامج التعليم المساند وغيره، كذلك فإن هذه الدراسة ستسهم في زيادة تفسير اللعب ودوره في تمكين الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في موضوعين مهمين لزيادة إقبالهم على التعلم المتمثلين بالمهارات الاجتماعية، والدافعية للإنجاز، وكل ذلك في ضوء ندرة الدراسات التجريبية التي ربطت بين هذه المفاهيم، إضافة إلى أنها ستسهم في توفير بيانات ومعلومات وأدوات قد تفيد المختصين وطلبة التربية الخاصة والعاملين في غرف المصادر التعليمية.

ثانياً الأهمية التطبيقية

توفر الدراسة برنامجاً تعليمياً قابلاً للتطبيق العملي سيسهم -في حال ثبت جدواه-، في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم، وينمي دافعيتهم للإنجاز، وسيسهم هذا البرنامج في حال تم تبنيه في تسهيل عمل المعلمين والأخصائيين في غرف المصادر التعليمية واختصار الجهد والوقت، الأمر الذي سيحسن من تحصيل طلبة صعوبات التعلم.

كذلك قد تفيد هذه الدراسة المعلمين والمشرفين التربويين إضافة إلى القائمين على دائرة المناهج ومصممي التعليم لتضمين المناهج بجزئيات تقوم على اللعب يمكن أن تفيد في تحسين هاتين مهارتين لدى الطلبة بشكل عام وطلبة صعوبات التعلم بوجه خاص، وتسهم بتوفير مقاييسين الأول لقياس المهارات الاجتماعية، والثاني الدافعية للإنجاز لطلبة صعوبات التعلم يمكن أن يسهما في تشخيص حال هاتين السمتين في حال استخداما من قبل المهتمين.

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة وفق المحددات الآتية:

- طبقت الدراسة على الطلبة من فئة ذوي صعوبات التعلم الملحقين بغرف المصادر التعليمية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم طوباس.
- أجريّة الدراسة في النصف الثاني من العام الدراسي 2016/2017.
- يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء ما وفرته من شروط عدة: كمنهجها وضبط متغيراتها، وطريقة اختيار عينتها وحجمها، ودرجة تمثيلها للمجتمع، وأدواتها من حيث صدقها وثباتها، ومن ثم الطرق والاختبارات الإحصائية التي وظفت لتحليل البيانات.

مصطلحات الدراسة:

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

البرنامج التعليمي: يعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الفنيات التدريبية والأفكار القائمة على البناء النظري والتطبيقي للعب والتي تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتكون هذا البرنامج من مجموعة من اللقاءات وعددها 10 لقاءات تدريبية قائمة على إجراءات ونشاطات اللعب ومدة كل لقاء ساعة وثلاث .

المهارات الاجتماعية: تعرف إجرائياً بأنه : هي مجموعة من المهارات المتعلمة والمتعلقة بالتواصل والحوار والاستجابة التوكيدية، وتظهر هنا الدرجة التي يحصل الطالب عليها على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدمة في الدراسة الحالية.

دافعية الانجاز: هي الحافز للسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة، والقوة التي تثير وتوجه سلوك الطلبة نحو عمل يرتبط بتحصيلهم الدراسي (خليفة، 2000).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة.

غرفة المصادر التعليمية: تعرف إجرائياً بأنه: غرفة صفية مجهزة بمجموعة من الوسائل والأدوات التعليمية المساعدة، يتلقى فيها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم برامج متخصصة بشكل فردي تناسب خصائصهم و احتياجاتهم و قدراتهم.

طلبة صعوبات التعلم : تعرف إجرائياً بأنه : فئة من الطلبة الذين يعانون من انخفاض واضح في التحصيل الدراسي الفعلي مقارنة بالتحصيل الدراسي المتوقع نتيجة لقدراتهم العقلية وتكون هذه الصعوبات في تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عدة مواضيع تتعلق بالمفاهيم الأساسية للدراسة وتطورها في البداية سيتم التطرق إلى مفهوم صعوبات التعلم، ومن ثم التطرق إلى أنواع صعوبات التعلم و العوامل المؤثرة فيها وخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم و طرق قياسها، ومن ثم البرامج والبدايل التربوية لها، ثم التطرق إلى مفهوم اللعب وأهميته ودلالاته التربوية والنفسية ومن ثم أهم النظريات التي فسرة اللعب وتفسير الألعاب التربوية والحديث عنها بنوع من التفصيل، وبعد ذلك الحديث عن المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز بشكل مفصل.

أولاً: الإطار النظري

صعوبات التعلم:

يُعد ميدان صعوبات التعلم من الإضافات الحديثة نسبياً في مجال التربية الخاصة، كما أنه من المجالات الهامة التي تتضح فيها الفروق الفردية سواء بين الطلبة، أو داخل الطالب نفسه إلى أقصى درجة ممكنة، فالطلبة من ذوي صعوبات التعلم يبدون عادييين تماماً، وذلك في معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وتتجلى معاناتهم من اضطرابات في الكلام، أو في فهم واستيعاب ما يسمعون، أو فيما يشاهدون، ورغم ذلك كله قد تجدهم يمتلكون قدرات متوسطة، لا بل مرتفعة في كثير من المجالات (عبد الوهاب، 2003، ص: 7).

والمنتبع لأدبيات التربية الخاصة يلحظ بأنها تصف فئة صعوبات التعلم (Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية محيرة، فالطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب ضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة في الوقت الذي لا يستطيعون الكتابة، كما أنهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً، رغم أنهم يُخفقون في اتباع التعليمات وإن كانت بسيطة وواضحة، وقد يبدون بأنهم عاديون تماماً، وليس في مظهرهم أي شيء

يُوحى بأنهم مختلفين عن زملائهم العاديين، إلا أنهم يعانون من صعوبات جمة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة؛ فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة، وبعضهم يكون عاجزاً عن تعلّم الكتابة، وبعضهم الآخر يقع في أخطاء متكررة في مهارات محددة، ويواجه صعوبات حقيقية في تعلّم الرياضيات غالباً (علي، 2011، ص20).

وبعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم، إذ ترجع الجذور التاريخية، وبداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب، وعلم الأعصاب خصوصاً على يد الطبيب الألماني (فرانسييس جال)، إذ أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكراً مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة (إبراهيم، 2010، ص: 24).

وتجدر الإشارة إلى أن فئة صعوبات التعلم تعد الأكثر انتشاراً بين فئات التربية الخاصة، حيث يعاني نسبة كبيرة من الطّلبة الذين يتمتعون بمستوى طبيعي (وقد يكون مرتفعاً) من حيث القدرات، والاستعدادات الجسميّة، والعقلية، والحسية، من انخفاض معدلاتهم التحصيلية مقارنة بزملائهم، حيث يكون معدل تحصيلهم أقل بكثير، وهذا ما يعبر عنه بالفرق الواضح بين الإمكانيات والقابليات، وما يؤدونه بالفعل، مما يدفع البعض إلى تفسير هذه الصعوبات بشكل خاطئ معتبراً إياها مظهراً من مظاهر تدني الاستعداد العقلي (سهيل، 2012، ص: 16).

ويذكر عبد العال (2012، ص: 687) بأن ميدان صعوبات التعلم يعد من أحدث ميادين التربية الخاصة، بفعل الاهتمام المتزايد من قبل الوالدين والمهتمين بمشكلة الطّلبة الذين يظهرون مشكلات تعليمية لا يمكن تفسيرها في ضوء عدم وجود إعاقة عقلية أو الحسية أو الانفعالية، إضافة إلى أن مصطلح صعوبات التعلم قد لقي قبولاً من قبل الوالدين بصورة أفضل مما لاقته المصطلحات والتسميات الأخرى التي كانت تطلق على هذه الفئة من الطلبة، ويؤكد ذلك أيضاً ما أورده الصمدي (2017)، حيث ذكر بأن المهتمين في مجال التربية الخاصة قد أولوا اهتماماً كبيراً لموضوع صعوبات التعلم، وذلك لتزايد أعداد الطلبة من هذه الفئة بفعل زيادة وعي أولياء الأمور،

الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأقرانهم، حتى في الأمور البسيطة، بالرغم من أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع فئات خاصة أخرى، كالإعاقة السمعية والبصرية واللغوية، إضافة إلى زيادة القدرة على التشخيص والكشف والتقييم لجميع فئات التربية الخاصة.

مفهوم صعوبات التعلم:

يعد مفهوم أو مصطلح صعوبات التعلم مفهوماً واسعاً بحيث يشمل مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب وتوظيف قدرات عدة مثل: الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والتفكير والرياضيات، التي قد تكون ناتجة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويرافقها اختلال في المجال الحسي، أو العقلي، أو الانفعالي، أو الاجتماعي، ونقص في التعلم، كما أن هذا المفهوم اتسع ليشمل مختلف الأعمار، مع التأكيد على عدم تجانس هذه الاضطرابات، والاضطراب العصبي، ثم عدل التعريف بعد ذلك ليشمل حدوث هذه الاضطرابات ليشمل سلوك الفرد الإدراكي الاجتماعي، أو التنظيمي الذاتي، إذ تجدر الإشارة إلى أن هذا المفهوم قد ارتبط في بدايات الأربعينيات بالأطفال المتخلفين كنتيجة لإصابات الدماغ، الأمر الذي يؤدي إلى وجود اضطراب في الجهاز العصبي الحركي، بحيث يؤثر ذلك على التفكير، وإدراك وسلوك الطفل الانفعالي، وبشكل عائقاً أمام عملية تعلمه للمهارات الدراسية، ومن ثم تم تعديل وتغيير هذه الاعتقادات والافكار (العزة، 2002، ص: 41).

لقد أصبح الباحثون يعرفون الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم: هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع الذي يقاس باختبار الذكاء، وأدائهم الفعلي الذي يقاس بالاختبارات التحصيلية في مجال أو أكثر بالمقارنة مع أقرانهم من نفس العمر الزمني، والمستوى العقلي، والصف الدراسي، حيث يستثنى من هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية، والمتأخرين عقلياً، والمضطربين انفعالياً، والمحرومين ثقافياً واقتصادياً (سالم وآخرون، 2003، ص26)؛ بمعنى أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل، وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي، أو التعبير الكتابي، والفهم الاستماعي، أو الفهم القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة، أو إجراء العمليات الحسابية

الأساسية، أو الاستدلال الحسابي، ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحد أو أكثر من هذه المجالات بنسبة (50%) أو أقل من تحصيله المتوقع، وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني للطفل، والخبرات التعليمية المختلفة له (فخر، 2016).

ويرى ابراهيم (2010، ص: 15) أن مصطلح صعوبات التعلم يعد من المصطلحات النفسية الحديثة نسبياً التي جذبت انتباه العديد من الباحثين، خاصة في النصف الأخير من القرن العشرين، وذلك عندما وجد بعض الباحثين فئة من الأطفال تختلف عن غيرهم العاديين، وذوي الإعاقات الحسية، والانفعالية، والنفسية، أو العصبية، فهم فئة من الاطفال لا يعانون من أي إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية، ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة، أو فوق المتوسطة أو مرتفعة، ومع ذلك فإن أدائهم الأكاديمي متدنٍ في مادة أو أكثر، ويجدون صعوبة في استخدام وفهم اللغة، ولا يتناسب ذلك مع إمكانياتهم وقدراتهم.

وفي نفس السياق ورد في العزالي (2011) بأن أطفال صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة، الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، التي قد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، فالاطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يعانون من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية، التي تشمل الانتباه والإدراك، والذاكرة والتفكير، واللغة الشفهية، حيث يؤثر هذا الاضطراب على تحصيلهم الأكاديمي، فيُظهرون صعوبة في تعلم القراءة والكتابة، والحساب والإملاء، كما يُلاحظ تباعداً بين قدراتهم العقلية، وما يحققونه من إنجازات أكاديمية، مع الانتباه الى ضرورة استثناء الإعاقات الجسدية، أو المشاكل الصحية من هذا التصنيف، ووفقاً لذلك صُنفت صعوبات التعلم الى صعوبات تعلم نمائية تشمل: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية، وصعوبات تعلم أكاديمية تشمل: القراءة، والكتابة، والرياضيات (القفاص، 2009).

في حين ورد في حافظ (2006، ص: 3) بأن صعوبات التعلم هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الإنتباه والإدراك، وتكوين المفهوم والتذكر، وحل

المشكلة الذي يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، أما كيرك (Kirk) فقد عرّف صعوبات التعلم كما ورد في (سالم وآخرين، 2003، ص: 23) بأنها: تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ، أو الاضطرابات السلوكية الوجدانية، وليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية.

ويوضح علي (2011) الخصائص المميزة لطلبة صعوبات التعلم بحيث يُظهرون تباعداً ملحوظاً بين إمكانياتهم المتوقعة وأدائهم الفعلي، في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وذلك في ضوء نسبة ذكائهم وعمرهم الزمني وعمرهم العقلي، يستثنى من هذه الفئة ذوي الإعاقات بكافة أشكالها، كما تظهر لديهم صعوبة في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالذاكرة، والانتباه، والتفكير، والإدراك، واللغة الشفوية. وتؤثر هذه المشكلات على نواحي مهمة في حياة التلميذ كالتحصيل الإجتماعية، والمهنية، والنفسية وتقدير الذات، ودرجة إنجاز الفرد ونشاطه ودافعيته، كما أن هناك خصائص سلوكية لطلبة صعوبات التعلم، إذ تظهر عليهم اضطرابات في السلوك تختلف من تلميذ إلى آخر، حسب نوع الصعوبة التي يعانيها وشدها، وتؤثر هذه الاضطرابات على مستوى تقدم التلميذ في المدرسة وقابليته للتعلم، كما وتؤثر على شخصية المتعلم وقدرته على التعامل مع الآخرين.

ويؤكد زيتون (2003، ص: 111) على ضرورة الانتباه إلى أنه وفي حال ظهرت صعوبات التعلم ملازمة مع حالات إعاقة أخرى مثل الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي والاجتماعي، أو مع مؤشرات بيئية مثل: الاختلافات الثقافية، والتعليم غير الملائم، والعوامل النفسية، إلى أن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الإعاقات.

أنواع صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة فيها:

أولاً **صعوبة التعلم النمائية**: وهي التي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل: صعوبات الانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلة، فالانتباه هو أول خطوات التعلم، ومن غيره لا يحدث الإدراك، وما يتبعه من عمليات عقلية مؤدية إلى التعلم، وما يترتب على الاضطراب في إحدى هذه العمليات من انخفاض مستوى الطالب في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة على وجه التحديد (عبد الكريم، 2010، ص: 59).

ثانياً **صعوبات التعلم الأكاديمية**: وهي المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل الأطفال في المدارس؛ حيث اشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية الصعوبات الخاصة بالقراءة، والكتابة، والهجاء، والتعبير الكتابي، والحساب فحين يظهر الطفل قدرة كاملة على التعلم، ويفشل بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ بالاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو التعبير الكتابي (كامل، 2003، ص: 15).

أما من حيث العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم فقد ذكر عدد من الكتاب والباحثين جملة منها، أهمها:

أولاً: **العوامل الفسيولوجية**: بمعنى أن دور الوراثة بما فيها من جينات مسؤولة عن مشاكل النطق مثل: "الديسلكسيا" على سبيل المثال لا الحصر، ففي حال كان لدى الوالدين صعوبة في تعلم القراءة، فإن مسألة وجود صعوبات تعليمية لدى الأطفال سيكون أمراً وارداً، وتشير الدراسات بأن التوائم المتطابقة لديهم مشكلات في صعوبات التعلم إذا كان والديهم لديهم صعوبات تعلم، بينما لم تظهر هذه الصعوبات عند الأطفال الذين هم من بويضتين حتى لو كانوا من أبوين لديهم صعوبات تعليمية (العزة، 2002، ص: 47). ويضيف عبد الوهاب (2003، ص: 50) في هذا الإطار بأن صعوبات التعلم تميل إلى الانتشار بين نفس العائلات، سواء كان ذلك نتيجة إلى عوامل وراثية، أو بيانات تعليمية متشابهة فإن الموضوع يصبح محل بحث، فكثير من الدراسات التي أجريت على التوائم المتطابقة تفترض أن بعض حالات صعوبات التعلم تعتبر وراثية، ويمكن ملاحظة المؤثرات

الجينية على صعوبات التعلم في مستويات متعددة الصعوبة، فتأثير العوامل الوراثية ليس عاماً، إذ توجد جينات معينة لها تأثير مباشر في حدوث صعوبة القراءة بصفة خاصة تنتج عن تأثير جيني منفرد، والأسر التي يعاني أفرادها من صعوبة في القراءة تظهر تشابهاً في الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير كما أن بعض الأعراض الجينية وعدد الكروموسومات يميل أيضاً لإنتاج أنماط مميزة من القدرة أو الصعوبة.

ثانياً: العوامل النفسية: قد يظهر الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك، والتذكر، وتكوين المفاهيم، فبعض الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية لا يستطيعون على سبيل المثال فهم الاتجاهات المكانية، أو تذكر المادة التعليمية التي تعلموها حديثاً، أو كتابة جملة مفيدة.

ثالثاً: العوامل المدرسية: إن نجاح الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية أو فشلهم في المدرسة ناجم عن التفاعل بين نقاط القوة والضعف لديهم من جهة، وبين العوامل الصفية التي يواجهونها بما فيها الفروق الفردية بين المعلمين وطرق التدريس المختلفة، ومعنى التفاعل هنا يتمثل بمطابقة حاجات الأطفال التعليمية مع ما يقدم لهم في حجرة الصف، فالمدرسة لها تأثير واضح على تكيف الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، خاصة إذا توافرت لهم المثيرات التي تؤدي إلى تفعيل دورهم. (عبد الهادي وآخرين، 2000، ص: 155).

رابعاً: العوامل البيئية: إن البيئة الأسرية التي يعيش فيها الطالب لها تأثير واضح في تحصيله الدراسي واتجاهاته وميوله بوجه عام، وعلى تعلم القراءة بوجه خاص، إذ تعد ثقافة الوالدين عاملاً مهماً في تقدم الأبناء في التحصيل القرائي، فالطلبة في الصفوف الأولى من البيئة المثقفة يتفوقون لغوياً، ويختلفون اختلافاً كبيراً في تحصيلهم القرائي عن الطلبة الذين يفتقرون إلى هذه البيئة الغنية بكتبها وثقافتها، وقد حددت ساندرا (Sandra) كما ورد في إبراهيم (2010، ص: 697) بعض العوامل الأسرية المرتبطة بتدني الأداء القرائي، مثل: قلة الكتب في المنزل، وندرة سماع الأطفال لآباءهم وهم يقرؤون، وتدني المستوى التعليمي للوالدين، إضافة إلى تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

هناك عدة خصائص وسمات يتصف بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم عادةً لخصها كامل (2003، ص:15) بالآتي:

1. تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمي في ملاحقة المراحل التعليمية؛ إذ يوجد تاريخ من تكرار مرات رسوب هذا الفرد، أو فشله في التحصيل الأكاديمي، حيث يمكن من خلال ذلك توقع فشله أو رسوبه مرة أخرى.
2. وجود عجز أو خلل بيئي يؤثر على التفاعل مع ذوي صعوبات التعلم؛ حيث أن بعض العوامل مثل الشذوذ في البيئة أو النواحي الفيزيائية مثال الاضطراب البسيط في الرؤية أو اضطراب في فقد السمع.
3. اضطراب وشذوذ في الدافعية، إذ أن تكرار الفشل أو الرسوب والنذب من جانب المدرسين والرفاق، ونقص التدعيم من شأنه أن يعمل على إضعاف السلوك الصحيح لدى الطلبة.
4. القلق المستمر وغير المحدد، الذي ينشأ -ربما- نتيجةً لتكرار الفشل، ومرات الرسوب وبالتالي فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ينشأ لديهم توقع الفشل ليس فقط في مجال التحصيل الأكاديمي، لا بل في باقي مجالات الحياة المختلفة أيضاً.
5. سلوكيات شاذة وعنيفة غير مستقرة؛ إذ تظهر على الطلبة بعض السلوكيات المتغيرة فجأة بصورة أكثر من المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني للطفل، كما أن اليقظة وسعة الانتباه تكون متقلبة، وغير مستقرة.
6. يحتاج طلبة صعوبات التعلم إلى تقييم كامل لتحديد الصفات والخصائص السلوكية لديهم؛ لأنه وفي حال كانت الملاحظة غير دقيقة قد تؤدي إلى تشخيصهم على أنهم من المتخلفين عقلياً.

7. القصور في القدرة على التعلم؛ كالقصور في القدرة على متابعة الخبرات التعليمية التي تقدم للعاديين، فالطلبة من ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى نظام معين في تقديم المعلومات حتى يمكنه متابعة العملية التعليمية، ولكي يمكنه القيام بسلوك غير شاذ.

وبحسب ما ورد في راشد (2002، ص:39) فإنّ العالمان تارفر وهلاهن قد حددا صفات عشرة موجودة لدى معظم طلبة صعوبات التعلم، ذلك من خلال مراجعتهم للبحوث والدراسات والكتب التي بحثت في الموضوع، وهذه الصفات هي:

1. النشاط المفرط.
2. ضعف الإدراك الحسي.
3. ضعف الإحساس العاطفي.
4. عدم وجود تناسق عام بين الفعل والشخصية.
5. ضعف الانتباه والتركيز.
6. التهور والاندفاع في السلوك.
7. ضعف الذاكرة والإدراك.
8. صعوبات خاصة في القراءة والحساب.
9. صعوبات في السمع والكلام لأسباب غير واضحة.
10. علامات ضعف في الجهاز العصبي.

قياس صعوبات التعلم:

يعد خبير ومختص التربية الخاصة الشخص المخول بقياس صعوبات التعلم وتشخيصها، حيث يحول إليه الطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين، أو الآباء، وتهدف عملية القياس امر ضروري للحكم على حالة الطالب، ولتحديد مجال الصعوبة وأسبابها، ومن ثم وضع الخطط والبرنامج العلاجي المناسب، وهناك عدة طرق و أساليب تستخدم في قياس وتشخيص صعوبات التعلم منها (العزة، 2002، ص:60):

1. **المقابلة:** حيث يتعرف معلم التربية الخاصة من خلالها على الطالب، ويحاول أن يتعرف على صعوبة الدراسية، أو السلوكية وذلك عن طريق طرح أسئلة على الطالب بهدوء، وجمع معلومات عن حالته.

2. **الاختبارات المسحية السريعة:** وتشمل اختبار القراءة المسحي بهدف التعرف على مهارة القراءة عنده وأنواع الأخطاء القرائية وكيف يمكن حلها.

3. **اختبارات القدرة العقلية:** وتهدف إلى معرفة درجة ذكاء الطالب أما اختبارات التكيف الاجتماعي فتهدف إلى معرفة ما لدى الطالب من سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً.

4. **اختبار إينيوي:** ويهدف إلى تشخيص مظاهر صعوبات التعلم وتشمل اختبار الاستقبال السمعي والبصري والترابط السمعي والبصري والتعبير اللفظي والإشاري وتكملة الجمل والإكمال السمعي والتركيب الصوتي والإكمال البصري والتذكر السمعي والبصري المتسلسل.

البرامج والبدائل التربوية لصعوبات التعلم:

هناك مجموعة من البدائل التربوية المقترحة من قبل الكثير من التربويين بهدف تحسين تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يتوقف اختيار أحد هذه البدائل التربوية في أي نظام تعليمي على طبيعة ونوعية الصعوبات لدى الطلبة ودرجتها، إضافة الى الإمكانيات المتوفرة للنظام التعليمي من أخصائيين مؤهلين، وأثاث، ووسائل تعليمية، فالبديل التربوي الذي قد يصلح في مجتمع ما قد لا

يصلح في مجتمع آخر، وهذا ما يطلق عليه بالبيئة الأقل تقييداً كما ورد في قانون تعليم الأفراد المعاقين، كما ينبغي تفسير البيئة الأقل تقييداً في ضوء مايتعلمه الطالب في الصف والبيئة المدرسية، حيث تشكل المصادر بما تحويه البديل الأكثر شيوعاً للطلبة ذوي صعوبات التعلم (ندا، 2009، ص22).

وتجدر الإشارة إلى أهمية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وتصنيف حالتهم، وتحديد البرامج المناسبة لعلاجهم، لأن ذلك يسهم في الوصول بهم إلى درجة من التوافق، والتكيف مع من حولهم بشكل فعال، فالصعوبة التي يعاني منها الطلبة عادةً تستهلك جزءاً كبيراً من طاقته، وتسبب له اضطراباً توافقياً، أو انفعالياً يترك أثراً في شخصيته، فيظهر عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي والانفعالي، ويكون صورةً سالبة عن ذاته، ويميل إلى الانطواء، أو الانسحاب (كوافحة وعبد العزيز، 2010).

لقد صنف ديشلر (1978) كما ورد في كوافحة وعبد العزيز (2010) برامج صعوبات التعلم في ثلاثة أنواع، إذ يركز النوع الأول منها على البرامج العلاجية؛ تلك التي تعمل على علاج العيوب والقصور التي يعاني منها الطفل بالدرجة الأساس، كعلاج العمليات، والنواحي الداخلية للفرد دون التركيز على المحتوى، وتستخدم هذه البرامج في علاج صعوبات التعلم لدى الطلبة في المرحلة الأساسية على نطاق واسع، أما النوع الثاني فيظهر على شكل برامج تعويضية يتم فيها استخدام أنسب الطرق، والمواد المتاحة بحسب خصائص المتعلم بهدف تعويض العجز أو القصور لديه من خلال تزويده بمزيد من الخبرات التعليمية، في حين يتمركز النوع الثالث فيما يعرف ببرنامج المنهاج البديل، بحيث يهتم بتوفير مناهج مختلفة لهذه الفئة من الطلبة تراعي خصائصهم وتلبي حاجاتهم.

أما مؤخراً فقد تم استحداث نظام تربوي حديث يحتوي على برامج متخصصة تتيح للطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يتعلموا بشكل فردي، أو في مجموعات صغيرة، من خلال توفير مهمات مناسبة لهم تعمل على تحفيزهم، وإثارة دافعيته باستمرار، بشكل يتناسب وخصائصهم واحتياجاتهم وقدراتهم؛ فبالإضافة إلى تركيزه على المعالجة التعليمية، يهتم هذا المنحى بالتركيز على التفاعل الاجتماعي،

والتواصل مع الآخرين أيضاً بصفتها عنصرين مهمين في تشكيل الحياة الاجتماعية السليمة للطفل، ويتمثل هذا النظام التربوي الحديث بغرفة المصادر التعليمية (الخطيب والحديدي، 2009).

غرفة المصادر:

تلعب المدرسة بكل موجوداتها وعناصره دوراً كبيراً في ارتفاع أو انخفاض مستوى تحصيل الطلبة، وذلك من خلال الوسائط التربوية التي تتيحها وتوظفها لتعليم وتعلم طلبتها، مثل: المقررات الدراسية، والوسائل التعليمية المعينة، والمختبرات، وغرف المصادر التعليمية وغيرها، وتعد البيئة المدرسية البيئة المناسبة لصعوبات التعلم في حال توفر الاهتمام بذلك، حيث تفسح المجال لهم بأن يتعلموا جميع المهارات الأكاديمية، إضافة إلى طرق التفاعل والتواصل مع الآخرين بصفتها عنصرين مهمين في الحياة الاجتماعية السليمة، فمن أهم الأسس التي تبنى عليها برامج غرفة المصادر المدرسية يتمثل بأن يمضي الطالب نصف يومية الدراسي -على الأقل- مع زملائه في الصف العادي (السيد، 2017).

وتعد غرفة المصادر أحد أهم البدائل والاساليب التي يمكن من خلالها تعليم طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية؛ وهي عبارة عن نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل تربية وتعليم الطلبة في مجموعات صغيرة، أو بشكل فردي بما يتناسب وخصائصهم واحتياجاتهم وقدراتهم (محمد وعواد، 2013، ص4).

فغرفة المصادر أسلوب تربوي يتيح للتعلم البقاء داخل المدرسة والتعلم مع أقرانه من العاديين، فعندما يكتشف معلم الصف العادي أن هناك طالباً يعاني انخفاضاً في التحصيل الدراسي، يتم تحويله إلى معلم غرفة المصادر (معلم التربية الخاصة) الموجود بالمدرسة، حيث يكمل عملية تشخيص للطالب، ويحدد نوع الصعوبة التي يعاني منها ودرجتها، ومن ثم يقدم له العلاج التربوي المناسب داخل الغرفة، بشكل فردي، أو في مجموعات صغيرة، حيث يتم إعداد البرنامج بالاشتراك ما بين معلم غرفة المصادر ومعلم الصف العادي، على أن يقضي الطالب في الغرفة ما بين جلستين إلى خمس جلسات في الأسبوع، بحيث لا تقل الجلسة الواحدة عن نصف ساعة على أن لا يتعدى مجمل الجلسات (50%) من الوقت المخصص لليوم الدراسي (ندا، 2009، ص24).

ويشير الوقفي (2011) الى اختلاف الفترة التي يمكن أن يقضيها الطالب في غرفة المصادر، حيث تختلف هذه المدة من طالب إلى آخر، على أن يكون تواجد الطلبة فيها بدوام جزئي، ويخضع إلى معايير عدة منها: حاجة الطالب إلى الخدمة الخاصة، ودرجة الصعوبة التي يعانيها، إضافة إلى عدد الطلبة الذين تقدم لهم الخدمات فيها.

أهمية غرفة المصادر ومميزاتها:

تتجلى أهمية غرفة المصادر من خلال توفير التعليم الفردي والتركيز على جوانب القصور في المواد الأكاديمية (المعالجة التعليمية) من قبل معلّم مدرب خصيصاً لهذا الغرض، كما يقوم هذا المعلّم بتزويد معلّم الصف العادي بالخدمات الارشادية مما يساعد على دمج هذه الفئة بشكل فعال، وتوفير الدعم لهم في الغرفة الصفية العادية (الوقفي، 2011).

كما ذكر ندا (2009، ص24) مجموعة من الميزات التي تتميز بها غرفة المصادر أهمها:

1. أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يفقدون التطابق مع نظرائهم العاديين، حيث أنهم يرجعون مرة أخرى إلى الفصل الدراسي بعد انتهاء الجلسة في غرفة المصادر.
 2. أن طلبة صعوبات التعلم يمكنهم تلقي تعليمًا فرديًا مكثفًا في غرفة المصادر، حيث يتم التغلب على صعوباتهم، أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان.
 3. مرونة البرنامج في غرفة المصادر تسمح بالإفادة المباشرة لأكثر عدد ممكن من الطلبة الذين يعانون صعوبات تعلم.
- كذلك تتضح أهمية غرفة المصادر من خلال تعدد الخدمات التي تقدمها لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وطلبة صعوبات التعلم على وجه الخصوص ومن هذه الخدمات (محمد وعواد، 2013، ص6):

1. خدمات اللغة والتخاطب.

2. خدمات سمعية.

3. أساليب التواصل البديل.

4. أساليب الحركة والتوجه في المكان.

5. خدمات الإبصار.

6. التربية البدنية المعدلة.

7. العلاج الوظيفي.

8. العلاج البدني.

معلم غرفة المصادر:

معلم غرفة المصادر هو ذلك المعلم المختص الذي يسهم بدور فاعل في عملية تعليم وتدريب وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقات بحسب فئة الإعاقة، ومستوى حدتها، وذلك في غرفة صفية خاصة تعرف بغرفة المصادر (أو بدائلها) أيًا كان نمطها، بحيث يستخدم ما تحويه من أجهزة وأدوات وإمكانات لصالح هؤلاء الطلبة، ويوظف استراتيجيات وأساليب وفنيات تربوية صحيحة، تسهم في تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة بما تتضمنه من إجراءات تكفل لهم تفريد التعليم، أو في مجموعات صغيرة، حيث يمثل تعليم هؤلاء الطلبة تحدياً كبيراً أمام أي معلم، ويفرض عليه العديد من المتطلبات التي تفوق أي معلم آخر (محمد وعواد، 2013، ص ص 2-4).

مفهوم اللعب:

يعرف قاموس علم النفس اللعب بأنه: " نشاط يقوم به البشر بصورة فردية أو جماعية لغرض الاستمتاع دون دافع آخر، وتحليل"، حيث يرى الحيلة (2005، ص 33) بأنه ومن خلال تحليل مضمون هذا التعريف أن اللعب نشاط يمارس بطريقتين الأولى فردية، أما الثانية فجماعية، وبأنه نشاط إنساني حر خالص يؤدي لغاية الاستمتاع وحسب، إذ قد يكون هذا النشاط حركياً أو ذهنياً. كما بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية.

فَاللَّعِبُ نَشَاطٌ يَحَقِّقُ فِي نَفْسِ الْوَقْتِ هَدَفَيْنِ رَئِيسِيَيْنِ هُمَا: الْمَتْعَةُ وَالتَّسْلِيَةُ، فَاسْلُوبُ التَّعَلُّمِ بِاللَّعِبِ هُوَ اسْتِغْلَالُ أَنْشِطَةِ اللَّعِبِ فِي اكْتِسَابِ الْمَعْرِفَةِ وَتَقْرِيبِ مَبَادِئِ الْعِلْمِ لِلطَّلَبَةِ، وَتَوْسِيعِ أَفَاقِهِمُ الْمَعْرِفِيَّةِ، وَبِكَلِمَاتٍ أُخْرَى يُمْكِنُ تَعْرِيفُ هَذَا الْاَسْلُوبِ بِأَنَّهُ نَوْعٌ مِنَ الْأَنْشِطَةِ لَهَا مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْقَوَانِينِ الَّتِي تَنْظُمُ سِيرَ اللَّعِبِ وَعَادَةٌ مَا يَشْتَرِكُ فِيهِ اثْنَانِ أَوْ أَكْثَرُ لِلْوُصُولِ إِلَى أَهْدَافٍ مُسَبِّقَةٍ التَّحْدِيدِ وَيَدْخُلُ فِي هَذَا الْاَسْلُوبِ عُنْصُرُ الْمُنَافَسَةِ، وَعُنْصُرُ الصَّدْفَةِ وَيَنْتَهِي اللَّعِبُ بِفَوْزِ أَحَدِ الْفَرِيقَيْنِ (سَعِيدِي، 2017).

أهمية اللعب ودلالاته التربوية والنفسية

لِللَّعِبِ أَهْمِيَّةٌ كَبْرَى فِي حَيَاةِ الْفَرْدِ، وَتَحْقِيقُ الدَّورِ التَّربَوِيِّ فِي بِنَاءِ شَخْصِيَّةِ الطَّالِبِ الْمُتَكَامِلَةِ مِنْ جَمِيعِ الْجَوَانِبِ الْحَسِيَّةِ وَالْحَرَكِيَّةِ وَالاجْتِمَاعِيَّةِ وَالانْفِعَالِيَّةِ وَالْعَقْلِيَّةِ، وَيَتَحَدَّدُ ذَلِكَ أُسَاسًا بِوَعْيِ الْكِبَارِ عَامَةً وَالْآبَاءِ وَالْمُعَلِّمِينَ خَاصَّةً، وَبِمَدَى إِتَاحَةِ الْفُرْصَةِ أَمَامَ الطَّلَبَةِ لِتَحْقِيقِ الْذَاتِ مِنْ خِلَالِ أَنْشِطَةِ اللَّعِبِ، وَمَوَاقِفِهِ الْمُنْتَوَعَةِ، وَإِعْدَادِهِ لِلْحَيَاةِ الْمُسْتَقْبَلِيَّةِ لِإِحْدَاثِ التَّوَازُنِ فِيهَا، وَإِكْسَابِهِ مَهَارَاتِ التَّفَكِيرِ الَّتِي أَصْبَحَتْ مِنْ مَتَطَلِبَاتِ الْقَرْنِ الْحَادِي وَالْعَشْرِينَ الَّتِي يَنْبَغِي تَعْلِيمَهَا لِلطَّلَبَةِ مِنْذُ الطُّفُولَةِ الْمُبَكِّرَةِ (الْخَفَاف، 2010).

وَيَعِدُ اللَّعِبُ مِنْ أَهَمِّ الْأَنْشِطَةِ الَّتِي يَمَارِسُهَا الطَّلَبُ وَتُسْتَهْوِيهِ، فَتَنْثِيرُ تَفَكِيرِهِ وَتَوْسِعُ خَيَالَهُ، وَيُسَهِّمُ اللَّعِبُ بِدَوْرٍ حَيَوِيٍّ فِي تَكْوِينِ شَخْصِيَّةِ الطَّلَبِ بِأَبْعَادِهَا وَسِمَاتِهَا الْمَخْتَلِفَةِ، وَهُوَ وَسِيطُ تَرْبَوِيٍّ مُهِمٍّ يَعْمَلُ عَلَى تَعْلِيمِهِ وَنُمُوهِ وَيَشْبَعُ اَحْتِيَاجَاتِهِ، وَيَكْشِفُ أَمَامَهُ أَبْعَادَ الْعِلَاقَاتِ اِلْاجْتِمَاعِيَّةِ وَالتَّوَقَّاعِيَّةِ الْقَائِمَةِ بَيْنَ النَّاسِ، وَتَعَدُّ الْأَلْعَابُ عَامَةً مَدْخَلًا أُسَاسِيًّا لِنُمُو الطَّلَبِ مِنْ الْجَوَانِبِ الْعَقْلِيَّةِ وَالْجَسْمِيَّةِ وَالاجْتِمَاعِيَّةِ وَالْأَخْلَاقِيَّةِ وَالانْفِعَالِيَّةِ وَالْمَهَارِيَّةِ وَاللُّغَوِيَّةِ، كَمَا يَسْمَحُ اللَّعِبُ بِاِكْتِشَافِ الْعِلَاقَاتِ بَيْنَهَا، وَهُوَ عَامِلٌ أُسَاسِيٌّ وَرَئِيسٌ فِي تَعْلِيمِ وَتَنْمِيَةِ التَّفَكِيرِ بِأَشْكَالِهِ الْمَخْتَلِفَةِ، وَهُوَ يَسْمَحُ بِالتَّدْرِبِ عَلَى الْأَدْوَارِ اِلْاجْتِمَاعِيَّةِ، وَيَخْلُصُ الْإِنْسَانَ مِنْ تَفَاعُلَاتِهِ السَّلْبِيَّةِ وَمِنْ صَرَاعَاتِهِ، وَأَسْبَابِ تَوْتَرِهِ، وَيُسَاعِدُهُ عَلَى إِعَادَةِ التَّكْيِيفِ (نَسِيم، 2015) وَ (الْحِيلَةُ، 2008، ص: 19).

كَمَا تَوْكِّدُ التَّرْبِيَّةُ الْحَدِيثَةُ عَلَى اللَّعِبِ الْهَادِفِ، وَتَتَادَى بِضَرُورَةٍ اسْتِخْدَامَهُ فِي تَرْبِيَةِ الطَّلَبَةِ، لِمَا لَهُ مِنْ دَوْرٍ حَيَوِيٍّ فِي تَكْوِينِ أَبْعَادِ شَخْصِيَّةِ الطَّلَبِ، فَالَّلَّعِبُ هُوَ عَالَمُ الطِّفْلِ، وَهُوَ إِطَارُ حَيَاةِ

الطفولة المبكرة، وهو مفتاح تربية الطفل، بل هو مفتاح الحياة، واللّعب في سنوات التكوين الأولى هو مرادف للحياة نفسها بالنسبة للطفل (عيسى ومصالحة، 2005، ص: 479).

ولأهمية اللّعب اتجه الكثير من التربويين الأوائل وعلماء النفس القدامى إلى البحث في الوظائف التي من الممكن أن يؤديها اللّعب في السلوك الانساني، حيث ظهرت بدايات هذا الاتجاه مصادفة على يد عالم النفس التحليلي "سيجموند فرويد" عندما أراد معالجة صبي صغير سوي لا يعاني من أي مشاكل بدنية، ولكنه كان يظهر مخاوفاً من الخيول (الصغير هانز)، اذ توصل فرويد من خلال هذه الحالة إلى أهمية اللّعب، وعلاقته بالنشاط الخيالي للطلّبة، فاستطاع من خلاله اكتشاف مخاوف الطفل (هانز) من خلال السلوك الذي أظهره عندما كان يلعب بالدمى، واستطاع فرويد التخفيف من مشاعر ذلك الطّفل المؤلمة من خلال اللّعب، أما ميلاني كلاين (Melanie Klein) فقد استطاعت اعادة تكيف الطّلبة المضطربين انفعالياً من خلال توظيف اللّعب التلقائي، وافترضت بأن ما يقوم به التلاميذ في اللّعب انما يرمز إلى ما بداخلهم من رغبات ومخاوف وهموم وصراعات خفية (خطاب وحمزة، 2008).

كذلك أكد "فروبل" على اللّعب الحر وأهمية الرمزية باعتبارها وسيلة تكميلية تنمي اللّغة والأفكار، والمشاعر، والسلوكيات لدى الطّلبة، وقام بأبتكار مجموعة من الألعاب أطلق عليها اسم "الهدايا"، كما أكدت "سوزان إيزاكس" من خلال بحوثها التجريبية على أهية اللّعب في الجانب التخيلي، وقيمته المعرفية، وركزت على أهمية اللّعب التخيلي واليدوي للطلّبة واعتبرته أساساً للكشف عن شخصية الطّالب، وسبيل للتعرف على المنطق الذي يتبعه وطريقة تفكيره، ولكنها أضافت بأن اللّعب ليس الوسيلة الوحيدة للطلّبة كي يكتشفوا البيئة المحيطة، ولكنه من أكثر الانشطة التي تجعل الطّالب متوازناً نفسياً من وجهة نظرها (العامري، 2009).

أما ماريا مونتيسوري (Maria Montessori) التي أسست بيوتاً للأطفال، وطبقت من خلالها أفكارها وآرائها التربوية على الاطفال، فقد اتجهت هي الأخرى نحو توظيف اللّعب في التعلّم، حيث كانت تقدم مادة التعلّم للأطفال بشكل تدريجي، وبطريق غير مباشرة بتوظيف الألعاب الحسية، قسمت بيت الأطفال إلى زوايا متنوعة ومختلفة مثل: زاوية الحياة العملية، وزاوية اللّغة، وزاوية

المطبخ، ورتبت أدوات اللعب التي من الممكن أن يستخدمها الأطفال على رفوف مفتوحة بحيث تكون في متناول أيدي جميع الطلبة، ورتبتها بشكل مثير وجاذب للإهتمام، وكل ذلك بهدف الوصول بالطلاب إلى النمو المتكامل في جميع جوانب الشخصية (مونتيسوري، 2002-أ).

لقد اعتمدت منتسوري في تعليمها للطلبة عدة مبادئ تقوم في غالبيتها على توظيف اللعب كمبدأ النشاط التلقائي للطلاب، حيث يعتبر الطالب نشط ديناميكي يحب اللعب والتعلم ويتعلم من خلال احتكاكه ببيئته المحيطة، ويختلف تعلمه حسب عمره وميوله وأهتماماته، كما وأكدت على أهمية التعلم من خلال الحواس، فابتكرت العديد من الوسائل لتدريب الحواس بهدف تحقيق نمو الجوانب المختلفة للطلاب، واللعب الحركي (التربية الحركية) من خلال عمل الطلاب في بعض زوايا البيوت التي أنشأتها على تكرار النشاط والتدريب مرات عدة وصولاً إلى درجة إتقانه، ومن بين مبادئها حرية الاختيار لكل طالب لعمله، وتفكيره، وحركته فألغت المقاعد الثابتة، ووفرت للطلاب الكثير من الأدوات التي تلبي اهتماماتهم، وتوفر فرصاً لممارستهم العاباً مختلفة (مونتيسوري، 2004).

لم تقف أفكار منتسوري عند حد توظيف الأنشطة الحرة، واللعب في تعليم الطلبة العاديين، لا بل امتدت محاولاتها لاستهداف الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والطلاب الذين يعانون من إعاقة عقلية فعلى الرغم من أنها طبية إلا أنها أكدت على أن الإعاقة العقلية ليست إلا مشكلة تربوية أكثر من كونها طبية، حيث حققت منتسوري مع هذه الفئة نجاحاً كبيراً، وقد استطاع أحد المعاقين عقلياً من الطلاب الملتحقين ببيوت الأطفال النجاح في امتحان الثانوية العامة نتيجة لما تلقاه من تعليم بطريقة مختلفة تعتمد على النشاط الحر (مونتيسوري، 2002-ب).

مما سبق يتضح بأن اللعب وظائف عدة تكسبه أهمية خاصة على المستويين التربوي والنفسي، وهذا ما أكدّه "جان بياجيه" الذي يرى بأن اللعب ركيزة أساسية لحدوث عملية التعلم، ويخدم الكثير من الأهداف التربوية (جاد، 2010)، وأبعد من ذلك كله يُعدّ اللعب أسلوب حياة كاملة للطفل؛ فهو يمثل المهنة الرئيسة له، والوظيفة التي يتقنها، ويكتسب منها المهارات والخبرات والمعارف العامة، فاللعب يقوم على الممارسات العلميّة والنشاط الذاتي، مما يتيح للطفل فرصة التجريب،

والحلّ، والتّركيب، وتناول الأشياء والتفاعل معها، ويمكنه من التعامل مع المشكلات وحلّها بأسلوب سهل بسيط يتفق وقدراته ومداركه، فاللّعب يتمثل بالقيام بنشاط ذاتيّ، وتلقائيّ، وممتع، ويتضمن الحركات الحس حركية البسيطة والمكررة (الضبع وغبيش، 2011).

كذلك يعد اللّعب من الأنشطة الهامة التي يمكن أن تساعد في تنمية جوانب عدة في شخصية الطّالب، حيث يساعد الطّالب في التعبير عن حاجاته النفسية والجسدية، الامر الذي يساعده على النجاح والتفوق في بقية الأنشطة الاجتماعية اليومية (الوحش، 2014)، فاللّعب يعد موجهاً لنمو الطّالب في جوانبه المختلفة؛ الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، فالطّالب ومن خلال اللّعب تجده يعبر ويجرب، ويبني معارفه، وينظم أفكاره، ويشكل رؤيته للعالم، ويحقق ذاته، ويحل المشكلات، ويطور خياله وابداعه (غانم، 2006).

ومن خلال اللّعب يستطيع الطفل تمثّل شخصية ما، كأن يمثل دور الأب، أو عامل المطافىء، أو شرطي المرور، مما يتيح للطّالب طريقة غير مباشرة في التفكير، والتجريب، والعمل والإبداع، فهو نوع من التظاهر، أو التمثيل، أو المحاكاة والتقليد، ولعب الأدوار المختلفة (الخرزعة والزبون والسخني والشوبكي، 2011)، وقد ورد في نبهان (2012) أن اللّعب يُعد استغلالاً للطاقة الحركية والذهنية للطّالب، وهو عملية تمثيل تقوم على تحويل المعلومات لملائمة حاجات الفرد، وأوضحت دراسة براندز وفيليب (Brandes & Philips) كما ورد في علي (2011) بأنّ للألعاب دوراً هاماً في تشجيع الاتصال والحوار مع الآخرين، خاصة مع الأشخاص الغرباء، والأشخاص الخجولين الذين يحتاجون إلى التشجيع للتواصل مع الآخرين.

ان الألعاب التّعليمية (التربوية) تعد شكلاً من أشكال اللّعب الموجه، وتكون وفقاً لخطوات وبرامج وأدوات خاصة بها يقوم المربون بإعدادها، وتوجيه ممارستها؛ وذلك لتحقيق هدف خاص مثل تنمية المهارات، أو تكوين اتجاهات ايجابية، وتنمية روح الجماعة، وتوسيع آفاق تفكير الأطفال، ولكي تُحقّق الألعاب التّعليميّة أهدافها يجب أن تكون متوازنة في بنائها الكامل للفكرة، وواضحة للطّالب، وأن تكون تعتمد قواعد محددة وواضحة، وأن يكون للطّالب رغبة واستعداد لممارستها، وأن تناسب مستوى نمو الطّلاب ونضجهم (جاد، 2010).

كما تُعد الألعاب من الوسائل التربوية والتدريبية المهمة في اكساب الطلبة السلوكيات المرغوبة، وتغيير اتجاهاتهم، ذلك لما للألعاب من خصائص تميزها عن غيرها من وسائل، فتعمل على مخاطبة أكثر من حاسة لدى الطلبة في الوقت نفسه، كما تعد الألعاب عملية ممتعة للطلبة فيلعبون بمرح وفرح، وتجذب انتباههم طوال الوقت، فالألعاب التربوية تحاكي الواقع، فما يصدر عن الطالب من سلوكيات خلال اللعب يمكن أن يعبر عن السلوك الأكثر احتمالاً للحدوث لدى الفرد في حياته المستقبلية، كما أن الألعاب التربوية تحقق للطلبة فرصة التفاعل بين أعضاء الفريق الواحد، والفرق الأخرى وبالتالي فهي تقوي العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، وتعزز ثقة الفرد بنفسه، وتجذب انتباهه، وتوجه دافعيته (بلقيس ومرعي، 2013).

مما تقدم يتضح ان للّعب فوائد عدة تنعكس على الفرد في عدة مجالات، كما أنه يُكسب الإنسان قيما عدة لخصّها (حمد، 2015) بالآتي:

1. القيمة الجسدية: حيث يعتبر اللّعب النشيط ضرورياً لنمو عضلات الطفل وتقوية بدنه، ومن خلال اللّعب يتعلم الطفل مهارات الاكتشاف وتجميع الأشياء.
2. القيمة التربوية: يفسح اللّعب المجال أمام الطفل ليتعلم الكثير من المعارف والخبرات، ومن خلال أدوات اللّعب المختلفة والألوان والأحجام والملابس وغير ذلك، ويحصل الطفل في معظم الأحيان على معلومات من خلال اللّعب لا يستطيع الحصول عليها وإدراكها من مصادر أخرى.
3. القيمة الاجتماعية: يتعلم الطفل من خلال اللّعب بناء العلاقات الاجتماعية من الآخرين وكيفية التعامل معهم بنجاح، كما يتعلم من خلال اللّعب التعاوني الأخذ والعطاء واحترام الملكية الخاصة وبعض الأنظمة الاجتماعية الأخرى.
4. القيمة الأخلاقية: يتعلم الطفل من خلال اللّعب بدايات مفاهيم الصواب والخطأ، كما يتعلم بشكل مبدئي بعض المعايير الخلقية كالعدل والصدق والأمانة، وضبط النفس والتعاون والإيثار والروح الرياضية.

5. القيمة الإبداعية: يعبر الطفل عن طريق اللعب عن طاقاته الإبداعية ويستطيع أن يجرب الأفكار التي يحملها.

6. القيمة الذاتية: يكتشف الطفل عن طريق اللعب الكثير من قدراته ومهاراته، وذلك من خلال تعامله مع أقرانه ومقارنة نفسه بهم، ويتعلم من مشاكله كيفية مواجهتها ووضع الحلول لها.

7. القيمة العلاجية: يستنفذ الطفل من خلال اللعب التوتر الذي يتولد من القيود المفروضة عليه، ومن الملاحظ أن الأطفال الذين يأتون من بيوت تكثر فيها القيود والأوامر يلعبون أكثر من غيرهم من الأطفال.

أهم النظريات المفسرة للّعب

لقد حظي اللعب عبر العصور باهتمام الكثير من العلماء والباحثين، فدرسوا لعب الحيوان ولعب الإنسان على حد السواء، بهدف محاولة تفسير هذه الظاهرة، وحصر فوائدها وأغراضها، وتم بناء على هذه الدراسات تطوير نظريات تباينت في تفسير حقيقة اللعب وأهميته، فظهرت في القرن التاسع عشر نظرية تسمى بنظرية الاستجمام (Recreation Theory) للعالم الألماني لازاروس (Lazarus)، وعُرفت أيضا بنظرية تجديد النشاط أو الراحة، إذ تشكلت هذه النظرية على أساس أن وظيفة اللعب الرئيسية تتمثل براحة الجسم، والإسترخاء لقوى الفرد وأعصابه وعضلاته، كما ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر نظرية أخرى عرفت بنظرية الطاقة الزائدة (Surplus Energy) للشاعر الألماني شيلر (Schiller)، وشرحها ووضحها الفيلسوف سبنر (Spencer) ووضع دعائمها واسسها العلمية، وتقوم هذه النظرية على أن اللعب يهدف بالدرجة الأولى الى تفريغ الطاقة الزائدة المخزونة في جسم ونفس الانسان (حنا، 2015).

كما ظهرت بعد ذلك نظرية تدعى بنظرية الإعداد للحياة (Preparatory for Life Theory) للعالم كارل جروس (Carl Gross)، وتقوم هذه النظرية على مبدأ أن للّعب وظيفة بيولوجية للكائن الحي، وأسلوب طبيعي يمرن الأعضاء، وتقليد لدور الكبار؛ وعليه يكون اللّعب

بمثابة إعداد للطفل كي يقوم في المستقبل بالأعمال الجادة والمفيدة، ويرى جروس أن اللعب عملية غريزية تتمايز بين الأطفال والحيوانات.

وظهرت نظرية أخرى تسمى بالنظرية التلخيصية (Summarization Theory) على يد العالم الأمريكي ستانلي هول (Stanly Hall) الذي اعتبر بأن اللعب يلخص الماضي لحياة الإنسان، حيث تمثل الألعاب المراحل التي مر بها الإنسان بشكل موجز، لذلك أطلق عليها نظرية إيجاز الأصول، أي أن الإنسان منذ ميلاده وحتى اكتمال نضجه يمر بنفس المراحل التطويرية التي مرت بها الحضارات الإنسانية. وهناك نظرية أخرى عرفت بنظرية النمو الجسمي (Body Growth) للعالم كار (Carr) الذي اعتقد بأن اللعب يعمل على النمو الجسمي والфизиولوجي بشكل متكامل، حيث أن اللعب يعمل على نمو الأعضاء للإنسان لا سيما الدماغ، والجهاز العصبي بما يحويه من مركز الحس للإنسان (الخفاف، 2010).

ومن بين النظريات الأخرى التي فسرت اللعب نظرية اللعب الاجتماعية لصاحبها "ألفرد أدلر" الذي ركز على أهمية البيئة الاجتماعية في تكوين شخصية الإنسان، وأن الإنسان كائن اجتماعي لا تحكمه الغرائز والوراثة فحسب، بل هو كائن يعيش في بيئة يتفاعل معها، ويؤثر فيها، مؤكداً على أهمية المدرسة في علاج الأطفال من مشكلاتهم بتوظيف الألعاب التربوية منوهاً إلى تنوع أشكال اللعب فبعضها يكون تقليداً للأباء، وأخرى لمنافسة الأقران، أو نتيجة للعادات الاجتماعية السائدة (صوالحة، 2014).

كذلك حاولت نظريات التعلم والمدارس النفسية الكبرى (التحليلية، السلوكية، المعرفية، الإنسانية) تفسير اللعب، واليات تشكيله ومن ابرز هذه التفسيرات لعلماء ومنظري هذه المدارس (موثقي، 2004):

1. تفسير نظرية التحليل النفسي: أكد فريد على ضرورة استخدام اللعب كوسيلة لتحليل نفسية الأطفال التي من الصعوبة تحليلها عن طريق (التداعي الحر) أو بإتباع طرق أخرى، وقد قام (فرويد) بتفسير اللعب الإيهامي المرتبط بالخيال بأنه وسيلة لإسقاط الرغبات، وإعادة لتمثيل

الأحداث المؤلمة التي مرت بالطفل، وقد عرف اللعب الإيهامي بأنه مجموعة الحركات والأفعال التي يقوم بها الطفل متخيلاً واقعه الاجتماعي المستقبلي.

2. تفسير النظرية السلوكية للعب: فسرت النظرية السلوكية اللعب على أنه ارتباط بين مجموعة من المثيرات والاستجابات، بمعنى أن الطفل يتقن اللعبة عن طريق التكرار والممارسة والتعزيز، حيث يؤثر ذلك في مستوى المهارة لدى الطفل.

3. تفسير نظرية (هل) للعب: تقوم هذه النظرية على أساس الفعل المنعكس وتكوين العادات ويشترط فيها تلازم حدوث المؤثر والاستجابة، كما تؤكد على ضرورة وجود التعزيز، والأساس الذي قامت عليه وجود عمل داخل الكائن الحي يكون موجوداً بين وقوع المثير وحدث الاستجابة (م-ع-س) مثير، عمليات متوسطة استجابة.

4. تفسير نظرية سكينر للعب: يرى (سكينر) بأن للتعزيز أهمية في تشكيل السلوك، حيث يرى بأن لهذه العملية أهمية في التعلم، وأن سرعة التعزيز بعد الاستجابة يؤكد عليها، كما أكد (سكينر) بأن التعزيز غير المنظم يعطي نتيجة أفضل من المنظم حيث لا يسهل التنبؤ بموعد المكافأة أو التعزيز، مما يؤدي إلى ظهور السلوك وفي ضوء مما سبق طرح (سكينر) أنواع المعززات حيث أكد على نوعين، الأول: المعززات الإيجابية، وهي إضافة مثير محبب بهدف زيادة ظهور سلوك محبب، وثانياً: المعززات السلبية: وهي حذف مثير مزعج بهدف إضافة سلوك محبب، وهي إذا أزيلت من الموقف قوت حدوث الاستجابة.

5. تفسير نظرية الجشطالت للعب: يمكن تلخيص هذه النظرية بأنها تركز على التفكير الكلي، والنظرة الكلية الشاملة، بالرغم من أن الأجزاء تكمل هذا الكل، ولكن يمكن استخدامها في تنمية التفكير المنطقي، عن طريق استحداث أو استخدام اللعب، ومن الجدير ذكره أن هذه النظرية أكدت أن ردة فعل (الفرد/الطفل) أي سلوكه يتوقف على عمره الزمني وشخصيته وحالته الراهنة، وجميع العوامل المحيطة به.

6. تفسير نظرية جان بياجيه للعب: ركزت على النمو المعرفي منذ الطفولة حتى المراهقة والرشد حيث قام بياجيه بالملاحظة الدقيقة، لما يقوم به الطفل من سلوك دون تدخل مباشر، إن وجهة نظر بياجيه متفقه مع وجهة نظر دارون، فالتكيف عند بياجيه هو تكيف مع الحياة، فإذا تكيف الفرد فهو يؤكد بذلك حالة التوازن مع نفسه والبيئة.

أنواع اللعب وأشكاله:

تتنوع ألعاب الأطفال بحسب أمور عدة كعدد اللاعبين، وطريقة اللعب، وشكل اللعبة ومضمونها، إضافة إلى المواد والادوات المستخدمة فيه، حيث يعود هذا التنوع إلى المرحلة العمرية للطلبة، وخصائصها سواء من الجانب النفسي أو الاجتماعي أو الثقافي، أو البيئي، ومن التصنيفات العامة للألعاب (الراميني، 2006):

1. الألعاب الحرة: وتتمثل بالألعاب التلقائية العفوية البعيدة عن القواعد المنظمة، حيث يسود هذا النمط من الألعاب لدى الأطفال من الفئة العمرية الأقل من سنتين.

2. الألعاب التمثيلية: وهي الألعاب التي يوظف فيها الطالب خياله، وابداعه، ويطلق عليها الألعاب الإبداعية، وهي تقوم على تقمص شخصيات من البيئة وتقليد سلوكهم، وأسلوب حياتهم.

3. الألعاب البنائية (التركيبية): وهي الألعاب التي تستثير قدرات الطلبة العقلية، وتبدأ هذه الألعاب عند الطلبة في عمر الخامسة أو السادسة، وتكون بطريقة عشوائية حيث يبدأ الطالب بوضع أشياء بجوار بعضها البعض فتأخذ شكلاً معيناً ويكتشف أن الشكل الناتج يمثل نموذج يعرفه، يقوم بعدها بأخذ أشياء لبناء نماذج للبيئة المحيطة، وتتنوع المواد المستخدمة في الألعاب التركيبية لتشمل: المكعبات، والخرز، والصلصال، والكرتون، والحجارة، والعيdan الخشبية وغيرها.

4. الألعاب النفسية: وهي الألعاب التي تهتم بالجانب النفسي (السيكولوجي) للطلبة؛ حيث تقسم بدورها إلى قسمين يتمثل الأول بالألعاب الإدراكية التي تعتمد على العمليات العقلية المتمثلة في التذكر، والتفسير، وتداعي المعاني كلعبة لشطرنج مثلاً، بينما يتمثل القسم الثاني بالألعاب الوجدانية التي تعتمد على إثارة مظاهر الوجدان لدى اللاعب.

5. الألعاب الأكاديمية (التربوية): وتتمثل بالألعاب التي تقوم على جعل الطلبة مشاركون إيجابياً في مواقف التعلم، بحيث تقوم على أساس تحويل المادة التعليمية إلى لعبة ممتعة للطلبة.

6. الألعاب الشعبية: هي تلك الألعاب التي تعارف عليها الأبناء، والاجداد، وتتعاقد عليها الأجيال، ومن خصائصها العفوية والتلقائية.

أما من حيث عدد المشاركين فتقسم الألعاب إلى ألعاب فردية وجماعية، كما يمكن تصنيفها من حيث المكان الذي تمارس فيه إلى الألعاب الخارجية وهي التي تتم في الهواء الطلق، أو ألعاب داخلية وهي التي تتم في مكان مغلق، في حين يمكن تقسيمها من حيث طبيعة الأدوات المستخدمة إلى طبيعية وصناعية، أما من حيث التنظيم فهناك اللعب التلقائي غير الموجه، واللعب المنظم الموجه والمخطط (ياسر، 1016).

وقد لخص الحيلة (2005، ص: 20) أنواع وأشكال اللعب، حسب الآتي:

7. الألعاب التلقائية: تمثل الأشكال الأولية للعب، وتغيب عنه القواعد والمبادئ المنظمة للعب، وهو في معظمه انفرادياً، ولا يتم ضمن مجموعات، ويلعب الطفل فيه كما يرغب ويتوقف عنه حينما لا يهتم به، ومعظم ألعاب هذا النوع هي استقصائية واستكشافية.

8. تمثيل الأدوار: ويعتمد هذا النوع من الألعاب على خيال الطلبة الواسع وقدراتهم الإبداعية، وفيها يتم تقمص الطلبة لشخصيات الكبار مقلدين سلوكهم، وهنا يعكس الطلبة نماذج الحياة الإنسانية والمادية المحيطة بهم.

9. الألعاب الترويحية والرياضية: يشمل هذا النوع من الألعاب جميع الأنشطة التي يقوم بها الطلبة والتي تنتقل من جيل إلى جيل ومنها الألعاب الشعبية.

10. الألعاب الإيهامية: يتعامل فيها الطالب مع المواد أو المواقف كما لو أنها تحمل خصائص أكثر مما تتصف به في الواقع.

11. الألعاب الفنية: هي إحدى أنواع الألعاب التركيبية، وتعد من الأنشطة الفنية التعبيرية التي تتبع من الوجدان والتدوق الجمالي ومنها الرسم بالمواد المختلفة.

12. الألعاب الاستطلاعية الاستكشافية: يشمل هذا النوع من الألعاب كل عملية يقوم بها الطالب لمعرفة المكونات التركيبية لشيء ما وكيف يعمل ذلك الشيء.

13. الألعاب اللغوية: تمثل الألعاب اللغوية نشاطاً مميزاً للطلبة تحكمه قواعد موضوعية، وله بداية محددة، وكذلك نهاية محددة من خلالها يمكن تنمية كفاءة الاتصال اللغوي بين الطلبة، وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لكثير من أدوات اللغة حروفاً أو أسماء أو أفعالاً، كما أنها تمنح الطلبة فرص الإبداع اللغوي عن طريق التدريبات الشفوية الحرة.

14. الألعاب الثقافية: من خلال هذه الألعاب يكتسب الطالب المعلومات ومعارف وخبرات متنوعة، ويدخل ضمنها الأنشطة القصصية المختلفة، كالمطالعة والكتابة.

15. الألعاب التركيبية البنائية: يمثل هذا النوع ألعاب البناء والتشييد بالطرق والمواد المختلفة.

16. الألعاب العلاجية: وهي أوجه النشاط المختلفة التي توجه للطلبة الذي يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة لتخليصهم مما يعانون.

أما (حمد، 2015) فقد ذكر أيضاً أن الألعاب التربوية أنواع مختلفة منها:

1. ألعاب الدمى: مثل أدوات الصيد والسيارات والقطارات، العرائس، أشكال الحيوانات، الآلات، أدوات الزينة.

2. ألعاب الحركة: مثل ألعاب الرمس والقذف، التركيب، السباق القفز، المصارعة، التوازن، والتأرجح الجري، ألعاب الكرة.

3. الألعاب الذكاء: مثل الفوازير، حل المشكلات، الكلمات المتقاطعة، إيجاد الكلمة الضائعة.

4. الألعاب التمثيلية: مثل التمثيل المسرحي، لعب الأدوار، تقليد الكبار.

5. ألعاب الغناء والرقص: مثل الغناء التمثيلي، وتقليد الأغاني، والأناشيد، وفعاليات الرقص الشعبي.

6. ألعاب الحظ: مثل لعبة الدومينو ولعبة الثعابين والصلال، وألعاب التخمين.

7. القصص والألعاب الثقافية: كالمسابقات الشعرية، وبطاقات التعبير.

مفهوم الألعاب التربوية:

لقد ظهرت الألعاب التربوية كرد فعل لأمرين: أولهما التطوير الذي حدث في الفكر التربوي، وانتقال الاهتمام من المادة كغاية في حد ذاتها إلى الاهتمام بالتعلم، وما صاحب بعملية التدريس وعائدها، وجوهر هذا التطوير أن العملية التعليمية بفلسفتها ومناهجها أصبحت تهدف أساساً إلى تربية المتعلم، فلا بد إذن من قيام التعلم على مبدأ الإيجابية والفعالية حيث يمارس المتعلم عدداً من الأنشطة يكتسب من خلالها المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من ممارسة حياته في المجتمع الذي يعيش فيه، والأمر الثاني الاهتمام بوظيفة المعلومات وواقعيتها وبعدها عن التجريد وتناولها لمشكلات المجتمع. (حجازي، 2005، ص45).

تُعد الألعاب التربوية نشاطاً منظماً منطقياً، يبذل فيه اللاعبون جهوداً كبيرة، ويتفاعلون معاً لتحقيق أهداف محددة، وواضحة في ضوء قوانين وقواعد معينة موضوعة مسبقاً، ومعظم الألعاب التربوية تعتمد في تحقيقها للأهداف المحددة للعبة على عنصر المنافسة بين الأفراد أو بين مجموعة وأخرى، أو بين فرد ومحك أو معيار، وتنفذ الألعاب التربوية عادة في بيئة اصطناعية تحكمها مجموعة من القوانين والقواعد الفاعلة، وذلك من خلال إتباع خطوات معينة غير كفوّة ولكنها مسلية، والهدف من ذلك جعل المشاركين في اللعبة يقومون بممارسة التفكير بأنواعه المختلفة، والتشجيع على العمل والصبر في ضوء القوانين الموصوفة، وبالتالي يؤدي هذا إلى تعلم فعال يساعد في اتخاذ القرار واكتشاف نتائج اتخاذه (الحيلة، 2005، ص:41).

وظائف وأهداف الألعاب التربوية:

تؤكد الاتجاهات التربوية، على الرغم من اختلافاتها الأيدولوجية على أن اللعب مادة أساسية في تربية الطالب، وليس في هذا المبدأ من حداثة، فهو قديم طرقه المربون العرب والمسلمون، فيذكر علماء الاجتماع والأنثربولوجيا أن الإعداد الثقافي والاجتماعي للطلبة يتم من خلال اللعب، فمنه يتعلم الطالب الكثير عن نفسه وعن العالم، واللعب يصغر عالم الطالب إلى أجزاء يمكنهم من السيطرة عليه، كما يستخدم اللعب الخيالي كمخرج من القلق والتوتر، فالتعليم باللعب يعد مطلباً تربوياً أساسياً، وحقاً طبيعياً للفرد، وينبغي على الآباء والمربين تهيئة الفرص والوسائل المناسبة للطلاب لممارسة اللعب كحق طبيعي من الحقوق الأساسية كالمأكل والمشرب والملبس والسكن (النوايسة والغزير، 2010)

فعندما تتحول الحروف والكلمات والجمل إلى لعبة مسلية للطلبة يزداد تشوقهم للدروس، فالألعاب التربوية تؤدي دوراً فعالاً في تنظيم التعلم وتوفر فرص النمو المتكامل السوي للطلبة ويجدون متعة كبيرة في ممارستها، لذلك نجد العديد من التربويين وعلماء النفس أكدوا على أهمية استخدام الألعاب التربوية في تعليم الطلبة في كافة المراحل التعليمية، وبصفة خاصة الصغار لما لها من فوائد عديدة منها (حجازي، 2005، ص45):

1. يقوم المتعلم بالمشاركة الايجابية في الحصول على الخبرة.
2. تزيد من دافعية الطلبة للتعلم والتحصيل.
3. يصاحب التعلم عملية استمتاع باكتساب الخبرة.
4. يزيد من الحصيلة اللغوية لدى الطلبة وتدريبه على اللفظ السليم.
5. يستحوذ هذا النشاط على مشاعر المتعلم وأحاسيسه ويؤدي إلى زيادة الاهتمام والتركيز على النشاط الذي يمارسه.

6. يكتسب الطالب من خلال الألعاب التربوية العديد من المفاهيم والمهارات والخبرات والمعارف والقيم والاتجاهات التي تتصل بالحياة والبيئة المحيطة به.

7. تساعد في تحويل الطلبة السلبيين والانعزاليين إلى مشاركين ايجابيين.

ويعد اللعب حاجة من حاجات الطالب الأساسية، ومظهر هام من مظاهر سلوكه، كما أنه استعداد فطري لديه وضرورة من ضرورات حياته، ويتعلم الطالب عن طريق اللعب أشياء كثيرة عن البيئة المحيطة به ويحقق التواصل معها، كما ينمو جسماً وعقلياً ولغوياً وانفعالياً واجتماعياً، ويكتسب العديد من المهارات والمعلومات التي تساعد في التكيف النفسي والاجتماعي فاللعب ليس مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ، إنه وسيط تربوي يسهم في نمو الشخصية والصحة النفسية للطلبة، كما أنه وسيلة لتعلم الكثير من المفاهيم العلمية والرياضية واللغوية والبيئية والاجتماعية (العناني، 2004).

فاللعب أحد الطرائق والأساليب الفعالة شائعة الاستخدام في مجال تعديل السلوك وعلاج المشكلات السلوكية لدى الطلبة، بحيث يكون موجهاً وهادفاً وذا قيمة تربوية إذا ما استغل بطريقة صحيحة لمساعدة الطالب على التعبير والتفيس عن انفعالاته ومخاوفه ومشاعره العدوانية (دفي، 2014).

ويذكر (ياسر، 2016) إن اللعب أثره الكبير في تعليم الطلبة، وتنمية شخصيتهم من الناحية المعرفية والسلوكية وفي تحسين تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين من خلال الآتي:

1. فاللعب أداة تربوية تساعد في احداث تفاعل الفرد مع البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك.

2. يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك المعاني للأشياء.

3. يعتبر اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها المربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها بعض الطلبة، فبعضهم يعانون من مشكلة العزلة أو مشكلة العدائية للآخرين يمكن

توجيههم إلى السلوك المرغوب من خلال اشراكهم في بعض الألعاب الجماعية التي تشجع المشاركة وتبعدهم عن السلوك السيء.

4. من خلال استخدام الألعاب كوسائل تعليمية، تساعد الألعاب على تثبيت المعلومات حيث أن المعلومة التي يتم تقديمها من خلال لعبة لا يمكن أن ينساها الدارس حيث تكون فيها عنصر للحركة فهي تسمع وترى وتقوم بنفسها بعمل حركي وتستخدم أكثر من حاسة، لذا فإن التعليم باللعب يكون أكثر ثباتاً من غيره. كما أن الألعاب تساعد على تنشيط الدارس لاستيعاب المعلومات والقدرة على التفكير وتبعد عنه الملل والسآمة.

5. يعتبر اللعب وسيلة هامة من وسائل التفرغ عن الانفعالات المختلفة لدى الدارس في هذه المرحلة حيث تظهر الهوايات والميل للشلة والشعور بالمكانة كل هذه خصائص اللعب الذي يعمل علم تفرغ هذه الطاقات.

6. يعتبر التعلم بواسطة اللعب أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الطلبة وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم فكل طالب من الممكن أن يختار اللعبة التي تناسبه أو يشارك في الألعاب بحسب قدراته وإمكاناته فبالتالي ينمي ما لديه من هذه القدرات دون عزلة عن العملية التعليمية.

المهارات الاجتماعية ومفهومها:

لقد حظي موضوع المهارات الاجتماعية بإهتمام ملحوظ من قبل الأخصائيين والمرشدين النفسيين سواء كان ذلك على مستوى التطور الذاتي، أو على المستوى الإرشادي والعلاجي، ذلك في ظل الاهتمام المتزايد بالفروق الفردية والقدرات الذاتية (السعيدة، 2009)، حيث يكتسب الفرد المعايير الاجتماعية نتيجة لاشتراكه في بعض النشاطات المختلفة، وتتبع المعايير عادة من خلال أهداف المجتمع العامة، وقيمه وتراثه الثقافي المتراكم على مر الأجيال، حيث يعد الإنسان اجتماعياً بطبعه؛ فهو يتفاعل من خلال عملية متبادلة بين طرفين اجتماعيين في وسط اجتماعي، ويجري التفاعل بين الافراد من خلال وسيط معين، يتم من خلاله تبادل رسائل مرتبطة بهدف محدد،

فعملية التفاعل الاجتماعي تعد أساساً لعملية التنشئة الاجتماعية التي يتعلم من خلالها الفرد أنماطاً سلوكية مرغوبة، ويتمثل المعايير الاجتماعية نتيجة لمشاركته في النشاطات المختلفة، وعليه فإن التفاعل الاجتماعي يكون موجهاً نحو هدف محدد، حيث تعد اللغة أهم أشكال التفاعل الاجتماعي التي تحقق الفعل واهدافه (عبد الفتاح، 2010).

رغم ما سبق من توضيح لاهتمام الاخصائيين والباحثين بموضوع المهارات الاجتماعية إلا أنه لا يوجد اتفاق بينهم على تعريف دقيق للمهارات الاجتماعية، لكن عدداً من الباحثين يتفقون على أن مهارات الإرسال، والإستقبال للمعلومات تمثل مهارات اجتماعية أساسية، فهذا بلاك وهيرسن (Bellack & Hersen,1979) كما ورد في (السعيدة، 2009) يعرفان المهارة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية في التفاعل البينشخصي، فالشخص ذو المهارة الاجتماعية هو ذلك الذي يُظهر عملياً أنه يتحدث بصوت مرتفع، ويستجيب بسرعة أكثر، كما أن إستجاباته تكون طويلة الامد، ويظهر مشاعراً وجدانية أكثر، ويكون أقل إزعاجاً من الآخرين، ويحرص على الدخول في علاقات ومحادثات متبادلة، ويظهر إنفتاحاً ذهنياً في تعبيراته.

وتعرف المهارة بصفة عامة على أنها القدرة على القيام بالأعمال المقدره بسهولة ودقة مع المقدره على تكييف الاداء للظروف المتغيرة، وهناك درجات مختلفة للمهارة يمكن التعرف عليها من خلال اختبارات المهارة، تلك التي تمكن من معرفة مدى اكتساب المهارات اللازمة لممارسة مهنة معينة (حبيب ، 2007)، أما الخطيب (2003) فيعرف المهارات الاجتماعية بأنها أنماط سلوكية يجب توفرها لدى الفرد كي يستطيع التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بالوسائل اللفظية، وغير اللفظية وفقاً لمعايير المجتمع، في حين أكد (علام، 2008) إلى أن مصطلح المهارات الاجتماعية يشير إلى مدلول واسع يتضمن العديد من الاستجابات البسيطة، والأنماط السلوكية المعقدة في الوقت نفسه.

أما ريجيو (Riggio,1986) كما ورد في (جمعة، 1996: 62) فيرى أن المهارة الاجتماعية تتمثل في قدرة الفرد على التعبير الإنفعالي والاجتماعي، وإستقبال إنفعالات الآخرين وتأويلها، مع الوعي بالقواعد والأعراف المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهارته في ضبط وتنظيم

تعبيراته غير اللفظية، وقدرته على لعب الدور، وتقديم الذات بالصورة المناسبة في المواقف الاجتماعية. أما الخطيب (2009) فيرى المهارات الاجتماعية على أنها أنماط سلوكية توفر للفرد فرصة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بالطرق اللفظية وغير اللفظية، في حين يعرفها (فرج، 2003) بالقدرة على التفاعل مع الآخرين في بيئة اجتماعية معينة، وبطرق اجتماعية مقبولة وذات قيمة تعود بالنفع على صاحبها والآخرين.

بينما عرفها هاسيلت وآخرون بحسب ما ورد في (كاي، 2007) بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية - اللفظية وغير اللفظية - التي يستجيب بها الطالب ويتفاعل مع غيره من الناس، كالرفاق والإخوة والوالدين والمعلمين، وتعمل كميكانيزمات تحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق دفعه للتحرك نحو ما هو مرغوب، أو بعيداً عن غير المرغوب في البيئة الاجتماعية، دون أن يسبب ذلك ضرراً للآخرين من حوله.

الأبعاد الأساسية للمهارات الاجتماعية :

هناك مجموعة من الأبعاد الأساسية للمهارات الاجتماعية لخصها الهويدي (2005، ص23) بالاتي:

- 1) التعبير الإنفعالي والذي يتضمن مهارة الاتصال بالمشاعر والاتجاهات.
- 2) التعبير الاجتماعي والذي يتضمن مهارة التعبير اللفظي كالطلاقة اللفظية وبدء المحادثات.
- 3) الضبط الانفعالي وتتضمن القدرة على تنظيم المظاهر غير اللفظية.
- 4) الضبط الاجتماعي والذي يتضمن القدرة على تنظيم السلوك ولعب الأدوار الاجتماعية.
- 5) مهارة الحساسية الانفعالية وتتضمن قراءة الانفعالات للآخرين.
- 6) الحساسية الاجتماعية والتي تتضمن وعياً بقواعد السلوك الاجتماعي وآدابه.

7) المروغة الاجتماعية وتتضمن مهارة إحداث تغييرات في عناصر الموقف التفاعلي للحصول على نتائج مقبولة .

في حين يرى السيد وفرج ومحمود (2003) بوجود العديد من المهارات الفرعية التي تندرج تحت مفهوم المهارات الاجتماعية مثل:

1. المهارات الاجتماعية العامة: وتشمل السلوكيات المختلفة المقبولة اجتماعيا التي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي أثناء التفاعل مع الآخرين.

2. المهارات الاجتماعية الشخصية: ويقصد بها التعامل بشكل ايجابي مع الأحداث والمواقف الاجتماعية

3. مهارات المبادرة التفاعلية: وتتمثل في القدرة على المبادرة بالحوار، والمشاركة، والتفاعل، وفي هذه النقطة يتسم عمل المعلم الفعال بالمبادرة والنزول إلى الميدان، يجب أن يكون لديه القدرة على التفاعل، والقدرة على المبادرة بالحديث والقدرة على تقديم المساعدة.

4. مهارة الاستجابة التفاعلية: وتتمثل بالقدرة على الاستجابة لمبادرات الغير من حوار أو شكوى أو طلب المساعدة، أو المشاركة في الأنشطة، ويجب على المعلم أن يكون مساهمة في الأنشطة الرياضية والفنية والدينية والأدبية، ويستجيب للدعوات حتى يكون مشاركاً ومتفاعلاً مع الآخرين.

5. المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية: وتتمثل في القدرة على إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد ومجريات وأحداث البيئة المدرسية، وتشمل العلاقات مع الطلاب، والمعلمين، وطاقم الإدارة وأصحاب الوظائف المساندة.

أهمية المهارات الاجتماعية:

يرجع الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها أساس التفاعل اليومي للفرد مع المحيطين به في سياقات مختلفة، إذ أنها وفي حالة اتصافها بالكفاءة تُعدُّ أساساً في التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي، فهي تساعد الفرد على إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، أمّا تدني مستوى وجود المهارات الاجتماعية وامتلاكها لدى الافراد فيؤدي إلى تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة في الاندماج مع الأقران في الصف الدراسي الامر الذي قد يتسبب في انخفاض تحصيلهم الدراسي، وقد يواجهون مشكلة في فهم وتفسير سلوك الآخرين مما يعرضهم للفشل في المواقف الاجتماعية (علي، 2010).

فالمهارات الاجتماعية تعد أساساً لتحقيق التكيف الاجتماعي الذي يتبادل التأثير مع التعلم الأكاديمي حيث يؤثر كل منهما في الآخر، فضعف الإنجاز الأكاديمي عادةً ما يؤثر سلباً في المهارات الاجتماعية، والعكس صحيح، حيث أنّ تنمية المهارات الاجتماعية تعد أمراً ضرورياً للطلبة والشباب على حد سواء كي يكونوا قادرين على العمل بفعالية في مجتمعهم ومحيطهم، فهي التي تساعدهم في تطوير علاقات متبادلة مع الآخرين، مما يدعم المهارات الأكاديمية لديهم، ويسهم في نموهم العاطفي بشكل إيجابي، كذلك فإن المهارات الاجتماعية تعد من أهم الامور التي قد تنتبأ بالتحصيل المدرسي للطلّاب، والمشكلات السلوكية التي قد تواجهه، ومدى انتظامه المدرسي (Davies, Cooper, Kettler & Elliott, 2015).

كذلك فقد ورد في كاشف و عبد الله (2009) عدة فوائد للمهارات الاجتماعية والتدريب عليها وممارستها، مثل:

1. مساعدة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ضرورية جداً للطلّبة خلال مراحل نموهم المختلفة.
2. تعد طرق التواصل والاستجابات غير اللفظية ضرورية خلال التفاعل مع الإقران، فمن المهم بالنسبة للطلّاب أن يعرف كيف يُكوّن علاقات مع الراشدين كما هو الحال مع أقرانه، حيث أنّ

العديد من الطّلبة ينجح في تكوّن علاقات اجتماعية مع جماعات معينة، وبفشل في تكوينها مع جماعات أخرى مثل: الالباء مقابل المعلمين، الأقران في المدرسة مقابل الأقران في (الحي).

3. تعد ضرورة ومفيدة كأسلوب في التصرف للحصول على دعم ومساندة واطراء الأهل.

4. تمكن الطّلبة من السيطرة على اشكال سلوكه المختلفة، وتزيد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر عن الآخرين، فالطّلبة الذين يعانون من مشكلات في مهاراتهم الاجتماعية بالمنزل والدارسة غير قادرين على التعامل مع أشكال السلوك غير المناسب اجتماعياً.

الدافعية والدافعية للإنجاز

مفهوم الدافعية:

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة "movere" ويشار إلى مفهوم الدافع في اللغة الإنجليزية بكلمة "motive" ويعني يحرك، وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات، بمعنى أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي: دَفَعَ، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين (بني يونس، 2007، ص 14).

والدافع تكوينٌ فرضي يُستدل عليه من سلوك الكائن الحي، حيث يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد إتجاه السلوك وشدته. وعليه، فإن كل فرد يكون على وعي بمختلف دوافعه (motives) ومقاصده السلوكية (الرفوع ، 2015)، بمعنى أن الدافع شيء ينبع من داخل الفرد، ويؤدي إلى إثارة الرغبة التي تدفعه إلى أن يوجه سلوكه تجاه تحقيق أو إشباع الرغبة (العوامل، 2010)، ويتفق هذا إلى حد ما مع ما ورد غباري (2008) من أن الدافعية تعبر عن الحالة النفسية الداخلية، أو الخارجية للفرد التي تحرك سلوكه، وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمراريته، فالدافعية حالة حتمية، إذ لا يوجد سلوك دون دوافع.

أما راتب و خليفة (2008) فقد ذكرا بأن الدافعية هي حالات جسمية ونفسية داخلية تثير السلوك في ظروف معينة ومتواصلة حتى ينتهي إلى غاية معينة، فالدافع يستثير النشاط، ويحدد

اتجاهه لتحقيق هدف معين، كما أنه يعبر عن عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل، وزيادة النشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف المنشود

وظائف الدافعية:

تتعدد وظائف الدافعية حيث تعمل على تنشيط الفرد، وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين، والقيام بأداء وسلوك محدد، اضافة إلى توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للإستجابة لنوع محدد من المثيرات، وبالتالي توجيه السلوك الفردي في إشباع الرغبات، وصولاً إلى التعزيز؛ فالدافع هو محرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات، كما أنه يعمل على صيانة السلوك واستمراريته (علي وحموك، 2014)، وعليه تلعب الدافعية الدور الأهم في مثابة الإنسان على إنجاز عمل ما، فهي تحقق أربع وظائف رئيسة بحسب الرفوع (2015):

1. تستثير السلوك، فهي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين.
 2. الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم..
 3. الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الإهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك.
 4. الدافعية تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه، ومن الملاحظ في هذا المجال (مجال التعليم) على سبيل المثال أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداء.
- كما أكد بني يونس (2007، ص 332) على ما سبق، وذكر بأن للدافعية كعملية عدة وظائف من أبرزها:

1- تنشيط السلوكيات الجزئية، والمركبة للإنسان.

2- توجيه سلوك الإنسان نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

3- تعمل على تنشيط التوقعات المنتظرة والمأمولة من تحقيق الأهداف، أو الوصول إلى حالة الإشباع.

4- تعمل بمثابة مصدر للمعلومات حول إمكانية الوصول إلى الهدف.

5- تعمل بمثابة مصدر للمعلومات حول كمية الباعث ونوعيته، إذ توجد علاقة ارتباطية إيجابية ما بين كمية الباعث ونوعيته من جهة، والدافع من جهة أخرى.

خصائص الدافعية وأهم مناحي تفسيرها

تتصف عملية الدافعية بخصائص عدة فهي تمثل عملية عقلية عليا ولكنها غير معرفية، فهي تعبير عن عملية افتراضية إجرائية، أي أنها قابلة للقياس، والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة، إضافة إلى أنها قد تكون فطرية أومتعلمة، وشعورية (واعية) أو لا شعورية (لاواعية)، كما أن من خصائص الدوافع أنها ثنائية العوامل، أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية (فسيولوجية، ونفسية) من جهة، وعوامل خارجية أو موضوعية (مادية وإجتماعية) معاً من جهة أخرى، وهي موجودة لدى جميع البشر ولكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجتها، كما أن الدافع الواحد قد يؤدي إلى أشكال مختلفة من السلوك لدى الفرد نفسه، أو بين الافراد (بني يونس، 2007، ص23)، كذلك فقد ذكر الزغول (2017) بأن هناك عدة أنواع من الدوافع كالدوافع الفطرية (الأولية) التي تهدف إلى المحافظة على الفرد والنوع، حيث يولد الفرد مزوداً بها، وهناك الدوافع إلى التحصيل والنجاح والمنافسة وهو الذي يدفع الفرد إلى القيام بذلك الجهد من أجل الوصول إلى أهداف مرغوبة، وينمو هذا الدافع من الطفولة نتيجة لتشجيع وتحفيز الوالدين لأبنائهم، كما هناك الدافع إلى الظهور والقيادة، والدافع إلى تحقيق الذات.

ولكون الدافعية والدوافع تتصف بدرجة من الغموض والتعقيد فقد حاولت مدارس علم النفس، ونظريات التعلم تفسيرها، ومن أهم هذه التفسيرات (عدس وآخرين، 2008، ص370):

1. النظرية الارتباطية (المثير / الاستجابة): ترى هذه النظرية أن الأثر الإيجابي الذي يعقب استجابة معينة يعمل على تقويتها، كلما تعرضت للمثير الذي أحدثها، بينما يعمل الأثر السلبي

على إضعافها، وطبقاً لهذا القانون يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألم إلى الدوافع الكامنة وراء تعلّم استجابة معينة عند التعرض لموقف مثير معين؛ بمعنى أن المتعلّم يسلك وفقاً لـرغبته في تحقيق حالات الإشباع، أو تجنب حالات الألم.

2. النظرية المعرفية: تشير هذه النظرية إلى أن الدوافع تتبع من ذات الفرد، وهي مرتبطة بعوامل مركزية كالقصد والنية والتوقع؛ بمعنى أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه.

3. المنحى التحليلي في تفسير الدوافع: وفقاً لنظرية فرويد يحدث نوع من التفاعل بين خبرات الطفولة المبكرة والرغبات اللاشعورية المكبوتة الناجمة عن حافزي الجنس والعدوان، حيث يقوم الآباء والراشدون الآخرون بمنع الأطفال من التعبير الحر عن السلوك المحدد بهذين الحافزين، الأمر الذي يؤدي إلى كبت السلوك في المخزن اللاشعوري، ولكن هذه العملية لا تنتهي عند هذا الحد، فعمليات الكبت لا تؤدي إلى إنهاء فاعلية حافزي الجنس والعدوان وأثرهما في السلوك على نحو مطلق، بل يمارسان أثرهما في تحديد السلوك على مستوى لاشعوري.

الدافعية للإنجاز

تبدأ الحاجة إلى الإنجاز في الظهور لدى الأطفال في عمر السنتين، ذلك من خلال محاولاتهم المتكررة للوقوف والمشي، ومحاولاتهم لتشكيل الأشكال من المكعبات الخشبية، وكذلك في إصرارهم على القيام بتغذية أنفسهم دون مساعدة من أحد، والتعبير عن أنفسهم، والإفصاح عن شخصيتهم من خلال كلامهم وأعمالهم وألعابهم، وكلّ ما يشتركون فيه، وتشير أيضاً إلى رغبة الطفل في نمو مهاراته إلى الحدّ الذي يسمح له بالسيطرة على جوانب بيئته المختلفة، وأن ينجح في أداء ما يُكلف به من أعمال، ويرى نتيجة عمله أمامه (أبو حليلة، 2017).

فالطلّبة بحاجة للشعور بالإنجاز طيلة حياتهم، فإذا ما أحبطت هذه الحاجة لدى الطّالب أصبح سلوكه مختلفاً بشكل واضح، وزاد شعوره بالنقص وعدم الكفاءة، وقد يميل حينها إلى الاكتئاب، وفقدان الهمّة، كما تتبدى الحاجة إلى الإنجاز عند الطّلبة من خلال الحاحهم في طلب

الاهتمام بهم، وشعورهم بالحاجة إلى المزيد من المديح، وبحسب نظرية "ماكلياند" فإن الطلبة إذا ما تعرضوا لمواقف ايجابية في اللعب فإنهم سيكتسبون خبرات النجاح الامر الذي يؤدي إلى ارتفاع الدافع نحو الإنجاز لديهم (الرفوع ، 2015).

وورد في الخفاف (2010) أيضاً إمكانية اشباع الحاجة إلى الإنجاز لدى الطلبة من خلال تزويدهم باللعب والأدوات التي يستطيعون أن يصنعوا منها أشياء تتناسب وقدراتهم، ومن خلال توفير بيئة غنية بمواقفها ومثيراتها تتيح للطلبة فرصة للممارسة والعمل والإنتاج، وإظهار ما لديهم من قدرات وابتكار، وبذلك يستطيع الطالب تحقيق ذاته من خلال العمل والإنجاز سواء في مجال اللعب، أو الفن، أو الأدب.

كما أشار الأدب التربوي إلى وجود عوامل عدة تتحكم بدافعية الإنجاز لدى الافراد منهما ما يتعلق بخصائص الفرد كدوافع النجاح مقابل دوافع تجنب الفشل، حيث يصنف الأفراد الذين لديهم الرغبة في النجاح أقوى من دافع الخوف من الفشل بأنهم مرتفعوا الحاجة للإنجاز؛ لأنهم يكونون عادة أكثر ميلاً للمخاطرة، ويحققون نجاحاً اجتماعياً وشخصياً بدرجة أكبر، فهم يميلون إلى السيطرة على البيئة المادية والاجتماعية ويحسنون تنظيمها وتطويرها بهدف الوصول إلى درجة عالية من التميز، ومن العوامل الأخرى ذات العلاقة بدافعية الإنجاز فتتمثل بخصائص المهمة المراد تأديتها من حيث درجة صعوبتها مقابل سهولتها (الخضر، 2015).

وتعرف الدافعية للإنجاز بأنها تعبير عن الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، فدافع الإنجاز يتباين من شخص لآخر، ومن ثقافة إلى أخرى، ويعتمد جزئياً على التنشئة الاجتماعية، حيث ورد في الرابعي (2015) بأن دافعية الإنجاز تتمثل برغبة الطالب في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من العوائق التي تواجهه من أجل الوصول إلى هدف معين في وقت محدد، وتعرف كذلك بأنها الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه لیسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي تحكم أهداف الكائن الحي وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية (أبو حويج، 2004، 93).

ويرى غباري (2008، ص50) بأن الدافعية للتعلّم والإنجاز هي حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق، أما الزيات (2004، 445) فقد عبر عنها بأنها السلوك الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات من الإمتياز والتفوق، في حين ذكر بيبر (2011) بأن دافعية الإنجاز والتعلم هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

الدافعية للتعلّم

يعد التعلّم (Learning) أحد أهم موضوعات علم النفس بشتى ميادينهِ وفروعه المختلفة، وتعد دراسة التعلم من الدراسات الأساسية في جميع مجالات علم النفس، فالتعلم هو جوهر علم النفس وركيزتها، فمعظم فروع علوم النفس تسعى إلى تفسير عملية التعلم تحقيقها لدى الافراد (منسي، 2003، ص:17)، كما أن عملية التعلم تحتاج إلى أن يكون الفرد نشطاً وفعالاً، لهذا يفترض بالمتعلم أن يكون لديه اندفاع ورغبة وشوق للتعلم، فالدافعية حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه أثناء عملية التعلم، وإظهار نشاط وحيوية من أجل الاستمرار في عملية التعلم حتى يتحقق الهدف منها، وتقع مسؤولية إثارة دافعية التعلم لدى الطّلبة على عاتق البيت والمدرسة على حد السواء (عدس وقطامي، 2005، ص:67).

ان الدافعية للتعلم تمثل إحدى القضايا المهمة المرتبطة بالطّلاب في الموقف الصفّي، وتتضمن حالة المتعلم الداخلية، وما ينتابه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحو ما يقدم له من أنشطة، ومدى استثارة هذه الأنشطة له للاشتراك فيها والتفاعل معها بهدف التطور والنمو، كما يتميز سلوك المتعلم بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى، وقد يعود ذلك إلى مستوى دافعية المتعلم نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها، ولذا تعتبر الدافعية للتعلم حالة ناشئة لديه في موقف تعليمي معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية، وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوكه وجهة معينة دون غيرها، وبطريقة محددة تستطيع أن تمكنه من تحقيق الهدف في الموقف التعليمي (قطامي، 2016).

ويتمثل دافع الإنجاز والتحصيل بالرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدلاً من المهمات الروتينية التي لا تنطوي على المجازفة (عدس وقطامي، 2002، ص144)، وعادة ما يؤدي نقص الدافعية إلى ضعف التحصيل الدراسي، فالطلبة الذين يفتقرون للدافعية لا يبذلون جهداً يتناسب مع إمكاناتهم، ويصف المعلمون الطلبة منخفضي الدافعية بأنهم لا يُبدون اهتماماً بالأشياء والعلاقات، وغالباً ما تنشط همتهم بسرعة، ولا يجدون في المدرسة شيئاً يجذب انتباههم لفترة طويلة، ولا يبذلون حماساً في المواقف التي تستثير اهتماماً لدى زملائهم الآخرين (حمدي وأبو طالب، 2009، ص 452).

فالدافع للتحصيل يتمثل بمقدار الرغبة والنزوع في بذل الجهد لأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة، وهو مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيقه هدف ما واتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة، كالرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء، وهو مقدار الرغبة والنزوع في بذل الجهد الذي يمكن الاستدلال عليه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب (أبو حليلة، 2017).

خصائص دافعية الإنجاز:

يعد دافع الإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف، وأن الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة (علاونة و العتوم والجراح و أبو غزال، 2017)، كما ورد في الأدب التربوي نوعين رئيسيين للدافعية للإنجاز بحسب ما ذكر خليفة (2006، ص65-67) هما: دافع الإنجاز الذاتي الذي يتمثل بتطبيق الفرد للمعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، ودافع الإنجاز الاجتماعي الذي يخضع لمعايير يرسمها الآخرون، ويقاس في ضوءها؛ أي أنه يخضع لمعايير المجتمع ويبدأ

في التبلور في المدرسة الابتدائية. وقد لخص الرباعي (2015، ص151) خصائص دافعية الإنجاز، والفرد الذي يتمتع بها بالاتي:

1. يميل الشخص ذو دافعية الإنجاز المرتفعة إلى إنجاز شيء ما صعباً وإلى أن يعالج وينظم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار ويفعل ذلك بسرعة واستقلال ويتفوق على الآخرين.

2. يتميز مرتفع دوافع الإنجاز بأن دافعه للنجاح يكون أقوى من دافعه للفشل.

3. يهتم الأفراد مرتفعو الإنجاز بالامتنياز من ذاته وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد.

4. ينسب ذوو الإنجاز مرتفع نجاحهم بدرجة كبيرة إلى قدرة المجهود وفشله إلى عوامل عارضة أو عوامل خارجية، مثل: نقص المجهود، صعوبة المهنة، الحظ، وعلى العكس من ذلك منخفضي الإنجاز.

5. يتميز مرتفعو الإنجاز بارتفاع المثابرة والطموح ومكثرة الانهماك في أداء المهام حتى إتمامه على الوجه الأكمل.

6. يهتم مرتفعو الإنجاز بالأهداف المستقبلية بعيدة، إذ يتميز بمنظور مستقبلي أكبر.

7. تعد القيم الدينية مصدراً قوياً لدوافع الإنجاز فالتعاليم الدينية التي تركز على العمل الجاد والسعي المستمر وإعمار الأرض والاهتمام بالإتقان يزيد من دافعية الإنجاز، في حين أن الانقطاع عن العبادة وإهمال الحياة يؤدي إلى خفض الدوافع.

مصادر الدافعية للإنجاز:

تعد الدافعية للإنجاز استجابة سيكولوجية (نفسية) لظروف اجتماعية واقتصادية معينة، فالظروف والعوامل التي تؤثر في مستويات الحاجة إلى الإنجاز كثيرة، منها (الجلالي، 2016):

1. الثقافة: حيث أن الدافعية للإنجاز تعد متغيراً يتجدد ثقافياً، فبعض المجتمعات والثقافات تزكي الإنجاز الشخصي للأفراد، وتضعه في موقع رئيس داخل تركيب من الاتجاهات والقيم المترابطة فيما بينها.

2. العلاقات الاجتماعية: فالأشخاص المنجزون يدركون العلاقات الاجتماعية على أنها تتدخل في وجه إنجاز عملهم على النحو الأمثل، ويميلون إلى الاستجابة للآخرين على أساس إدراكهم إياهم كمعوقات لإنجازهم، وهم يفضلون أكثر في عملهم مع الآخرين أن يكونوا استقلاليين، وأن يتجنبوا العلاقات الاعتمادية القائمة على الاعتماد على الآخرين.

3. جسم الإنسان: حيث تبين من أحد الاختبارات أن الدافعية للإنجاز مرتبطة إيجابياً بذوي الأجسام الغنية والعضلات القوية، كما أنها مرتبطة سلبياً بصفات الجسم غير السوي، وقد تعني هذه النتيجة أنه من المحتمل أكثر أن يحصل ذوو الأجسام القوية على خبرات ناجحة مبكرة تقوي دافع الإنجاز لديهم، كما وتعني أيضاً أن ذوي الدافعية للإنجاز يكونون أكثر نشاطاً، ولذا تنمو أجسامهم وتقوى عضلاتهم.

4. المناخ: فالأشخاص الذين يعيشون في مناخ معتدل يكونون أحسن صحة، وأكثر نشاطاً من غيرهم ممن يعيشون في مناخات مرتفعة جداً أو منخفضة جداً.

5. الأسرة والطبقة الاجتماعية: إن أساليب تنشئة الطالب وعلاقة الطالب بالوالدين وباقي أفراد أسرته، لها دور كبير في رفع أو خفض مستوى دافعية الإنجاز.

6. الاتجاهات والقيم الدينية: حيث يمكن أن تستخدم كمصادر للدافعية، وذلك بالنسبة للطريقة التي يتفاعل بها الناس مع بيئتهم.

عوامل ضعف الدافعية نحو التعلم والإنجاز وقوتها:

يعود ضعف دافعية التعلم والسعي للإنجاز لدى الطلبة إلى العديد من العوامل منها (حمدي وأبو طالب، 2009، ص 453):

1. الاستجابة لسلوك الوالدين: حيث أن استجابة الطالب في هذه الحالة تكون ناجمة عن توقعات الوالدين المرتفعة جداً مما يؤدي إلى نشوء الخوف من الفشل، كما قد يقدر الوالدين أبنائهم تقديراً منخفضاً فيعلم الأبناء أنه لا يتوقع منهم إلا القليل وبالتالي تضعف دافعيته نحو التعلّم، كما أن عدم اهتمام الوالدين لأبنهم في المدرسة والصراعات الأسرية والنقد المتكرر والحماية الزائدة من أهم العوامل المؤدية إلى ضعف التعلّم.

2. تدني تقدير الذات: إن شعور الطلبة بعدم القيمة عامل أساسي في ضعف الدافعية، فهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون التأثير في البيئة أو الوصول إلى النجاح وأحياناً يظهرون وكأنهم يرغبون بالفشل.

3. الجو المدرسي غير المناسب: إن الجو التعليمي السائد في المدرسة يمكن أن يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلّم لدى عدد كبير من الطلبة، فالمعلمين غير المبالين يخلقون جواً أقرب إلى الملل والضجر، مما يخفض دافعية الطلبة نحو الدراسة.

ويضيف موسى (2016، 39-40) جملة من الممارسات الصفية التي تسهم في تدني الدافعية منها:

1. إغفال المعلم الكشف عن التعلّم القبلي الضروري لكل خبرة تعليمية.

2. عدم كشف المعلم عن استعدادات المتعلمين في كل خبرة يراد تقديمها.

3. إغفال المعلم تحديد الأهداف السلوكية التعليمية التي يراد تحقيقها.

4. غياب التفاعل بين المعلم والمتعلم.

5. عدم قدرة المعلم على تحديد المعززات التي يستجيب لها الطلبة.

6. التركيز على الدرجات بدلاً من الأفكار للطلاب.

7. خلو التدريس من الاستكشاف والابتكارات.

وفي المقابل هناك العديد من الطرق والأساليب التي من الممكن أن تستثير دوافع الطلبة نحو التعلم، منها (بني يونس، 2007، ص 335):

1. ربط التعلم بالعمل: إذ أن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك يدوياً بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.

2. عرض قصص هادفة: يمكن للمعلم أن يستعين بالقصص الموجودة بمكتبة المدرسة، ويستعرض القصة مع الطلبة بعد أن يكون قد كلفهم بقراءتها.

3. تذكير الطلبة دائماً بأن طلب العلم فرض على كل مسلم ومسلمة، وأن الله تعالى فضل العلماء على العابدين، والاستشهاد بذلك بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

4. التقرب إلى الطلبة وتحبيبهم في المعلم، فالطالب يحب المادة وتزداد دافعيته لتعلمها إذا أحب معلمها.

5. أن يتصرف المعلم كنموذج للطلبة في الإقبال على المطالعة الخارجية والجلوس معهم في المكتبة.

6. توظيف أساليب العرض العملي المشوقة والمثيرة للانتباه ومشاركة الطلبة من خلال تنفيذها وتشجيعهم على حل ما يطرأ من مشكلات.

7. استخدام أساليب التهيئة الحافزة عند بدء الحصة أو الخبرة مثل قصص المخترعين، والأسئلة التي تدفع إلى العصف الذهني.

إضافة إلى ما سبق فقد ورد في ملحم (2006، ص153) أنه بإمكان المعلم استخدام عدة مبادئ لزيادة الدافعية لدى الطلبة منها:

أولاً: الثواب والعقاب: فالعقاب يمثل عملية عادية لإحداث الألم من أجل أن يتخلى المتعلم عن الاستجابات الخاطئة وتبين السلوك المرغوب فيه. والثواب يعزز السلوك المرغوب فيه ويقويه. وعلى

الرغم من أن كثيراً من الدراسات تشير إلى إمكانية تدعيم السلوك المعاقب وليس حذفه وقد عرفت فيما مضى ما للعقاب من اثر وظيفي على التعلم.

ثانياً: المنافسة: تستعمل المنافسة على نطاق واسع داخل وخارج الفصل الدراسي فهي تمثل حافزاً قوياً وحيوياً في مجال التعلم وتؤدي بالضرورة إلى تحسين أداء الطلبة وتظهر التجارب هذا المجال إن المنافسة الفردية حافزاً أقوى للتعلم من المنافسة الجماعية.

ثالثاً: معرفة التقدم: إن الطالب الذي يقف على التقدم الذي يحرزه في معرفة ما يحصل على تشجيع ودافعية أكثر من هذه المعرفة وتشير التجارب التي أجراها ثورنريك إلى أن معرفة النتائج تمثل حافزاً قوياً جداً يؤدي إلى تحسين أداء المتعلم في عملية التعلم ومحو أخطاءه.

في حين ذكر الطناوي (2013) عدد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها داخل غرفة الصف من أجل إثارة دافعية الطلبة للتعلم مثل:

1. اختيار المواضيع والمهام التي تهم الطالب: على المعلم أن يختار المواضيع التي يجد فيها الطلبة المتعة والإثارة كلما كان ذلك ممكناً، فعندما يرغب المعلم بإعطاء درس فمن المهم استغلال حدث جيد غالباً ما يشكل طريقة مفيدة لجذب اهتمامات الطلبة نحو الدرس.

2. تهيئة الدرس منذ بدايته: يمكن المعلم من الاعداد والتهيئة للدرس من خلال تقديم نشاط أولي واستهلاكي مختصر في بدايته لمساعدة الطلبة في الوصول إلى الرغبة في التعلم.

3. استخدام الأسئلة لجذب انتباه الطلبة للمادة التي يدرسونها: على المعلم أن يستثير فضول الطلبة من خلال أسئلة ومشكلات ممتعة ومثيرة، وهذا ما سيشعر الطلبة بضرورة حل الغموض والالتباس من خلال الحصول على معلومات أكبر حول الموضوع.

4. اختيار الأهداف والأنشطة التعليمية المفيدة: على المعلم أن يدرك بأن دافعية الطلبة للتعلم لن تستثار إلا إذا وجدوا أن ما تعلموه مرتبط بنجاحاتهم وحياتهم، لذا عليه أن يختار الأهداف التعليمية التي تقدم المعرفة والمهارة اللتان تستحقان التعلم.

وظيفة الدافعية ودافعية الإنجاز في التعلم:

يمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية فهو مكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف، وقد أشار العلماء والباحثون المهتمون بدافعية الاعتبار مثل ميكلييلاند (Meclelland) إلى أن الدافع للإنجاز يتضمن أنواعاً وأنماطاً متباينة من السلوك، حيث تعمل أو تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، لذلك فقد بدأ مفهوم الدافعية يأخذ المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، وذلك منذ ستينيات القرن الماضي (مجممي، 2006، ص2)، حيث يحتاج كل إنسان في هذه الحياة إلى دوافع لمواصلة مسيرته، والوصول إلى أهدافه بكل ثقة وقدرة على الإنجاز والتحدي، ويؤكد علماء النفس بشكل عام أنه لا بد من وجود دوافع لكي يحدث التعلم الإنساني، ففي حالة غياب الدوافع لن يكون هناك سلوك، ومن ثم لن يحدث التعلم (الساكر، 2015، ص10).

إن البحث عن القوى الدافعة التي تقف وراء سلوك المتعلم وتوجهه أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء كان ذلك في تحصيل المعلومات (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو تكوين واكتساب المهارات النفسحركية المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي)، حيث إن للدافع في عملية التعلم وظائف عديدة من أبرزها (ملحم، 2006، ص 148):

أولاً: الوظيفة الإستراتيجية: وتمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم ومن وجهة نظرية التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، ودرجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي.

ثانياً: الوظيفة التوقعية للدوافع: يمثل التوقع اعتقاداً مؤقتاً بأن ناتجاً ما سوف ينجم عن سلوك معين، ولكننا نعرف بأن الناتج لا يتسق بالضرورة مع التوقع. ولذلك، يوجد في كثير من الأحيان

تباين بين الناتج الفعلي والتوقع المرتقب. وبالتالي، يوجد تباين بين الإشباع المتوقع والإشباع الفعلي. وهذا التباين يمكن أن يكون مفرحاً أو مؤلماً، مسهلاً أو معقلاً بناءً على درجته.

ثالثاً: الوظيفة الإنتقائية: حيث يتم انتقاء السلوك عند الاستجابة بحيث توجه السلوك نحو مثير معين وتتجاهل المثيرات الأخرى.

رابعاً: الوظيفة الباعثة للدوافع: يشير مفهوم البواعث إلى أشياء تنثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقتنر مع مثيرات معينة. فنحن نتوقع من الطلبة أن يظهروا اهتماماً أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باحث أكبر أو ثواب أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباحث.

خامساً: الوظيفة التوجيهية: توجه السلوك تجاه هدف محدد فنوجه كل جهودنا نحوه.

سادساً: الوظيفة العقابية للدوافع: فالعقاب يؤثر سلبياً على سعي الفرد للتهرب منه، حيث إن أثر العقاب وأسلوب العقاب المتبع يختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة.

الدافعية للإنجاز والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة

هناك عدة مشاريع وبرامج تربوية لتحسين أداء منخفضي الإنجاز حيث تعددت المحاولات وجهود العلماء والتربويين لرفع مستوى منخفضي الإنجاز، حيث خلص بروكس (Brooks, 2002) على سبيل المثال لا الحصر من خلال مراجعته لعدد من الأبحاث المتعلقة بخطط التدخل المصممة لزيادة تحصيل مهارات القراءة للطلبة منخفضي الإنجاز في الصفوف من الأول إلى الرابع إلى أن عدم وجود أي تدخل (الدراسة التقليدية) لا يتيح لمن يقرأون ببطء مجارات زملائهم، وأن اعتبار الذات يعد عاملاً مؤثراً لدى الطلبة (ذوي صعوبات التعلم البسيط والمتوسط) الذين لا يتعلمون إلا بأساليب عمل مصممة مسبقاً تقوم على أساس تلبية احتياجاتهم، وتنفذ من قبل مدرسين مهتمين يتمتعون بالخبرة والرؤية الثاقبة لطبيعة الاحتياجات الخاصة، عندئذ يمكن لهؤلاء الطلبة الشعور بالأمان والثقة، ويرتفع إنجازهم بشكل ملحوظ، كما أشار إلى أن إنجاز الأفراد والطلبة العاديين ووتقدمهم تعد من الأمور المعقدة لكثير من زملائهم ممن لديهم صعوبات في التعلم، الأمر الذي يستدعي تدريسهم بأساليب وطرق خاصة، وتصميم منهاج خاص كذلك؛ لأن

تعليم هذه الفئة بنفس الطريقة التي يتعلّم بها نظرائهم العاديين من الطّلبة يكون أقلّ نجاحاً، ولا يحقق الهدف المنشود (شريف، 2014).

إضافة إلى ما تقدم فإن الطّلبة منخفضي الإنجاز غالباً ما يعانون من صعوبات متباينة ومختلفة عن بعضهم بعضاً، وتجدهم يرفضون المدرسة، وكل ما يتعلق بها، الامر الذي دفع الكثير من العلماء والاكاديميين السعي إلى ابتكار برامج، واستحداث أساليب عدة لرعايتهم، ولعل البرنامج المعروف باسم (إصلاح القراءة) لماري كلاي (Marie Clay) يعد من أكثر البرامج الخاصة بالطّلبة منخفضي الإنجاز شيوعاً وانتشاراً وتقييماً، الذي يهدف إلى اكتشاف الحالة لدى الطّلبة الصغار بمجرد أن تظهر عليهم أعراض الصعوبات، ومن ثم تقديم تدخل مبكر ومكثّف لهم بغرض تمكينهم من تحقيق الإنجاز بنفس مستوى زملائهم العاديين، ويستهدف الطّلبة الأقلّ إنجازاً في القراءة والكتابة.

وهناك نموذج آخر عُرف باسم (النجاح للجميع) لروبرت سلافين (Robert Slavin) صمم ليستهدف إصلاح المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وينطوي على أهداف وقائية مستنداً إلى فكرة عدم وجود طريقة تدريس منفصلة للطلاب ذوي الإنجاز المنخفض، ويركز على الحكايات وكتابات الطّلبة، واختبارات دورية للقراءة، أما النموذج الثالث فيعرف باسم (مشروع التلاميذ منخفضي الإنجاز) الذي يستهدف الطّلبة الأكبر سناً (المرحلة الثانوية)، وصمم هذا المشروع بهدف تحسين الإنجاز التعليمي لطّلبة الصّفين الرابع والخامس، وتحويل اتجاه تعليمهم وأساليب التدريس غير المناسبة إلى أساليب أكثر ملائمة لاحتياجاتهم، ومع تقدم هذا البرنامج فقد تحول التركيز من الإنجاز الذي يعتمد على المؤهلات الأكاديمية إلى الإنجاز والتحقيق بمعناها الواسع، بحيث يشمل الكفاءة الشخصية والاجتماعية للمتعلّم، وقد حقق المشروع تقدماً ملحوظاً في اعتبار الطّلبة لذواتهم، وفي نمو وتطور خصائصهم الشخصية والاجتماعية، ولكن على مستوى العمل الأكاديمي ظلت النتائج غير مشجعة (آن ونوروتيش، 2007).

لقد أشارت نتائج دراسات وابحات عدة بحسب ما ورد في يوسف (2011) إلى أنّ المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلّم تكون متدنية مقارنة مع المتعلمين الآخرين، فعادة ما

يميل طلبة صعوبات التعلّم إلى عدم الاستقرار العاطفي، حيث أن التغيرات الكثيرة في المزاج سمة تميزهم، مما يؤدي إلى عدم تكيفهم الاجتماعي الذي يظهر من خلال سلوكيات معينة، مثل: الانطواء، وعدم الإحساس بالسعادة، وتدني الثقة بالنفس، والرفض من قبل الأقران.

كما أن الإخفاق في المهارات الاجتماعية يؤدي عادة إلى تدني أحد المفاهيم المحورية التابعة للتنظيم الإنفعالي للشخصية للإنسان بصفتها أحد مكونات الدافعية المتمثلة بالحاجة إلى الإنجاز، حيث يعدّ الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفي مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به، كما ويعدّ محركاً للفرد تجاه تحقيق ذاته وذلك من خلال ما ينجزه وسعيه لتحقيق أهدافه. وهذه الحاجة هي التي تحرك الأفراد كباراً كانوا أم صغاراً، وتدفع بهم إلى أن يكونوا أفراداً ناجحين في جميع أنشطة الحياة المختلفة خاصة عندما تكون معتمدة على معايير واضحة للنجاح والفشل، ومن الأمثلة على ذلك الأنشطة التنافسية سواء كانت معرفية: كالتحصيل، أو حركية: كالألعاب، أو اجتماعية: كالقيادة. وتتمثل أبعاد دافعية الإنجاز في المغامرة ومواجهة الصعاب والمثابرة والمنافسة وكذلك في الاستقلال وفي تنوع الإهتمامات والخوف من الفشل وضعف ثقة الفرد بقدرته ومعلوماته، والقلق المرتبط ببدء العمل والنشاط، وكذلك القلق المرتبط بالمستقبل. (اللالا، الزبيري، اللالا، الجلامدة، حسونة، الشرمان، العلي، القبالي، العايد، 2013)

الدراسات السابقة

تمّ في هذا الفصل عرض لأهم الدراسات السابقة التي تناولت اللعب على المهارات الاجتماعية و دافعية الإنجاز للطلّاب الملتحقين بغرف المصادر التعليمية، وبشكل محدد تمّ عرض الدراسات السابقة وفقاً للدراسة:

أولاً: الدراسات التي تناولت اللعب ودوره في التعلّم:

أجرى تركستاني (2016) دراسة بهدف التعرف الى أثر الألعاب الإلكترونية على مهارات حل المشكلات لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، تكونت عينة الدراسة من (16) طفل من ضعاف السمع الملتحقين في رياض الاطفال في مدينة الرياض في السعودية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تعرض أطفال المجموعة التجريبية لمجموعة من الألعاب الالكترونية على أجهزة الآي باد لمدة ستة أشهر، وتم تطبيق اختبار القدرات البريطاني (BAS) قبلياً وبعدياً على المجموعتين، كشفت النتائج عن تحسن قدرات أطفال المجموعة التجريبية في جميع أبعاد المقياس من حيث البناء النمطي، وتركيب المكعبات، وتشابه الصور، والنسخ، كما ظهر فروق بين المجموعتين في المقياس البعدي الكلي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى معتمدي وبختياري (Motamedi & Bakhtiary, 2014) دراسة هدفت إلى تقييم تأثير ألعاب الحاسوب على الإبداع والإنجاز الأكاديمي للطلاب في المدارس الحكومية الإيرانية، بتوظيف المنهج الارتباطي باختيار عينة عنقودية متعددة المراحل بلغ حجمها (180) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع في مدارس مدينة طهران، واستخدم الباحثان اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في جوانب الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفصيل. أظهرت النتائج وجود أثر لألعاب الحاسوب في ابداع الذكور في بعد المرونة أكثر من الاناث، في حين تبين أن أثرها في القدرة على التفاصيل هي لصالح الاناث، كذلك بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين امتلاك الطلبة لبعد المرونة وانجازهم الأكاديمي.

في حين أجرى محمود والطنّة (Mahmoud & Tanni, 2014) دراسة بهدف التعرف إلى دور الألعاب التعليمية في تعزيز ميول الطلبة نحو تعلّم اللغة الانجليزية من خلال تطبيق استبانة على (20) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث في محافظة جنين، بينت الدراسة أن للألعاب التعليمية أثر ايجابي في ميول الطلبة نحو تعلم اللغة الانجليزية، وأوصى الباحثان بأهمية توظيف المعلمين لمزيد من الألعاب التعليمية لزيادة دافعية الطلبة نحو التعلّم، والحفاظ عليها.

أما داغستاني (Daghistani 2011)، فقد أجرى دراسة بهدف التعرف إلى فعالية الألعاب التعليمية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال في رياض الأطفال من حيث: فهم الأشكال، والأرقام، والتصنيف، والمقارنة، والتفسير، والتطبيق. واتبع الباحث المنهج الوصفي لاعداد أدوات الدراسة لاختبار مهارات التفكير لأطفال الروضة، وإعداد الألعاب التربوية التي تسهم في تطوير مهارات التفكير، في حين اتبع المنهج التجريبي لفحص الأثر، ذلك من خلال اختيار مجموعة تجريبية بلغ حجمها (35)، وأخرى ضابطة بلغ حجمها (38) من تلاميذ رياض الأطفال. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى أدائهم في اختبار مهارات التفكير وتطبيقها لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وفي نفس السياق أجرى اشتيوي (Ishtawi, 2011) دراسة بهدف تقصي أثر استخدام استراتيجية اللعب على تعلّم قواعد اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الحكومية في غزة، واتبع الباحث المنهج التجريبي على عينة تكونت من (80) طالباً وطالبةً شكلوا مجموعتين متساويتين الأولى ضابطة، والثانية تجريبية، وتم بناء اختبار تحصيلي طبق قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية تكون من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات، بينت النتائج وجود فروق دالة في التحصيل في قواعد اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بتوظيف استراتيجية اللعب، وأن أثر هذه الاستراتيجية في التحصيل كان كبيراً.

أما دراسة (Garaigordobil & Berrueco, 2011) فقد اتجهت نحو تقييم أثر برنامج قائم على اللعب في التفكير الإبداعي لأطفال ما قبل المدرسة، من خلال اعتماد المنهج التجريبي والقياس القبلي والبعدي، حيث شملت العينة (86) مشاركاً تراوحت أعمارهم ما بين (5 و 6) سنوات، منهم (53) في العينة التجريبية، و (33) في العينة الضابطة. تم تطبيق اثنين من أدوات التقييم هما اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (1990)، واختبار السلوكيات وسمات الشخصية الإبداعية (غاريغوردوبيل & بيرويكو، 2007). وتكوّن البرنامج من دورة أسبوعية مدتها (75) دقيقة على طوال العام الدراسي. وأظهرت النتائج أن البرنامج قد عمل على زيادة كبيرة في الإبداع

اللفظي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، والإبداع المتمثل بالرسم (الطلاقة، الأصالة)، والسلوكيات وسمات الشخصية الإبداعية، ولم يكن هناك اختلافات في اثره في الإبداع لدى الأولاد والبنات.

في حين أجرى الشخريتي (2009) دراسة بهدف التعرف إلى أثر برنامج مقترح يوظف الأنشطة التعليمية، والألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة، من خلال المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (83) تلميذاً وتلميذة وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة، لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة عيسى ومصالحة (2005) فقد هدفت إلى فحص فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في غزة، وقد تمثلت أدوات الدراسة ببرنامج مقترح، واختبار في مهارات التفكير. تمثلت العينة بمجموعتين، الأولى (47) تلميذاً من مدرسة ذكور جباليا الابتدائية (أ) والثانية (49) تلميذة من مدرسة بنات جباليا الابتدائية (أ)، توصلت الدراسة إلى أن فاعلية البرنامج المقترح في الألعاب التربوية عالية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث الأساسي في اختبار مهارات التفكير تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

ثانياً: الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية:

قام الزيادات وحداد (2012) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبة التعلم في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة بتطبيق عدة أدوات تمثلت بالبرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية، اشتمل على (18) وحدة، واختبار المهارات الاجتماعية، واختبار الثقة بالنفس، واختبار الذات الأكاديمي. بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أثر البرنامج تدريبي تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية، ومفهوم الثقة بالنفس، ومفهوم الذات الأكاديمي.

أما الصمادي (2012) فقد أجرى دراسة بهدف التعرف إلى أثر برنامج تدريبي على تنمية المهارات الإدراكية الحركية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين بغرف مصادر التعلم في مديرية تربية الزرقاء في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية، و(24) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الإدراكية الحركية.

في حين اتجه المقداد وبطينة والجراح (2011) لاجراء دراسة بهدف استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العاديين تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية، أو التفاعل بينهما على عينة شملت (278) طالباً وطالبة، منهم (181) من الطلبة العاديين، و(97) من ذوي صعوبات التعلم من المدارس التي تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية، واستخدم الباحثون صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون (2005). بينت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين، والطلبة ذوي صعوبات التعلم قد أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين، وتبين وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام، وعلى أبعادها الفرعية.

وأجرى حسن (2009) دراسة بهدف التعرف على الفروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء، على عينة بلغ حجمها (60) طالباً وطالبة ممن لديهم صعوبات تعلم، (60) طالباً وطالبة من الأسوياء من طلبة الصف الرابع من ثلاثة مدارس حكومية بمدينة مسقط، استخدام مقياس المهارات الاجتماعية الذي طوره جريشام وأليوت (Gresham & Elliott, 1990). أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال الأسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفائية الاجتماعية.

في حين أجرى أبو حسونه (2004) دراسة بهدف معرفة أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية والتحصيل لدى طلبة صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (38) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال تطبيق برنامج لمدة (15) أسبوعاً، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً. بينت النتائج وجود أثر دال احصائي على مستوى الكفاية الاجتماعية، ومفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى السعيدة (2004) دراسة بهدف التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قسبة السلط في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، ووظف الباحث المنهج التجريبي، واستخدم الصورة المعربة من مقياس المهارات الاجتماعية الذي طوره جريشام وأليوت (Gresham & Elliott, 1990)، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت برامج وطرق لتنمية الدافعية، والدافعية للإنجاز:

قام جعيجع وهامل (2016) بدراسة هدفت استقصاء أثر برنامج إثرائي في وحدة العضوية من مادة علوم الطبيعة والحياة للصف الاول ثانوي في الدافعية للإنجاز لدى الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة قسمو إلى مجموعتين الاولى تجريبية خضعت للبرنامج الاثرائي والثانية ضابطة، وبعد تطبيق البرنامج استخدم مقياس الدافعية للإنجاز وتبين تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مقياس الدافعية للإنجاز ككل، وفي كل بعد من أبعاده.

كذلك أجرى القبالي (2012) دراسة بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات، والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية، حيث تم اختيار (30) طالباً وطالبة وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد انتهاء البرنامج طبق مقياس مهارات حل المشكلات، والدافعية للإنجاز، تبين وجود

فروق بين متوسطات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات حل المشكلات، والدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة أبو هدروس والفرا (2011) فهدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم؛ باستخدام ثلاثة أدوات هي: مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، ودليل للمعلم في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط. بلغ حجم عينة الدراسة (80) تلميذاً وتلميذةً من بطيئي التعلم في مدينة غزة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منهما (40) تلميذاً. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في التطبيقين القبلي والبعدي لأداء الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق أيضاً في مقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية، وفي مقياس الثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي، وفي التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وتبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية ومستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية للإنجاز ومستوى الثقة بالنفس.

أما الحارثي (2009) فقد أجرى دراسة للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية. بينت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

وفي نفس السياق أجرى إبراهيم (2008) دراسة بهدف بناء برنامج لبعض المهارات الاجتماعية واختبار أثره في تنمية دافعية الإنجاز، والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية المصرية، وتم اختيار عينة قدرها (60) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرستي باحثة البادية، وستة أكتوبر الابتدائية بإدارة أوسيم التعليمية، واستخدم الباحث عدداً من الاختبارات منها اختبار القدرة العقلية (أوتيس - لينون)، ومقياس المهارات الاجتماعية من اعداد

الباحث، واختبار دافعية الإنجاز الذي أعده فاروق عبد الفتاح، اضافة الى خمسة اختبارات تحصيلية، توصلت الدراسة إلى النتائج عدة أهمها وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك على اختبار دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجاتهم بعد التطبيق، وذلك على اختبار دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي.

في حين قام أغول (Üçgöl, 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير ألعاب الحاسوب على الدافعية لدى الطلبة، لذلك تم تصميم لعبة حاسوبية باستخدام الاصدار الرابع لبرنامج (Tomb Raider)، حيث شملت اللعبة عملية التمثيل الضوئي، والفيتامينات، والكربوهيدرات، والبروتينات، والدهون كأحدى وحدات مادة العلوم والتكنولوجيا للصف الخامس الاساسي، شملت العينة (71) طالباً وطالبة من الصف الخامس موزعين على ثلاث مدارس ابتدائية، كشفت النتائج أن هذه اللعبة لم يكن لها تأثير دال إحصائياً على دافعية الطلبة للتعلم.

بينما أجرت بيرنس (Bernaus, 1987) دراسة بهدف التعرف إلى أهمية توظيف الألعاب لتحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية، من خلال تأدية بعض النصوص القرائية على مسرح المدرسة، وأجريت التجربة على مجموعة من الطلبة الاسبان تتراوح أعمارهم ما بين (14-15) سنة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في إحدى المدارس الثانوية الاسبانية، واستخدمت الباحثة استبانة للكشف عن اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة قبل وبعد التجربة، كشفت النتائج حدوث تغير ايجابي في اتجاهات الطلبة ودافعيتهم نحو تعلم اللغة بعد توظيف الألعاب التربوية في التدريس.

بينما قام فينج وجوسفن (Feng & Josephine, 2001) بدراسة هدفت التعرف إلى تأثير ألعاب الفيديو التربوية على إنجاز أطفال مرحلة رياض الأطفال، وشملت العينة (47) طفلاً قسموا إلى مجموعتين الاولى تجريبية والثانية ضابطة، أظهرت النتائج وجود فروق بين القياسات القبلية

والبعدية في مهارات الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، واتضح بأن توظيف الألعاب قد أسهم في تنمية مهارات الإدراك النفسي والاجتماعي لدى الأطفال.

في حين ذهب الرفوع وآخرون (2004) للتعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم الملحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، وتمثلت اداة الدراسة باستخدام برنامج تدريبي، ومقياس للدافعية للإنجاز. بينت النتائج أن للبرنامج التدريبي فعالية واضحة في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

رابعاً: دراسات تناولت صعوبات التعلم وغرف المصادر:

قام جروان والعبادي (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (42) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية بمدينة عمان، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، وتطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والاختبار ككل لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية.

في حين أجرى باير (Bair, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى معرفة الطلبة من غير المصنفين من ذوي الحاجات الخاصة في المرحلة الابتدائية من الصف الثالث حتى الصف الخامس في مدارس ضواحي يوتا في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث أساليب تعلمهم الشخصية، وتصوراتهم حول صعوبات التعلم، كبديل عن سؤال المعلمين والمدراء والوالدين. تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبة، استخدم الباحث أسلوب المقابلة، بينت نتائج الدراسة أن لدى الطلبة فهم عميق لصعوبات التعلم، ومعرفتهم بأن هذه المعوقات تؤثر في أدائهم ونجاحهم في

المدرسة، واقتراح الباحث ضرورة أن يعمل المعلمين والمدراء والأباء معا لتذليل تلك العقبات في المواد الدراسية.

أما عبد الله والشهاب (2013) فقد ذهبوا باتجاه التعرف إلى السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية، ومقارنتها بالطلبة العاديين، وتحديد مساهمة متغيري الجنس والصف، وذلك على عينة بلغ حجمها (303) من طلبة صعوبات التعلم والعاديين، باستخدام مقياس "وولكر"، بينت النتائج إلى أن السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم قد تمثلت بالسلوك الموجه نحو الخارج، ومن ثم تشتت الانتباه، فالعلاقات المضطربة مع الأقران، وعدم النضج، والانسحاب، وتبين أيضا وجود فروق في السلوكات غير التكيفية لصالح طلبة صعوبات التعلم، ووجود فروق لصالح الذكور على مستوى تشتت الانتباه، ولصالح الإناث على مستوى عدم النضج.

وذهبت مهندوست (Mihandoost, 2011) لدراسة معدل انتشار صعوبات التعلم، ومعرفة أسبابها بين تلاميذ المدارس الابتدائية في مدينة إيلام الإيرانية، اختار الباحث عينة عنقودية بلغ حجمها (600) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث، والرابع، والخامس من المدارس الابتدائية في المدينة، واستخدمت الباحثة اختبارات القدرة على القراءة والكتابة والرياضيات، إضافة إلى اختبار ويسكنسون. بينت النتائج أن ما نسبته (11.40%) من الطلبة في الصفوف الثلاثة يعانون من صعوبات التعلم، وأن الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، والتركيز والادراك البصري، والذاكرة السمعية تمثل أهم الأسباب المرتبطة بصعوبات التعلم.

في حين أجرى الصباح وشناعة (2010) دراسة بهدف التعرف إلى واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، وطبقت الدراسة على كامل مجتمع الدراسة من الفئات السابقة في المدارس التي تحتوى على غرف مصادر، بتوزيع استبانة بلغ عدد فقراتها (75) وزعت على

خمسة مجالات، بينت النتائج ان تقدير افراد العينة لواقع غرف المصادر قد كان بنسبة بلغت (75%)، كما تفوتت وجهات نظر افراد العينة نحو هذا الواقع بحسب مستويات المتغيرات المستقلة.

وقام كل من القمش والعضايلة والتركي (2007) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذةً من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الأساسي في مدارس لواء عين الباشا في الأردن، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وشملت أدوات الدراسة تنفيذ البرنامج التعليمي بواقع ثماني عشرة جلسة لمدة تسعة أسابيع، كما تم استخدام مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات اعتماداً على مقياس "كاندل". اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في مهارات تنظيم الذات بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى هاوولي (Hawley, 2002) كما ورد في جعيجع وهامل (2016، ص302) دراسة هدفت إلى علاج صعوبات التعلم في الرياضيات لدى الطلبة من خلال تطبيق برنامج يقوم على الأنشطة الإثرائية على (71) طالباً وطالبةً من طلبة صعوبات التعلم، وبينت النتائج وجود تحسن لصالح طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج في تعاملهم مع المسائل اللفظية، وتحديد المعطيات، وحل المسائل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

في حين أجرى باول (Paul, 2002) دراسة بهدف تقييم فاعلية برنامج سلوكي معرفي لتقليل الغضب عند الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية (14)، وضابطة (14) طفل، حيث اشتمل البرنامج العلاجي السلوكي على عدة استراتيجيات كالعصف الذهني، وواجبات بيتية، ومواضيع معينة تشمل مواقف تستدعي الغضب، ومكونات فسيولوجية وسلوكية للغضب، واستراتيجيات سلوكية ومعرفية لتجنب تصعيد الغضب، وتحمل الحالات المثيرة للغضب وطرق قبوله، بينت النتائج تحسن نتائج المجموعة التجريبية وفعالية المعالجة في التقليل من الغضب لدى أطفال صعوبات التعلم.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة بدا واضحاً أنّ مفاهيم اللّعب والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز وطلبة صعوبات التعلّم وغرف المصادر قد حظيت باهتمام الكثير من الأكاديميين والمختصين في المجال التربوي عموماً والتربية الخاصة والارشاد النفسي على وجه الخصوص، حيث تناول القسم الاول من هذه الدراسات اللّعب واهميته في التوجيه التربوي والنفسي للمتعلمين، وفي تحسين مهاراتهم وانجازاتهم الأكاديمية وتحصيلهم مثل دراسة كل من؛ تركستاني (2016)، ومعتدي وبختياري (Motamedi & Bakhtiary, 2014)، ومحمود والطنة (Mahmoud & Tanni, 2014)، وداغستاني (Daghistani, 2011)، واشتيوي (Ishtawi, 2011)، و(Garaigordobil & Berrueco, 2011)، والشخريتي (2009)، و عيسى ومصالحة (2005)، حيث أكدت غالبية نتائجها على أهمية توظيف اللّعب في عملية التعلّم.

بينما تناول القسم الثاني مفهوم المهارات الاجتماعية، والفرق في مستوياتها بين طلبة صعوبات التعلّم والطلّبة العاديين، وطرق تنميتها لدى المتعلمين عموماً مثل دراسة كل من؛ الزيادات وحداد (2012)، والصمادي (2012)، والمقداد وبطانية والجراح (2011)، صالح (2012)، حسن (2009)، والخزاعلة والخطيب (2009)، محمود (2007)، السعيدة (2004)، حيث بينت نتائجها أنّ هناك فرقاً في المهارات الاجتماعية لصالح الطلّبة العاديين، وأكدت على أهمية البرامج التدريبية في تحسين هذه المهارات لدى طلبة صعوبات التعلّم.

في حين اتجه القسم الثالث من هذه الدراسات لدراسة الدافعية للإنجاز لدى الطلّبة وطرق تنميتها، والفرق بين الطلّبة العاديين وطلبة صعوبات التعلّم في امتلاكها مثل دراسة كل من؛ جعيج وهامل (2016)، والقبالي (2012)، وهديروس والفرا (2011)، الحارثي (2009)، إبراهيم (2008)، وفينج وجوسفن (Feng & Josephine, 2001)، حيث بينت نتائج الكثير منها تدني مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلّم، وأكد قسم آخر على أهمية عدد من البرامج التدريبية في تنميتها.

أخيراً تناول القسم الرابع طلبة صعوبات التعلّم من حيث الخصائص والسمات المميزة لهم، ونسب انتشارهم، وغرف المصادر باعتبارها احدى النماذج الناجحة في التعامل معهم كدراسة كل من؛ جروان والعبادي (2014)، وباير (Bair, 2014)، عبد الله والشهاب (2013)، مهندوست (Mihandoost, 2011)، الصباح وشناعة (2010)، القمش والعضايلة والتركي (2007)، باول (Paul, 2002).

وتلنقي هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في منهجها وبعض المتغيرات التي تناولتها إلا أنها انفردت في دراسة أثر برنامج قائم على اللّعب بوجه خاص في المهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز معاً لدى طلبة صعوبات التعلّم على وجهة التحديد، كمفهومين مهمين ومطلبين لابد من توافرها لدى الطّلبة ليستطيعوا السير في العملية التعليمية التعلمية لأنهما يعدان من مهارات ما قبل الأكاديمية الواجب توافرها لتحقيق التعلّم ليس لدى طلبة صعوبات التعلّم فحسب وإنما لدى جميع الطّلبة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها، وطريقة اختيار العينة إضافة إلى أدوات الدراسة وإجراءاتها وتصميمها البحثي، والمعالجات الإحصائية التي وظفت لتحليل البيانات وصولاً للنتائج.

منهج الدراسة:

وظفت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي بصفته منهجاً ملائماً لمجريات هذه الدراسة، ومن هنا اتبعت الدراسة التصميم التالي:

E O1 X O2

C O1 – O2

حيث أن (E) يمثل المجموعة التجريبية، و (O1) يمثل الاختبار القبلي، و (O2) يمثل الاختبار البعدي، و (C) يمثل المجموعة الضابطة، و (X) يمثل البرنامج التعليمي .

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر التعليمية في المدارس الحكومية الأساسية في مديرية تربية محافظة طوباس، والبالغ عددهم (120) طالباً وطالبة، منهم (55) ذكراً، و(65) انثى، موزعين على (6) مدارس، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2017)، بحسب سجلات وزارة التربية والتعليم في المديرية.

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة على مرحلتين؛ تمثلت المرحلة الاولى باختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الست التي تحتوي على غرف مصادر بالطريقة القصدية وهي مدرسة أبو ذر الغفاري وذلك لجملة أسباب منها: أن الباحثة إحدى المدرسات المتفرغات للعمل في المحافظة، إضافة إلى أن هذه المدرسة تعد من أكبر مدارس المحافظة، ويوجد بها غرفة مصادر مفعلة، و سهولة وصول الباحثة للمدرسة، وتعاون إدارة المدرسة ومعلماتها مع الباحثة، وابدائهن الاستعداد للتعاون معها في تطبيق الدراسة، في حين تمثلت المرحلة الثانية في اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ قامت الباحثة باختيار أفراد العينة التجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة؛ ذلك من خلال كتابة أسماء جميع الطالبات الملحقات بغرفة المصادر بالمدرسة (20 طالبة) على بطاقات، ومن ثم تمّ السحب بالارجاع لاختيار أفراد المجموعة التجريبية (10 طالبات)، وتم اعتبار الطالبات اللواتي لم يقع عليهن الاختيار كمجموعة ضابطة (10 طالبات).

أدوات الدراسة:

بهدف تنفيذ الدراسة، وجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها وظفت الباحثة ثلاث أدوات تمثلت الاولى بالبرنامج التعليمي القائم على اللعب و الثانية بأداة لقياس المهارات الاجتماعية، أما الثالثة فتمثلت بمقياس لقياس الدافعية للإنجاز وفيما يلي توضيح لاجراءات بناء كل منها:

أولاً: البرنامج التعليمي القائم على اللعب

قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي قائم على توظيف اللعب لرفع مستوى المهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

- 1- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بإعداد برامج لتنمية دافعية الانجاز والمهارات الاجتماعية.

2- الاطلاع على الإطار النظري في مجال دافعية الإنجاز والمهارات الاجتماعية ثم إعداد البرنامج من خلال الاطلاع على عدد من المراجع العربية والأجنبية وذلك للتعرف على أهم الخصائص الشخصية والنفسية والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم حتى يتم إعداد البرنامج لينتاسب مع خصائصهم، وكذلك التعرف على أهم الفنيات والأنشطة التي تتناسب مع هذه الفئة.

3- إعداد البرنامج، وذلك بعد تحديد الأهداف العامة له، والأسس والفنيات الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذي تكوّن من (10) جلسات مدة كل جلسة (80) دقيقة، بحيث تعقد لجميع الطلبة المشاركين بشكل جماعي، بهدف تطوير الإحساس بالإنتماء، ومساعدة المشاركين على التكيف والاندماج مع بيئتهم الصفية، وتقديم الدعم لبعضهم بعضاً، الأمر الذي يساعد على تنمية حس المسؤولية، والاعتماد على النفس، وبناء صورة إيجابية عن الذات، وتحفيز النمو الذاتي، والحصول على تغذية راجعة بشكل مستمر، والمساعدة في تعلم مهارات اجتماعية تساعد في بناء علاقات سوية بين الطالب ورفاقه، ومع من حوله من الراشدين، وتنمية حب الطالب للعمل والإنجاز النابع من داخله. "للاطلاع على البرنامج بتفاصيله انظر ملحق 4 "

ثانياً: مقياس المهارات الاجتماعية

بهدف قياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في العينتين التجريبية والضابطة، قامت الباحثة بتصميم مقياس المهارات الاجتماعية في صورته الأولية والتي تكونت من (49) فقرة موزعة على بعدين هما: المهارات الاجتماعية المتعلقة بالعلاقة مع الآخرين (أصدقاء ومعلمين) وشمل هذا البعد الفقرات من (1 - 27)، والمهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام المعايير الاجتماعية وشمل هذا البعد الفقرات من (28 - 38)، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت موضوعات تتعلق بالمهارات الاجتماعية بشكل عام، والمهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص، تم بعد ذلك تقنين الأداة حسب الآتي:

صدق المقياس:

أ- الصدق الظاهري (المحكمين):

عُرض مقياس المهارات الاجتماعية في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (16) فرداً من المتخصصين، يحملون درجات علمية عليا في مجال العلوم التربوية، وعلم النفس، والتربية الخاصة، ويعملون في جامعات فلسطينية عدة ومواقع أخرى (الملحق رقم 1)، وطلب إليهم الحكم على صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها لموضوعها ومجالها ومدى وضوحها وسلامة صياغتها وإضافة أية ملاحظات أخرى يريثأونها وبناء على توصية المحكمين تم اجراء التعديلات المطلوبة.

ب- صدق البناء

بعد الانتهاء من مرحلة تحكيم أداة قياس المهارات الاجتماعية، جرى التحقق من صدق البناء لها وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (88) معلم ومعلمة -من خارج عينة الدراسة-؛ حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس مع المتوسط الكلي له، وفحص مستوى دلالته، وبناءً على نتائج ذلك حذفت (4) فقرات لم يكن لمعامل ارتباطها مع المقياس الكلي دلالة عند مستوى $(\alpha > 0.05)$ ، وهي الفقرات التي تنص على: (يتشاجر مع أصدقائه، يستخدم الألفاظ النابية والخارجة عن الأدب في حديثه مع زملائه، يتصرف باندفاع وتهور، يجادل الآخرين)، أما باقي الفقرات فقد كانت دالة احصائياً، والجدول (1) يوضح ذلك، ليستقر مقياس المهارات الاجتماعية في نهاية مرحلة صدق البناء على (38) فقرة:

جدول رقم (1): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات المهارات الاجتماعية والمتوسط الكلي للمقياس.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة	الفقرة	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
.1	.676**	.0001	.2	.771**	.0001	.3	.726**	.0001
.4	.493**	.0001	.5	.604**	.0001	.6	.624**	.0001
.7	.798**	.0001	.8	.789**	.0001	.9	.838**	.0001
.10	.830**	.0001	.11	.851**	.0001	.12	.797**	.0001
.13	.863**	.0001				.14	.782**	.0001
.15	.824**	.0001	.16	.756**	.0001	.17	.842**	.0001
.18	.813**	.0001	.19	.811**	.0001			
.20	.817**	.0001	.21	.845**	.0001	.22	.801**	.0001
.23	.866**	.0001	.24	.758**	.0001	.25	.889**	.0001
.26	.776**	.0001	.27	.483**	.0001			
			.28	.742**	.0001	.29	.848**	.0001
.30	.807**	.0001	.31	.704**	.0001	.32	.771**	.0001
.33	.757**	.0001	.34	.795**	.0001	.35	.380**	.001
.36	.873**	.0001	.37	.881**	.0001	.38	.893**	.0001

* قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس المهارات الاجتماعية، والمتوسط الكلي للمقياس قد تراوحت ما بين (0.380 - 0.893)، وجميع هذه القيم (المعاملات) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha > 0.05$)، مما يشير إلى أن صدق البناء قد تحقق في المقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من درجة ثبات مقياس المهارات الاجتماعية تم حساب معامل الثبات (كرونباخ- ألفا)، وذلك على نفس عينة صدق البناء السابق ذكرها، والبالغ عدد أفرادها (88) معلّم ومعلّمة، وكانت نتائج الثبات كما في الجدول (2) الآتي:

جدول رقم (2): قيمة معامل الثبات كرونباخ-الفا لمقياس المهارات الاجتماعية .

البعد	العدد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المهارات الاجتماعية المتعلقة بالعلاقات مع الآخرين (أصدقاء ومعلمين)	88	27	0.975
المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام المعايير الاجتماعية	88	11	0.924
مقياس المهارات الاجتماعية ككل	88	38	0.980

يبين الجدول (2) أن معامل الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية ككل قد بلغ (0.980)، في حين بلغ معامل الثبات لبعد المهارات الاجتماعية المتعلقة بالعلاقة مع الآخرين (أصدقاء ومعلمين) (0.975)، ولبعد المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام المعايير الاجتماعية (0.924)، وهذه القيم مرتفعة، وتفي بالغرض في مثل هذا النوع من البحوث. وبعد كل ذلك استقر المقياس على النحو الآتي الملحق رقم (2) يوضح المقياس في صورته النهائية والذي انقسم إلى مجالين فأما المجال الأول كان متعلقاً بالعلاقة بين الأصدقاء والمعلمين وعبرت عنه الفقرات من (1-27). وأما المجال الثاني فكان متعلقاً باحترام المعايير الاجتماعية وعبرت عنه الفقرات من (28-38).

ثانياً: مقياس الدافعية للإنجاز

بهدف قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم في العينتين التجريبية والضابطة قامت الباحثة بتصميم مقياس في هيئة استبانة ضمت في صورتها الأولية (51) فقرة موزعة على مجال وحيد هو: الدافعية للإنجاز، وتم بناء فقرات المقياس بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت موضوعات تتعلق بالدافعية بشكل عام والدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص.

صدق المقياس:

أ- الصدق الظاهري (المحكمين):

عُرض مقياس الدافعية للإنجاز في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (16) فرداً من المتخصصين، يحملون درجات علمية عليا في مجال العلوم التربوية، وعلم النفس، والتربية الخاصة، يعملون في جامعات فلسطينية عدة ومواقع أخرى (الملحق رقم 2)، وطُلب إليهم الحكم على صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها لموضوعها ومجالها ومدى وضوحها وسلامة صياغتها وإضافة أية ملاحظات أخرى يريثأونها وبناء على توصية المحكمين تم اجراء التعديلات المطلوبة.

ب- صدق البناء

بعد الانتهاء من مرحلة تحكيم أداة قياس الدافعية للإنجاز، جرى التحقق من صدق البناء لها، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (88) معلم ومعلمة -من خارج عينة الدراسة-؛ حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس مع المتوسط الكلي له، وفحص مستوى دلالاته، وبناءً على نتائج ذلك حذفت (7) فقرات لم يكن لمعامل ارتباطها مع المقياس الكلي دلالة عند مستوى $(\alpha > 0.05)$ ، وهي الفقرات التي تنص على: (يشعر بالخوف والارتباك عندما يحل ورقة العمل، يشعر بالملل عند القراءة أو الكتابة، يشعر بالنقص وبأنه أقل من زملائه، بطيء في إنجاز أعماله، يرفض القيام بالمهام التعليمية، يميل إلى تأجيل الأعمال الموكلة اليه، يعزو خطأه إلى الآخرين)، أما باقي الفقرات فقد كانت دالة احصائياً، والجدول (3) يوضح ذلك، ليستقر مقياس الدافعية للإنجاز في نهاية مرحلة صدق البناء على (44) فقرة:

جدول رقم (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز والمتوسط الكلي للمقياس.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة	الفقرة	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
1.	.761**	.0001	2.	.759**	.0001	3.	.634**	.0001
4.	.735**	.0001	5.	.602**	.0001	6.	.724**	.0001
7.	.564**	.0001	8.	.626**	.0001	9.	.405**	.0001
10.	.797**	.0001	11.	.764**	.0001	12.	.742**	.0001
13.	.711**	.0001	14.	.619**	.0001	15.	.829**	.0001
16.	.777**	.0001	17.	.770**	.0001			
18.	.729**	.0001	19.	.688**	.0001	20.	.417**	.0001
21.	.329**	.003	22.	.749**	.0001			
23.	.649**	.0001	24.	.680**	.0001	25.	.775**	.0001
26.	.534**	.0001				27.	.601**	.0001
28.	.498**	.0001	29.	.588**	.0001	30.	.741**	.0001
31.	.803**	.0001	32.	.775**	.0001	33.	.294**	.0001
			34.	.509**	.0001	35.	.755**	.0001
			36.	.783**	.0001	37.	.706**	.0001
			38.	.677**	.0001			
39.	.753**	.0001	40.	.705**	.0001	41.	.825**	.0001
42.	.730**	.000	43.	.741**	.0001	44.	.685**	.0001

* قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز، والمتوسط الكلي للمقياس قد تراوحت ما بين (0.294 - 0.829)، وجميع هذه القيم (المعاملات) دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha > 0.05$)، مما يشير إلى أن صدق البناء قد تحقق في المقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من درجة ثبات مقياس الدافعية للإنجاز تم حساب معامل الثبات (كرونباخ- ألفا)، وذلك على نفس عينة صدق البناء السابق ذكرها، والبالغ عدد أفرادها (88) معلم ومعلمة، وكانت نتائج الثبات كما في الجدول (4) الآتي:

جدول رقم (4): قيمة معامل الثبات كرونباخ-الفا لمقياس الدافعية للإنجاز.

البعد	العدد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
مقياس الدافعية للإنجاز ككل	88	44	0.833

يبين الجدول (4) أن معامل الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز ككل قد بلغ (0.833)، وهذه القيمة مرتفعة، وتفي بالغرض في مثل هذا النوع من البحوث.

بعد كل ذلك استقر مقياس الدافعية للإنجاز على النحو الآتي " الملحق 3 ":

(القسم الأول) تكوّن من خطاب لأفراد العينة بالمطلوب تأديته.

(القسم الثاني) فقرات مقياس الدافعية للإنجاز، الذي تكون في صورته النهائية من (44) فقرة، موزعة على مجال واحد، صيغت جميعها بصورة إيجابية كمؤشرات على وجود الدافعية للإنجاز، وطُلب من المستجيبين (أفراد العينة) الإجابة عليها وفقاً لسلم ليكرت الخماسي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً).

متغيرات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة نوعين من المتغيرات الأولى مستقلة، والأخرى تابعة، وفيما يلي توضيحاً لها:

1. المتغيرات المستقلة، وتتمثل بمتغير وحيد هو البرنامج التعليمي القائم على توظيف اللعب الذي أعدته الباحثة.

2. المتغيرات التابعة، وتتمثل بمتغيرين رئيسيين هما:

- مستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات صعوبات التعلم.

- مستوى الدافعية للإنجاز لدى طالبات صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة

بعد اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق مقياسي المهارات الاجتماعية، والدافعية للإنجاز عليهما كقياس قبلي، قامت الباحثة بعد ذلك بتطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية مستعينة بمعلمة غرفة المصادر، وذلك على عشرة جلسات مدة كل منها (80) دقيقة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية تم تطبيق نفس المقياسين (المهارات الاجتماعية، والدافعية للإنجاز) مرة أخرى على المجموعتين ومن ثم تم إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة وصولاً لنتائج الدراسة.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

بهدف فحص فرضيات الدراسة، قامت الباحثة بتفريغ إجابات أفراد العينة، وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها باستعمال برمجية الـ (SPSS)، مستعينةً بمختص إحصائي، وتم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

1- حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

2- اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

3- اختبار الثبات بمعادلة (كرونباخ-ألفا)

4- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test)

5- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

6- اختبار تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)

مفتاح إدخال البيانات:

جدول رقم (5): مفتاح إدخال البيانات بحسب درجة استجابة أفراد العينة على المقياسين.

درجات الاستجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
رمز الإدخال	5	4	3	2	1

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- النتائج الإحصائية المتعلقة بالسؤال الأول
- النتائج الإحصائية المتعلقة بالسؤال الثاني

الفصل الرابع

تحليل النتائج

فيما يلي عرض للنتائج الخاصة بكل سؤال من أسئلة الدراسة:

أولاً: النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول وهو.

هل هناك فروق بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم الذين تلقوا برنامج اللعب ومتوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم الذين لم يتلقوا برنامج اللعب على القياسين القبلي والبعدي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم :

أولاً: تم حساب الدلالة الإحصائية لمتغير المهارات الاجتماعية على الإختبار القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وذلك بهدف التأكد من تجانس المجموعات، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): إختبار (ت) للعينات المستقلة على العلامة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية للإختبار القبلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابضة	10	2.1868	0.12371	0.204-	18	0.277
التجريبية	10	2.2000	0.16279			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha > 0.05)$ بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على العلامة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية، على القياس القبلي والذي يعد مؤشراً على تكافؤ المجموعتين. وللتأكد فيما إذا كان هناك أثر لمتغير طريقة المعالجة على المتغير التابع مستوى المهارات الاجتماعية، تم حساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الاجتماعية على القياس البعدي، كما هو موضح في الجدول رقم (7) .

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامة الكلية لمتغير طريقة المعالجة على الاختبار البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	10	2.592	0.268
تجريبية	10	3.405	0.258

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على العلامة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية للاختبار البعدي، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على العلامة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8): تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على العلامة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية، حسب متغير المجموعة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	3.239	1	3.239	48.911	0.0001
الاختبار القبلي	0.119	1	0.119	1.792	0.198
الخطأ	1.126	17	0.066		
المجموع	4.551	19			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير المجموعة (تجريبية/ضابطة)، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.0001) وهي أصغر من (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.405) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.592)، وللتأكد فيما إذا كان هناك فروق بين متغيرات الدراسة

على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) ، كما هو موضح في جدول رقم (9) .

جدول رقم (9): تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لمتغير المجموعة.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	العلاقة مع الآخر	3.089	1	3.089	35.354	0.0001
	احترام المعايير الاجتماعية	3.079	1	3.079	46.364	0.0001
المهارات الاجتماعية قبلي	العلاقة مع الآخر قبلي	0.003	1	0.003	0.102	0.753
	احترام المعايير الاجتماعية قبلي	0.060	1	0.060	1.714	0.207

يتبين من الجدول السابق وجود دلالة إحصائية على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، العلاقة مع الآخر، واحترام المعايير الاجتماعية، تعزى لمتغير المجموعة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً: النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني وهو: هل هناك فروق بين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم الذين تلقوا برنامج اللعب ومتوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم الذين لم يتلقوا برنامج اللعب على القياسين القبلي والبعدي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم:

أولاً: تم حساب الدلالة الإحصائية لمتغير الدافعية للإنجاز على الاختبار القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وذلك، بهدف التأكد من تجانس المجموعات، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة على العلامة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز للاختبار القبلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
الضابضة	10	1.8023	0.39161	-.386-	18	0.704
التجريبية	10	1.8864	0.56682			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في مستوى الدافعية للإنجاز على الاختبار القبلي، بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابضة، وللتأكد فيما إذا كان هناك أثر لمتغير طريقة المعالجة، على المتغير التابع المتمثل بمستوى الدافعية للإنجاز، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية للإنجاز على الاختبار البعدي، كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامة الكلية على مقياس الدافعية للإنجاز البعدي، لمتغير المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	2.68	0.138
تجريبية	3.79	0.431

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، للعلامة الكلية على مقياس الدافعية للإنجاز البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة الضابطة (2.68)، مقابل متوسط بلغت قيمته (3.79) للمجموعة التجريبية، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على العلامة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12): تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على العلامة الكلية لمقياس الدافعية

للإنجاز لمتغير المجموعة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	5.902	1	5.902	59.412	0.0001
الاختبار القبلي	0.152	1	0.152	1.532	0.233
الخطأ	1.689	17	0.099		
المجموع	217.300	19			

يتبين من الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير المجموعة، على العلامة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، أي طلبة صعوبات التعلم الذين ألقوا ببرنامج اللعب، حيث بلغ متوسط المجموعة الضابطة (2.6818)، مقابل متوسط بلغت قيمته (3.7886) للمجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

– مناقشة نتائج السؤال الأول

– مناقشة نتائج السؤال الثاني

– التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر التعليمية. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج فيما يلي مناقشتها:

أولاً: مناقشة النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول وهو:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha > 0.05$) بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم الذين أُلحقوا ببرنامج اللعب ومتوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم الذين لم يُلحقوا ببرنامج اللعب على القياسين القبلي والبعدي؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0.05$) في مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم على المقياس الكلي، وعلى كل بعد من بعده الفرعيين (العلاقة مع الآخر، واحترام المعايير الاجتماعية)، تعزى لمتغير طريقة المعالجة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

مما سبق ذكره يتبين أن أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً في مستوى المهارات الاجتماعية وتعزو الباحثة هذا التحسن إلى ما تضمنه البرنامج من أنشطة وفعاليات وتمارين وفنيات توظف اللعب بصفته وسيلة الأطفال الأولى لاكتشاف ما حولهم، كما أنه يشكل حجر الأساس في بناء علاقة الطفل بأقرانه، إذ يعد اللعب اللغة الأولى التي يتخاطب من خلالها الصغار، ويفرغون من خلاله طاقاتهم الزائدة، ويتخلصون من مشاعرهم السلبية كذلك، ويتصرفون بتلقائية دونما أي تصنع أو خجل خلال ممارستهم له، فيقبل بعضهم الآخر، فيشاركه تارة، وينافسه تارة أخرى، حيث أوضحت دراسة براندز وفيليب (Brandes & Philips) كما ورد في علي (2011) بأن

للألعاب دوراً هاماً في تشجيع الاتصال والحوار مع الآخرين، خاصة مع الأشخاص الغرباء، والأشخاص الخجولين الذين يحتاجون إلى التشجيع للتواصل مع الآخرين.

ولعلّ طلبة صعوبات التّعلّم هم الأكثر خجلاً نتيجة لخوفهم من الوقوع في الخطأ، مما قد يرفع من مستوى انعزالهم وانسحابهم من المواقف الاجتماعية، حيث أشارت نتائج دراسات وابحات عدة بحسب ما ورد في يوسف (2011) إلى أنّ المهارات الاجتماعية للطلّاب ذوي صعوبات التّعلّم تكون متدنية، فعادة ما يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفي، ويمتازون بالتغيرات الكثيرة في المزاج، مما يؤدي إلى عدم تكيفهم الاجتماعي الذي يظهر من خلال سلوكيات معينة، مثل: الانطواء، وعدم الإحساس بالسعادة، وتدني الثقة بالنفس، والرفض من قبل الاقران، ولكن وفي ظل الظروف التي وفرها البرنامج بارتكازه على اللّعب كوسيط تربوي نفسي قد يكون شكل عاملاً مشجعاً لهؤلاء الطّلبة لينخرطوا في الأنشطة، ويطوروا علاقاتهم بزملائهم الآخرين وبالمعلمة أيضاً.

إضافة إلى ما سبق يعتقد الطّلبة بأن شروط ومعايير أي لعبة تعدّ معايير ثابتة لا تتغير، ولا يمكن خرقها بأي حال من الأحوال؛ الأمر الذي قد يسهم في زيادة احترامهم للمعايير الاجتماعية لاحقاً، والالتزام بها وعدم خرقها، وقد ورد في سلامة (2006، ص:14) ما يدعم هذا الرأي فقد ذكر أن الطّلبة يتعلمون من خلال اللّعب التعاوني الأخذ والعطاء، واحترام الملكية الخاصة، وبعض الأنظمة الاجتماعية الأخرى، وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة ماري (Mary, 1993) التي بينت أن ممارسة النشاط الترويجي القائم على اللّعب قد رفع من مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم.

كذلك تتفق هذه النتيجة بصورة عامة مع ما توصلت إليه دراسة الزيادات وحداد (2012) التي بينت وجود أثر لبرنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الطّالبات ذوات صعوبة التّعلّم في الأردن، ونتائج دراسة الصمادي (2012) التي بينت أثر برنامج تدريبي على تنمية الكفاية الاجتماعية للطّبة ذوي صعوبات التّعلّم الملحقين بغرف مصادر التعلّم في مديرية تربية الزرقاء في الأردن، ونتائج دراسة أبو حسونه (2004) التي بينت وجود أثر لبرنامج تدريبي

للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية والتحصيل لدى طلبة صعوبات التّعلّم، ونتائج دراسة السعايدة (2004) التي بينت وجود أثر لبرنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلّبة ذوي صعوبات التّعلّم في مديرية تربية قصبه السلط في الأردن، ونتائج دراسة مارجاليت (Margalit, 1995) التي توصلت إلى وجود أثر للتدريب على المهارات الاجتماعية بمساعدة الحاسوب على الكفاية الاجتماعية، وسلوك الطّلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: مناقشة النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني وهو:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha > 0.05$) بين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التّعلّم الذين أُلحقوا ببرنامج اللّعب ومتوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التّعلّم الذين لم يُلحقوا ببرنامج اللّعب على القياسين القبلي والبعدي؟

أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بهذا السؤال، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0.05$) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التّعلّم ما بين القياس البعدي والقياس القبلي تعزى لطريقة المعالجة.

وقد يكون سبب ذلك هو أن البرنامج بما تضمنه من أنشطة وفتيات تقوم على اللّعب دفع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم لبذل جهد أكبر نتيجة لما شعروا به من متعة وتسلية، بعيداً عن جو الصف الرسمي، إضافة إلى ما اتاحه البرنامج من العّاب دفعتهم إلى مشاركة اقرانهم تارة والتنافس معهم تارة أخرى مما أسهم في رفع دافعتهم للإنجاز بشكل عام، حيث أن الدافعية للإنجاز ترمز إلى العلاقة الدينامية المستمرة بين الطّالب وبينته بمختلف مثيراتها، وبما أن الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم يعانون خبرات الفشل المتكرر، ويعتقدون بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، فإن الدافعية لديهم تعد جوهر المشكلة، إذ أن الشعور بالعجز يُعد مصاحباً رئيساً من مصاحبات الصعوبة في التّعلّم.

كذلك استنتج شابمان (Chapman,1998) بحسب ما ورد في السيد (2003) بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض دافعيتهم للإنجاز؛ فرسوبهم يؤدي عادة إلى إحساسهم بانخفاض قيمة الذات (Self-Worth) الامر الذي يؤدي إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم، وعدم ثقتهم بأنفسهم، وانخفاض توقع النجاح، وعليه فان مفتاح النجاح في زيادة دافعيتهم للإنجاز يتمثل بايجاد برامج تعتمد أنشطة في سياقات طبيعية من شأنها رفع مستوى تقديرهم لذاتهم، وثقتهم بأنفسهم وقد يكون اللعب أحد هذه الأنشطة التي يألفها الطلبة، وتعمل كوسيط نفسي وتربوي في الوقت ذاته، وهذا ما نادى به نظرية "ماكلياند" كما ورد في الضبع وغبيش (2011) التي ترى بأن الطلبة إذا ما تعرضوا لمواقف ايجابية في اللعب فإنهم سيكتسبون خبرات النجاح الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع الدافع نحو الإنجاز لديهم، كذلك ورد في الخفاف (2010) تأكيداً على أهمية اللعب كوسيط لاشباع الحاجة إلى الإنجاز لدى الطلبة؛ فمن خلال تزويدهم باللعب والأدوات التي يستطيعون أن يصنعوا منها أشياء تتناسب وقدراتهم، وتوفير بيئة غنية بمواقفها ومثيراتها تتيح للطلبة فرصة للممارسة والعمل والإنتاج، وإظهار ما لديهم من قدرات وابتكار، وبذلك يستطيع الطالب تحقيق ذاته من خلال العمل والإنجاز سواء في مجال اللعب، أو الفن، أو الأدب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القبالي (2012) التي بينت فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات، والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية، ونتائج دراسة الرفوع وآخرين (2004) التي بينت أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم الملحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن، ونتائج دراسة فينج وجوسفن (Feng & Josephine, 2001) التي بينت تأثير ألعاب الفيديو التربوية على إنجاز أطفال مرحلة رياض الأطفال، وأن توظيف الألعاب قد أسهم في تنمية مهارات الإدراك النفسي والاجتماعي لدى الأطفال، ونتائج دراسة بيرنس (Bernaus, 1987) التي بينت أهمية توظيف الألعاب لتحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية، من خلال تأدية بعض النصوص القرائية على مسرح المدرسة.

وعلى الرغم مما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج إيجابية إلى أنه يجب التنبيه إلى أن هناك بعض الأمور التي أثرت على نتائج الدراسة ومنها الفترة الزمنية للبرنامج، إذ اقتصر التدريب على البرنامج الإرشادي مدة شهرين وهي تعتبر فترة غير كافية، في ضوء أن الفئة المستهدفة هم من ذوي صعوبات التعلم، كذلك فإن التدريب يقتصر على أفراد المجموعة التجريبية فقط في حين لم يتلقى أفراد المجموعة الضابطة أي معالجة تذكر. كما اقتصرَت الدراسة الحالية على الإناث فقط وأن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تواجدوا معاً في نفس المكان لذلك فإن من المحتمل أن يكون أثر التدريب قد انتقل من أفراد المجموعة التجريبية إلى الضابطة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تتقدم الباحثة بالتوصيات الآتية:

1 - أن تتبنى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وقسم الارشاد برامج تعليمية تقوم على اللعب، كالبرنامج الذي طبق في هذه الدراسة، والتعلم النشط كأساس لتدريب طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر.

2 - عمل وزارة التربية والتعليم وقسم الأنشطة على بناء برامج تعليمية أخرى تتلائم واحتياجات وخصائص طلبة صعوبات التعلم لتحسين مستوى مهاراتهم الاجتماعية، ودافعيتهم للتعلم والإنجاز، ورفع مستوى قدرتهم على التركيز والانتباه، وعلاج مواطن الضعف لديهم في القراءة والكتابة والحساب.

3- توجه الباحثين وطلبة الدراسات العليا نحو بناء برامج تعليمية أخرى خاصة بباقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس الفلسطينية لتكون رافداً لبرنامج التربية الخاصة وفلسفة التعليم الجامع المعتمد من قبل الوزارة.

4- تدريب وتأهيل معلمي غرف المصادر على توظيف طرق واستراتيجيات تعليمية تتلائم وطبيعة وخصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لاكسابهم مهارات وظيفية ومعارف تؤسس للتعلم ذي المعنى.

5- التركيز على الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية والمعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2010). المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .
- إبراهيم، صلاح. (2008)، فاعلية برنامج لبعض المهارات الاجتماعية في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، 1-144.
- أبو حسونة، نشأت محمود. (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو حليلة، أحمد. (2017). *دافعية الانجاز*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو حويج، مروان. (2004). *المدخل إلى علم النفس التربوي*. عمان: اليازوري.
- أبو هدروس، ياسرة والفرا، معمر. (2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. *مجلة جامعة الأزهر بغزة- سلسلة العلوم الإنسانية*، 1(13).
- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق. (2013). *سيكولوجية اللعب*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- بني يونس، محمد. (2007). *سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بوحمامة، جيلالي. (2009). *الدافعية والتعلم*. مجلة التربية- قطر، السنة 38، عدد 170.

- بيبير، فيانين (2011). الدافعية المدرسية: كيف نحرض الرغبة في التعلم؟ ط2. دمشق: المركز العربي للتأليف والنشر .
- تركستاني، مريم. (2016). أثر الألعاب الإلكترونية على مهارات حل المشكلات لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس، 10(2)، 236-254.
- توفيق، نجا. (2002). البيئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين. المجلة العلمية- جامعة أسيوط، 1(59)، 863-887.
- جاد، منى محمد. (2010). طرق وأساليب تربية الطفل. دار المسيرة للنشر. عمان.
- جاد، محمد. (2003). صعوبات تعلم اللغة العربية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي والعبادي، حسن. (2014). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 12(1)، 11-43.
- جعيجع، عمر ومنصور، هامل. (2016). أثر برنامج إثرائي في مادة علوم الطبيعة والحياة على تنمية الدافعية للإنجاز: دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الأول ثانوي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس، 10(2)، 300-3017.
- الجلالي، لمعان مصطفى. (2016). التحصيل الدراسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جمعة، موزي محمد عايد . (1996). المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

- الحارثي، صبحي. (2009). مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حافظ، نبيل. (2006). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.
- حبيب ، أحمد علي .(2007). علم النفس الاجتماعي .القاهرة : مؤسسة طيبة .
- حجازي، أيمن (2005) "أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حسن، عبد الحميد. (2009). دراسة مقارنة بين الاطفال ذوي صعوبات التعلم والاطفال الاسوياء في المهارات الاجتماعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 70-112.
- حمد، فيصل محمد. (2015). سيكولوجيا اللعب لرياض الأطفال. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع .
- حمدي، نزيه وأبو طالب، صابر. (2009). الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر. منشورات جامعة القدس المفتوحة. أم السماق.
- حنا، فاضل عبد الله. (2015). علم نفس اللعب. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد محمود. (2008). تصميم التعليم: نظرية وممارسة. ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد. (2005). الالعب التربوية وتقنيات انتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الخزاعلة، محمد سلمان والزيون، والسخني، والشويكي. (2011). **اللعب عند الاطفال وتطبيقاته التربوية**. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخضر، راشد طعمة. (2015). **تقوية الدافعية نحو التعلم**. القاهرة: دار خطوات للناشئة والشباب.
- خطاب، محمود وحمزة، أحمد. (2008). **سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- خطيب، هشام. (2003). **الصحة النفسية للطفل**. ط2. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2009). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. ط2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخفاف، إيمان عباس. (2010). **اللعب: إستراتيجيات تعليم حديثة**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خليفة، عبد اللطيف. (2006). **مقياس الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خليفة، عبد اللطيف. (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- دفي، جمال. (2014). **سيكولوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة**. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. الجزائر: جامعة مولود معمري.
- الرابعي، خالد. (2015). **عادات العقل - دافعية للإنجاز**. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- راتب، اسامة كامل وخليفة، إبراهيم عبد ربه. (2008). **النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- راشد، عدنان. (2002). **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)**. دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.

- الرامي، فواز فتح الله. (2006). سيكولوجية الطفل وتعلمه باللعب في المرحلة الأساسية. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الرفوع، محمد أحمد. (2015). الدافعية: نماذج وتطبيقات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الرفوع وآخرون. (2004). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(4).
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2017). مبادئ علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- الزهيري، ابراهيم. (2005). فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط4). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الزياد، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط2. القاهرة: دار النشر للجامعات .
- الزيادات، ماهر وحداد، نهلا. (2012). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات أكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الاردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 333-362.
- زيادة، خالد. (2006). صعوبات تعلم الرياضيات (الديسلكوليا). القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال. (2003). التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة. ط 1. عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة.
- الساكر، رشيدة. (2015). دافعية الانجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

- سالم وآخرين، محمود. (2003). **صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)**. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السعيدة، ناجي منور. (2004). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- السعيدة، ناجي منور. (2009). **تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. عمان: دار صفاء.
- سعيدي، عبد الله بن خميس. (2017). **التعلم باللعب: لعبة تعليمية مع الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سهيل، تامر. (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. منشورات جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.
- السيد، عبد الحليم محمود وفرج، طريف شوقي ومحمود، عبد المنعم شحاته. (2003). **علم النفس الاجتماعي المعاصر، ط2**. مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.
- السيد، محمود مصطفى. (2017). **التدريس الاستراتيجي لذوي صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السيد، عبد الحميد. (2003). **صعوبات التعلم تاريخها، مفهوما، تشخيصها علاجها**. دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشخريتي، سوسن. (2009). " أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية - بشمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- شريف، عبد القادر. (2014). **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

- شريف، عبد الفتاح عبد المجيد.(2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الصباح، سهير وشناعة. (2010). واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 24(8)، 2188-2226.
- الصمادي، علي وبيرس، هيثم. (2012). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية الحركية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، ص359-ص378.
- الصمدي، محمد علي. (2017). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- صوالحة، محمد أحمد.(2014). علم نفس اللعب. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الضبع، ثناء وغبيش، ناصر. (2011). تنمية المفاهيم الدينية والخلقية والاجتماعية لدى الاطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الطناوي، عفت مصطفى.(2013). التدريس الفعال (تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه) . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العامري ، خالد. (2009) . التعليم من خلال اللعب. مصر: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- عبد العال، أسماء. (2012). مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة الإرشاد النفسي. عدد (32). مصر.
- عبد الفتاح، آمال جمعة. (2010). التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية. العين: دار الكتاب الجامعي.

- عبد الكريم، محمود. (2010). الصعوبات التعليمية النمائية. مجلد (48)، عدد (3).
- عبد الله، أيمن والشهاب، ابراهيم. (2013). السلوكيات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1). 268-235.
- عبد الهادي وآخرين، نبيل. (2000). بطء التعلم وصعوباته. دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.
- عبد الوهاب، عبد الناصر. (2003). الصعوبات الخاصة في التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.
- عدس، عبد الرحمن وآخرين. (2008). علم النفس التربوي. منشورات جامعة القدس المفتوحة، أم السماق، عمان.
- عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف. (2005). علم النفس العام. دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن.
- عدس، عبد الرحمن وقطامي، نايفة. (2002). مبادئ علم النفس (ط2). دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
- العزالي .سعيد كمال .(2011). تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة.
- العزة، سعيد. (2002). صعوبات التعلم (المفهوم * التشخيص * الأسباب) أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع. الأردن.
- علام ، عباس راغب. (2008). المهارات الاجتماعية في حياتنا المعاصرة. القاهرة: دار فرحة.
- علاونة، شفيق فلاح والعنوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وأبو غزال، معاوية محمود .(2017). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط8. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- علي، قيس محمد وحموك، وليد سالم.(2014). الدافعية العقلية - رؤية جديدة. الأردن: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- علي، محمد النوبي. (2010). مقياس المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء.
- علي، محمد النوباني(2011). صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات، ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2004). اللعب عند الاطفال: الاساس النظرية والتطبيقية. عمان: دار الفكر.
- العنزي، يوسف محيلان. (2014). أثر برنامج لتطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من صعوبات القراءة بدولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 1(6)، 199-284.
- العواملة ، حابس سليمان.(2010). الدافعية. بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع.
- عيسى، حازم ومصالحة، عبد الهادي. (2005). فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. المؤتمر التربوي الثاني "الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- غانم، محمد حسن. (2006). الالعاب واتباع الاحتياجات النفسية للطفل. الاسكندرية: المكتبة المصرية.
- غباري، ثائر أحمد. (2008). الدافعية: النظرية والتطبيق. ط1. عمان: دار المسيرة.
- فخر ،غسان . (2016). صعوبات التعلم وعلاجها. دمشق: جامعة دمشق.
- فرج، طريف شوقي. (2003). المهارات الإجتماعية والاتصالية: دراسات وبحوث نفسية. القاهرة: دار غريب.

- الفقاوي، جمال رشاد. (2009). **فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، 1-253.
- القبالي، يحيى أحمد. (2012). **فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات، والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية**. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(4).
- قطامي، يوسف محمود. (2016). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القفاص، وليد كمال عفيفي. (2009). **صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي**. المنصورة: المكتبة العصرية.
- القمش، مصطفى والعضايلة، عدنان والتركلي، جهاد. (2007). **فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- كاشف، إيمان، وعبدالله، هشام. (2009). **القياس النفسي والاجتماعي تقويم وتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة**. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- كامل، محمد. (2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**. مركز الإسكندرية للكتاب. مصر.
- كاي، ميثيسن. (2007). **غرس المهارات الاجتماعية لدى الاطفال**. الجيزة: دار الفاروق.
- كوافحة، تيسير وعبد العزيز، عمر. (2010). **مقدمة في التربية الخاصة**. ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

- اللالا، زياد كامل والزبيري، شريفة عبد الله واللالا، صائب كامل والجلامدة، فوزية عبد الله وحسونة، مأمون محمد والشمرمان، وائل محمد والعلي، وائل امين والعايد، يوسف محمد والقبالي، يحيى احمد. (2013). *اساسيات التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- لويس، آن ونورويتش، برام. (2008). *تعليم مميز للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة*. ترجمة بهاء شاهين، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
- مجمي، علي. (2006): *دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- محمد، عبد الله وعواد، أحمد. (2013). *التوصيف الوظيفي لمعلم غرفة المصاد*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد 1، العدد 1. ص ص 1-12 .
- المقداد، أسامة بطاينة وعبدالناصر الجراح (2011). *مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(3)، 253-270.
- ملحم، سامي. (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- منسي، محمود عبد الحليم. (2003). *التعلم: المفهوم _ النماذج _ التطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- منصور، سميرة وعواد، رجاء. (2012). *تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول: دراسة مقارنة*. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 301-356.
- موثقي، هايدة. (2004). *علم نفس اللعب*. لبنان: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.

- موسى، مي محمد.(2016). التوجيه والإرشاد النفسي والسلوكي للطلاب. عمان: دار دجلة.
- مونتييسوري، ماريا. (2002- أ). اكتشاف الطفل. ترجمة ناصر العفيفي، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- مونتييسوري، ماريا. (2002- ب). العقل المستوعب. ترجمة بهيج يوسف، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- مونتييسوري، ماريا. (2004). الأصول العلمية للتدريس وتطبيقه على تربية الأطفال. ترجمة نشوى ماهر، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- نبهان، يحيى محمد. (2012). مهارة التدريس. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ندا، أحمد عواد. (2009). صعوبات التعلم. عمان: مؤسسة الوراق.
- نسيم، سحر توفيق. (2015). الألعاب التربوية لطفل الروضة، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- النوايسة، اديب والغريز، أحمد نايل. (2010). اللعب وتربية الطفل للمعلمات في الروضة والاباء والامهات في المنزل. عمان اثراء للنشر والتوزيع.
- الهويدي، زيد. (2005). مهارات التدريس الفعال. دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
- الوحش، ميساء محمد. (2014). أثر الموسيقى والمسرح واللعب الهادف في التعليم. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون .
- الوقفي، راضي. (2011). صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ياسر، بشار عزيز. (2016). **سيكولوجيا اللعب والذكاء عند الأطفال**. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

- ياسر، بشار عزيز. (2016). **سيكولوجيا اللعب والذكاء عند الأطفال**. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

- اليماني، عبد الكريم. (2011). **أسس التربية**. عمان، دار وائل للنشر.

- يوسف، سليمان. (2011). **ذوو صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية: خصائصهم، إكتشافهم، رعايتهم ، مشكلاتهم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية

- Bair, M. (2014). **Identifying Elementary School Student Understanding of Learning Disabilities**. (Unpublished Master Thesis), Brigham Young University, Provo, pp. 1-53.

- Bernaus, M. (1987). **Activities that motivate and increase students output**. Forum, (1), p. 45-46.

- Daghistani, B. (2011). **Effective Use of Educational Games in the Development of Some Thinking Skills of Kindergarten Children**. Trends in Applied Sciences Research, 6, pp. 656-671.

- Davies, M., Cooper, G., Kettler, R. J., & Elliott, S. N. (2015). **Developing Social Skills of Students with Additional Needs within the Context of the Australian Curriculum**. Australasian Journal of Special Education, 39(1), 37-55

- Davies, M., Cooper, G., Kettler, R. J., & Elliott, S. N. (2015). ***Developing Social Skills of Students with Additional Needs within the Context of the Australian Curriculum***. **Australasian Journal of Special Education**, 39(1), 37-55.

- Feng, S. & Josephine, C. (2001). ***The Effects of Playing Educational Video Games on Kindergarten Achievement***. **Child Study Journal**, 31(2), 95-102.

- Garaigordobil, M. & Berrueco, L.(2011). ***Effects of a play program on creative thinking of preschool children***. **Span J Psychol**. 14(2), PP. 608-618.

- Ishtawi, H. R. (2011). **The Effects of Game Strategy on the Learning of English Grammar for the Twelfth Grade Students**. (Unpublished PhD dissertation), The Islamic University of Gaza.

- Kavalem, K. & Mostert, M. (2004). **Social skills interventions for individuals with learning Disabilities**. **Learning Disability Quarterly**, (27), pp: 31-43.

- Mahmoud, Ahmed. & Tanni, Ziyad. (2014). ***Using Games to Promote Students' Motivation towards Learning English***. **Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies**, 2(5), 11-33.

- Margalit, M. (1995). ***Social Skills Learning for Students with Learning Disabilities and Students with Behaviour Disorders. An International Journal of Experimental Educational Psychology***, 15(4), pp. 445-456.
- Mihandoost, Z. (2011). **The Survey of Correlate Causes of Learning Disabilities Prevalence among Elementary Students**. Asian Social Science, 7(7), pp.193-198.
- Motamedi, V. & Bakhtiary, L. (2014). ***The impact of computer games on creativity and academic achievement of students***. Sky Journals of Educational Research, 2(3), pp. 014-019.
- Paul, W. (2002). ***A randomiazed controlled Trail of Efficacy of cognitive Behavioral anger management group for clients with Learning Disabilities***. Journal of applied research in intellectual disabilities, 15(3), pp.12-224.
- Torgesen, K. (2001). **Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness**. Paper Presented at the LD Summit, U.S. Department of Education: Washington. ERIC: ED 458760.
- Üçgül, Memet. (2007). **the impact of computer games on students' motivation**. (Unpublished Master Thesis), Middle East Technical University, pp. 1-73.

الملاحق

ملحق (1)

قائمة محكمي أداتي الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة	مكان العمل
1-	د . ايهاب شكري	استاذ مساعد	وزارة التربية والتعليم العالي
2-	أ. احمد عوده	مدرس	جامعة النجاح الوطنية
3-	د. سائد ربايعه	استاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة
4-	د. سهيل صالحه	استاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية
5-	د. عفيف زيدان	استاذ مساعد	جامعة القدس
6-	د. علياء العسالي	عميد كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية	جامعة النجاح الوطنية
7-	د. فاخر الخليلي	استاذ	جامعة النجاح الوطنية
8-	د. فلسطين نزال	استاذ	جامعة النجاح الوطنية
9-	د. فوزي مساعيد	استاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية
10-	أ. محمد طه	مدرس	جامعة النجاح الوطنية
11-	د. محمود الشمالي	استاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية
12-	د. محمود رمضان	استاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية
13-	د. محمود ولد علي	استاذ مساعد	جامعة القدس المفتوحة
14-	د. معروف الشايب	استاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية
15-	أ. هالة جرار	مدرس	جامعة النجاح الوطنية
16-	أ.شادي خليل	مدرس	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (2)

مقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	الفقرة	تكرار السلوك				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
المجال الاول: المهارات الاجتماعية المتعلقة بالعلاقات مع الآخرين (أصدقاء ومعلمين)						
1-	يضبط انفعالاته مع زملائه إذا حدث خلاف معهم					
2-	يلتزم بالقوانين والتعليمات الصفية					
3-	يصاحب أكثر من تلميذ في المدرسة					
4-	له علاقات طيبة مع الأصغر منه سناً					
5-	يتميز بعلاقاته مع الأكبر منه سناً					
6-	يلعب مع التلاميذ في ساحة المدرسة					
7-	يحاول تكوين صداقات مع التلاميذ					
8-	يشارك التلاميذ في الأنشطة الصفية					
9-	يتبع تعليماتك بشكل دقيق ومنظم					
10-	يؤدي الأعمال المدرسية حينما تطلب منه بدقة					
11-	يتعاون مع أصدقائه برغبة ذاتية					
12-	يتطوع لأداء المهمات الصفية مع أصدقائه					
13-	ينسجم مع زملاءه برغم اختلاف البيئة					
14-	يتعامل مع زملائه برفق مستخدماً العبارات النموذجية " إذا سمحت " " من فضلك " " شكراً "					
15-	يشعر بالانتماء للجماعة					
16-	ينفذ ما يطلب منه دون اعتراض أو تبرير					
17-	يصغي باهتمام لحديث الآخرين					
18-	يقدم المساعدة لمن يحتاجها دون توجيه من أحد					
19-	يتحدث عن نفسه بصدق في أغلب الأحيان .					
20-	يتعامل مع آداب الاستئذان في معظم الاوقات					
21-	يعتذر عندما يخطئ بغير قصد					
22-	يتواصل معك بصرياً عندما يشاركك الحديث					
23-	يتعامل بروح الفريق ويتحمل المسؤولية					
24-	يشارك الآخرين في أدوات اللعب الخاصة به					

					يعبر عن مشاعره لفظياً بطرق ايجابية	25-
					يمدح أصدقائه ويثني عليهم حينما يشاركونهم نشاط معين	26-
					يكثّر من الحركة في حجرة الصف	27-
المجال الثاني: المهارات الاجتماعية المتعلقة باحترام المعايير الاجتماعية						
					يحافظ على سلامة أدواته داخل المدرسة وخارجها	28-
					يحرص على الظهور بمظهر يتناسب مع الموقف والظرف .	29-
					يتساهل مع الآخرين في مواجهته لظرف ضاغط	30-
					يستثمر وقت فراغه بطريقة مرضية .	31-
					يحترم الدور داخل الصف في الإجابة والمشاركة	32-
					يبدو واثقاً عندما يكلف بعمل	33-
					يتسامح مع زملائه	34-
					يعبث بممتلكات الآخرين	35-
					يتعاطف مع الآخرين ويحب مشاركتهم	36-
					يلتزم العادات والتقاليد	37-
					يساعد الآخرين حين يشعر بحاجتهم لذلك	38-

ملحق (3)

مقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	الفقرة	تكرار السلوك			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1.	عندما يحصل على تقدير متدني يبحث عن طرق بديلة مقبولة ليحصل على علامة أعلى في ورقة العمل المقبلة				
2.	يستخدم استراتيجيات متعددة لمواجهة صعوبات الدراسة.				
3.	يطلب المساعدة لإنجاز عمله				
4.	يسعى دائماً للوصول إلى مستوى التلاميذ المتفوقين				
5.	يحافظ على أدواته المدرسية				
6.	يظهر انزعاج عندما لا يكون راضياً عن تحصيله				
7.	يبدى حماساً للدراسة لنيل رضا أسرته				
8.	يختار أصدقائه من التلاميذ المجددين				
9.	يحب مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية				
10.	يسعى إلى تطوير ذاته				
11.	ي بذل جهداً مميزاً في الدراسة				
12.	يتابع المعلم بشكل مستمر				
13.	يطلب المساعدة من رفاقه في توضيح ما يصعب عليه في دروسه				
14.	يحب النشاط والعمل داخل غرفة الصف				
15.	يركز باهتمام أثناء الشرح				
16.	يعبر عن عدم فهمه لبعض النقاط أثناء الشرح				
17.	يحب المدرسة والحضور في الوقت المحدد				
18.	يرفع يده ويجب على الاسئلة اجابة صحيحة				
19.	يناقش ما لا يفهم أثناء الشرح				
20.	يعبر عن انزعاجه من زملائه المتفوقين				
21.	يحب الرياضة والنشاطات الاخرى اكثر من الدراسة				
22.	يحضر الواجبات البيتية في موعدها دون تأخير				
23.	يقارن تقديره بتقدير زملائه				
24.	يحاول التغلب على المشكلات التي تواجهه				

					يستمر بالعمل بالرغم من الصعوبة الموجودة لديه	25.
					يحب أن يكون قائد المجموعة	26.
					يقوم بعمل أشياء من تلقاء نفسه (رغبة ذاتية)	27.
					يزور المكتبة وقت الفراغ محاولاً القراءة	28.
					يصبر ويتحمل اثناء اداء المهمات الموكلة اليه	29.
					يغتنم كل الفرص المتاحة لتحقيق هدفه	30.
					يحب منافسة زملائه في الصف بشكل ايجابي	31.
					يطلب مساعدتك في وضع خطة دراسية له	32.
					يتمتع بدرجة كافية من الاستقلالية	33.
					يميل إلى فعل ما يفعله أغلب زملائه	34.
					يشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	35.
					يهتم بانجاز واجباته واعماله بجودة ودقة	36.
					يفخر بأعماله في المدرسة و المنزل	37.
					يعترف بخطأه ويبحث عن البديل	38.
					لديه الصبر لانجاز الأعمال الطويلة	39.
					يحب القيام بالمهام الصعبة	40.
					يعرف كيف يطبق النشاطات الموكلة إليه	41.
					يتقيد بتعليمات وتوجيهات المعلم	42.
					يبذل جهداً لانجاز المهام بشكلها الصحيح	43.
					يكرر المحاولة إن فشل في الانجاز .	44.

ملحق (4)

البرنامج التدريبي القائم على اللعب لرفع مستوى المهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

مقدمة: يتكون البرنامج التدريبي من (10) جلسات، مدة كل جلسة (80) دقيقة. تعقد لجميع المشاركين على شكل جماعي، وذلك لتطوير الإحساس بالانتماء لدى المشاركين ومساعدتهم على التكيف والاندماج مع بيئتهم الصفية، وتقديم الدعم لبعضهم البعض مما يساعد على تنمية حس المسؤولية والاعتماد على النفس وبناء صورة ايجابية عن الذات، وتحفيز النمو الذاتي والحصول على تغذية راجعة بشكل مستمر . والمساعدة في تعلم مهارات اجتماعية تساعدهم في بناء علاقات سوية مع رفاقهم ومع من حولهم من الراشدين، وتنمية حب الطالب للعمل والإنجاز بدوافع داخلية .

وفيما يلي وصف للبرنامج وأساليبه:

الأهداف العامة للبرنامج:

- 1- توفير بيئة آمنة تضمن اللعب الهادف بما يعزز المشاركة الفاعلة ضمن الفريق.
- 2- مساعدة الطلبة على التكيف والاندماج بشكل افضل مع بيئته الصفية.
- 3- تنمية دافعية الطلبة على العمل والإنجاز من داخله .
- 4- إكساب الطلبة بعض المهارات الاجتماعية التي تساعده في بناء علاقات سوية مع رفاقه ومع من حوله من الراشدين.
- 5- تنمية ثقة الطلبة بالآخرين.
- 6- تنمية ثقة الطالب بذاته والتعرف على جوانب القوة لديه.

الجلسة الأولى:

الأهداف:

- 1- التعرف ما بين أفراد الفريق وبناء جسور الثقة وكسر الحواجز فيما بينهم
- 2- تزويد الطالب بالمعلومات حول البرنامج (الزمان، المكان، موعد اللقاء)
- 3- مساعدة الطلبة على الاندماج في المجموعة.

المدة: (80) دقيقة.

المكان: غرفة المصادر التعليمية.

الأدوات: الألعاب الموجودة داخل غرفة المصادر (دمي، ألعاب بلاستيكية، مجسمات، مكعبات...)

الإجراء:

يقوم المدرب بتقديم نفسه للطلبة ثم يطلب منهم أن يذكروا له اسمائهم ولا يصر على ذلك. ثم يوضح للطلبة بأنه سيلتقي معهم في مرات قادمة في هذه الغرفة (غرفة المصادر) لمدة (80) دقيقة، ثم يترك المدرب الطلبة يتحركون داخل الغرفة كما يشاء دون قيود ويختار المكان الذي يريدون الجلوس فيه والألعاب التي يرغبون اللعب بها، وهنا على المدرب أن يتقبل أي شيء يقوله الطالب في سبيل بناء العلاقة ودّية، والمتوقع هنا أن يلتزم الطالب بالصمت، وفي هذه الحالة على المدرب أن لا يتعجل التفاعل داخل الغرفة، وقد يرفض الطالب اللعب وهنا أيضا يُترك على راحته ولا يُفرض عليه أي نشاط. ولكن يتجول المدرب بين الطلبة ملاطفاً ومحاولاً تقديم الدعم والمساعدة في اللعب وذلك في سبيل بناء جسور تعارف .

لعبة أنا وأنت :

تهدف هذه اللعبة إلى التعرف بطريقة التحية والمجاملة .

مدة اللعبة : (30) دقيقة

الإجراءات :

تسير المجموعة في منطقة اللعب بشكل عشوائي متلقين التوجيه.

التوجيه - امش في الفراغ بكل الاتجاهات، خلال مشيك في الفراغ قم بتحية الشخص الذي يقابلك بانحناء الرأس قليلاً ، الآن ابتسم واحني رأسك،

الآن قل "صباح الخير" لكل من تقابله،

الآن صباح الخير والمصافحة باليد اليمنى،

الآن صباح الخير والمصافحة باليد اليمنى وابتسامة جميلة،

الآن قل لكل من تقابله وأنت تصافحه: صباح الخير، أنا اسمي ... وأحب

الآن صباح الخير، أنا اسمي ... وأكره

بعد الانتهاء أطلب من الطلبة الجلوس في مجموعة واحدة بشكل دائرة ثم اقوم بواسطة دمية (شخصية دورا) مثلاً بتوزيع اسئلة بشكل عشوائي عليهم ومن ثم ابدأ بنفسي اقرأ السؤال وأجب عنه وأذكر اسم أكثر شخص أحببته في المجموعه ليقوم هو بالإجابة عن السؤال الذي تلقاه ثم يذكر اسم الشخص الذي احبه مع مراعاة عدم التكرار وهكذا حتى يجيب جميع المتشاركين عن الاسئلة، وإذا كان هناك وقت نناقش بعض الاسئلة وأهمية التفكير بها وذلك بحسب مستواهم العقلي والاسئلة ممكن ان تكون ؟

- هل تطلب المساعدة من أصدقائك في الدراسة؟
- هل تحب النشاط في الصف ؟
- ماذا تفعل إذا واجهتك مشكلة بموادك المدرسية ؟
- هل تحب المدرسة ؟
- هل تتجز واجباتك البيتية في وقتها ؟
- هل تشعر أن أحد أفضل منك ؟
- هل تشعر بالملل عند القراءة أو الكتابة أو أثناء الدراسة ؟.

الجلسة الثانية :

الأهداف :

- 1- بناء الثقة بين أفراد المجموعة .
- 2- مساعدة الطلبة في تحمل المسؤولية والعمل بجد
- 3- مساعدة الطلبة في العمل بروح الفريق
- 4- مساعدة الطلبة للمثابرة والوصول إلى الفوز
- 5- مساعدة الطلبة على العمل باستمرار وبشكل متواصل

المدة : (80) دقيقة

المكان : غرفة المصادر

الأدوات : أقماع، مجموعة من الكراسي، صافرة، دف، طبلية صغيرة، خرخيشة.

لعبة القائد والأعمى

تهدف هذه اللعبة إلى تعزيز الثقة بين المجموعة.

مدة اللعبة (30) دقيقة

الأدوات: مشتركين ومجموعة من الأقماع

الإجراءات:

اطلب من الطلبة أن يختار كل منهم شريكاً له في اللعبة وشرح لهم بأن على أحد الشركاء أن يغمض عينيه أما الآخر يبقى مفتوح العينين يقود رفيقه ممسكاً يده وبعد مرور خمس دقائق على اللعب يتم الطلب من المشاركين التوقف وتبادل الأدوار.

وبعد خمس دقائق أخرى يتم الطلب من المشاركين التوقف كلياً. ويتم الطلب من الشريك المفتوح العينين بإفلات يد شريكه والاكتفاء بإرشاده عن طريق التوجيه الحركي وذلك حتى يصل الشريك

مغمض العينين بالمرور من جهة إلى أخرى عبر طريق بها أقماع بدون أن يصطدم بالأقماع ويوقعها وتشتمل التوجيهات الحركية على.

وتشتمل هذه التوجيهات:

- * الضرب بكلتا اليدين على الكتفين تعني (توقف)
- * الضرب على الكتف الأيسر تعني (استدر لليسار)
- * الضرب على الكتف الأيمن تعني (استدر لليمين)
- * عدم الضرب على الكتفين تعني (استمر)

لعبة القطار

تهدف إلى إثارة روح التعاون والمنافسة بين أعضاء المجموعة

مدة اللعبة: (30) دقيقة

الأدوات: مجموعة من الكراسي لكل فريق

الإجراءات:

قسم المجموعة إلى مجموعتين وضع عدد من الكراسي على شكل قطار لكل مجموعة بحيث تكون الكراسي أكثر من عدد الأعضاء بكرسي واحد يوضع في مؤخرة القاطرة واطلب من أعضاء الفريق الصعود على الكراسي ثم نقل الكرسي الأخير إلى المقدمة ثم تقدم أعضاء الفريق خطوة على الكراسي وتستمر العملية حتى الوصول بالقطار إلى خط النهاية ويكون الفريق الفائز هو الذي يصل أولاً إلى خط النهاية .

لعبة ميز صوتي:

هدف اللعبة: بناء الثقة بين المشاركين وتعزيز التفاعل الجيد.

مدة اللعبة (20) دقيقة

الأدوات: دف، صفارة، طبلية صغيرة، خرخيشة.

الإجراءات:

اقوم بتقسيم المشتركين إلى أزواج واطلب من كل زوج اختيار صوت يكون كرمز متعارف عليه بينهما مثل (صغير، تصفيق ... الخ) ثم تغطى عيني الأول الذي يتحرك نحو الصوت المتفق عليه مع شريكه ثم يتم التبادل بينهم

ويقوم بقية المشتركين بتنفيذ التمرين في الوقت ذاته مع اختيار أصوات مختلفة .

الجلسة الثالثة :

الاهداف :

- 1- التعاون بين أعضاء الفريق الواحد .
- 2- مساعدة الطلبة في الوصول إلى النجاح.
- 3- تحمل المسؤولية والوصول إلى الفوز.

المدة : (80) دقيقة

المكان : غرفة المصادر

الأدوات: نجم تعزيزية، بالونات، كرات تنس، ملاعق بلاستيكية، أقماع، لعبة الشعبان والسلم لكل مجموعة .

لعبة تحدي الأبطال:

هدف اللعبة:

- 1- العمل بروح الفريق والمثابرة للفوز .

الأدوات: نجم تعزيزية، بالونات، كرات تنس، ملاعق بلاستيكية، أقماع

مدة اللعبة (30) دقيقة

الإجراءات :

تقسيم المشتركين إلى مجموعتين للسباق ويحدد لهم نقطة بداية ونقطة النهاية، يتكون التحدي في جزئه الاول من تنافس الفريقين كل زوج على حدا في الجري وبين ارجلهم بالون ويجب ان ينطلق من خط البداية الى النهاية دون ان يوقع البالون الذي معه، والذي يسقط البالون يعتبر الخاسر ويكون الفائز الذي يصل خط النهاية أولاً،

وتحسب النقاط لكل فريق ثم ينتقل الفريقان إلى التحدي الثاني وهو عبارة عن الانتقال من خط البداية إلى خط النهاية وهو يحمل كرة بملعقة بفيه ويجتاز الأقماع الموجودة امامه دون ان يوقع

الكرة واللاعب الذي يوقع الكرة من الملقة يعتبر خاسراً ويفوز الشخص الذي يصل خط النهاية أولاً وتحسب النقاط في هذا التحدي وتضاف إلى نقاط التحدي الأول ويكون الفائز الفريق الذي يحصل على نقاط اكبر ويتم تعزيز الفريق الفائز بالتصفيق والغناء وإعطائهم نجومات وعبارات تشجيعية .

لعبة الثعبان والسلم

هدف اللعبة: تقبل الفوز والخسارة والسعي للنجاح

مدة اللعبة: (40) دقيقة.

الأدوات: لعبة الثعبان والسلم لكل فريق

الإجراءات:

تلعب بوساطة حجر النرد. يلعبها لاعبين فأكثر وتتكون من مربعات مرقمة على لوحة كرتونية. في بعض المربعات ترسم السلالم والتي تربط بين مربعين بحيث انه يتم الانتقال من الرقم ذو القيمة الأقل إلى الرقم الآخر ذو القيمة الأعلى. وفي بعض المربعات الأخرى ترسم الحيات والتي تربط بين مربعين بحيث يتم الانتقال من المربع ذو القيمة الأعلى إلى المربع ذو القيمة الأقل. ويكون لكل لاعب قطعة دائرية من البلاستيك بألوان مختلفة يختار كل لاعب اللون الذي يرغب وتوضع هذه القطعة كعلامة لتقدم اللاعب .

الجلسة الرابعة :

الأهداف :

- 1- العمل بروح الفريق .
- 2- تحمل المسؤولية.
- 3- وضع المشتركين في موقف للتحدي و إثارة الدافعية.
- 4- إثارة تفكير الطلبة .
- 5- استخدام اسلوب حل المشكلات.

لعبة البزل

مدة اللعبة : (80) دقيقة

هدف اللعبة :التقدم في اللعبة وتحقيق الفوز كفريق .

الأدوات : بزل بأحجام مختلفة ، جوائز مختلفة

الإجراءات :

أقسم المشتركين إلى ازواج وأوضح لهم ان كل مجموعة سيأخذ واحدة من البزل وفي البداية سيكون البزل مكون من(40) قطعة للجميع والفريق الذي ينهي هذا المستوى والذي يمكن ان يطلق عليه المستوى الأول سينتقل تلقائياً إلى المستوى الثاني وبعد أن يجتاز المستوى الثاني سينتقل إلى المستوى الثالث فالمستوى الرابع وهنا يحصل الفريق الذي يصل إلى هذا المستوى على تعزيز عن طريق الغناء والتصفيق وكذلك على جائزة لكل مشترك .

الجلسة الخامسة :

الأهداف :

- 1- أن يلتزم الطلبة بالتعليمات والقوانين ويتابعها بشكل منظم .
- 2- أن يتعاون مع فريقه برغبة ذاتية .
- 3- أن ينسجم مع زملائه برغم من إختلافهم
- 4- أن يشارك الطلبة في الألعاب بحماسة وإيجابية
- 5- أن يحاول الطلبة التغلب على الصعوبات التي تواجههم في الألعاب.

لعبة تناغم الدائرة:

مدة اللعبة: (25) دقيقة

هدف اللعبة:

إعطاء المتعة للمجموعة وإظهار روح العمل الجماعي وذلك من خلال إنسجام في حركة موحدة للمجموعة .

الإجراءات:

يقف أفراد المجموعة بشكل دائرة وتكون المسافة بين الجميع ثابتة بمقدار ذراع تقريباً ، يقف الجميع بمواجهة مركز الدائرة وقفة صحيحة وبقامة منتصبة، عليهم بعد ذلك أن يميلوا نحو المركز دون أن ينحنوا من الوسط أو يقوّسوا ظهورهم أو يرفعوا كعوبهم عن الأرض "مثل برج بيزا"، بتوجيه من المدرب يميلون بعد ذلك إلى الخارج بالطريقة نفسها ودون أن يرفعوا أقدامهم ،ثم يقومون بالحركة نفسها نحو اليمين، ثم نحو اليسار دون أن ينحنوا من الوسط أيضا أو يرفعوا أقدامهم.

إنتصبوا، تباعدوا، ميلوا نحو مركز الدائرة دون أن تنتنوا أو أن ترفعوا أكعابكم، ... الآن ميلوا نحو خارج الدائرة دون أن تنتنوا أو أن ترفعوا أصابع أقدامكم، الآن نحو اليمين ... الآن نحو اليسار ... الآن حاولوا أن ترسموا دائرة في الهواء بأجسادكم بالميل نحو الأمام فاليمين فالخلف فاليسار ...

لعبة الدائرة الكهربائية :

مدة اللعبة: (25) دقيقة

هدف اللعبة: تعلم الأخذ والعطاء

الإجراءات:

يجلس أفراد المجموعة بشكل دائرة بينهم مسافة ثابتة، أقوم بتبديل جلسة الأعضاء بشكل عشوائي بعد ذلك يمسك اللاعبون بأيديهم يبدأ المدرب بالضغط بخفة على يد اللاعب الذي على يمينه حيث يقوم هذا اللاعب أيضاً بالضغط على يد زميله الذي على يمينه، والذي يفعل نفس الشيء ويستمر هكذا وعلى هذه الضغطة (النبضة الكهربائية) أن تنتقل بين المشتركين بإيقاع موحد يتسارع شيئاً فشيئاً .

هيا خذ النبضة وانقلها بسرعة لليد اليمنى وأعطها لزميلك، هذه كهرباء، لا تسمح للتيار الكهربائي بالانقطاع، أسرع، خذ وأعط، أسرع، أسرع، حافظ على الإيقاع. أشعر بأهمية ما تفعل أنت تتقل شيء مهم، أنت تقوم بشيء عظيم، نعم أنت تستطيع، أنت تقدر على المهام الصعبة، أحسنتم .

لعبة أمشي بثقة:

مدة اللعبة: (30) دقيقة

هدف اللعبة: الإعتماد على النفس (الثقة)، وتعليم التوازن، والعمل بروح الفريق.

الإجراءات:

يقف المشتركين في مجموعتين متقابلتين ثم يخرج من كل فريق لاعب ويقوم اللاعبون بوضع كتابين على رؤسهما والسير إلى نهاية الغرفة ثم العودة من جديد دون ان تقع الكتب وباقي الفريق يعملون على تشجيع لاعبيهما وتكرار العملية مع جميع أعضاء الفريق وبعدها يتم تكرير العملية بزيادة كتاب كتاب حتى نصل إلى أربع كتب، وتستمر اللعبة الى ان نحصل على فريق فائز ويقوم

الفريقين بمصافحة بعضهما البعض وذلك من أجل تنمية الروح الرياضية وتقبل الخسارة ودفعهم إلى المحاولة من جديد للوصول إلى الفوز ونقوم بتعزيز الفريق الفائز بالغناء والمدح .

الجلسة السادسة:

الأهداف :

- 1- أن يعمل الطلبة بروح الفريق معاً
- 2- أن يبذل الطلبة جهداً مميزاً للوصول إلى الفوز .
- 3- أن يعمل الطلبة معاً بشكل متعاون .
- 4- أن يستمر الطلبة بالعمل رغم الصعوبة الموجودة لديهم .
- 5- أن ينتهز كل الفرص المتاحة للوصول إلى الفوز .

لعبة ما المختلف ؟

مدة اللعبة: (80) دقيقة

الأهداف:

تتمية التفكير والدقة والوصول إلى الفوز وتقبل الخسارة والمحاولة من جديد لأخذ الجائزة
الإجراءات:

يتم تقسيم المجموعة إلى فريقين متساويين عشوائياً عن طريق القرعة، ومن ثم يجلس كل فريق في جهة محددة من غرفة المصادر، بعدها يتم شرح قواعد اللعبة للفريقين وهي: بأنه سيتم عرض صورتين يوجد في الصورتين (3) إختلافات ويقوم أعضاء الفريق الأول بمحاولة معرفة هذه الفروق خلال 4 دقائق ولكل فرق نقطة ومن ثم يتم اعطاء صورتين مختلفتين للفريق الثاني وعليهم معرفة الفروق الثلاثة خلال نفس الوقت وهو (3) دقائق، بعد ذلك نعود للفريق الأول بصورتين جديدتين ويكون هنا (4) إختلافات بينهما ويأخذ كل فريق (5) دقائق لمعرفة الإختلافات، ثم ينتقل بعد ذلك الفريقين إلى المرحلة الثالثة والتي تتضمن صورتين لكل فريق في كل صورة (5) إختلافات على الفريق معرفتها خلال (7) دقائق، وبعد ذلك ينتقل الفريقين إلى المرحلة الرابعة والتي تتضمن صورتين لكل فريق في كل صورة (6) إختلافات على الفريق معرفتها خلال (9)دقائق لكل فريق .

بعد ذلك نقوم بجمع النقاط لكل فريق في كل مرحلة وإيجاد الفريق الفائز ونطلب من كل عضو من أعضاء الفريق الفائز الحكم على عضو يختاره من أعضاء الفريق الخاسر بشيء مناسب، بعد ذلك نعزز الفريق الفائز ونوزع عليهم جوائز .

الجلسة السابعة :

الأهداف :

- 1- أن يعمل الطلبة مع بعضهم البعض بتعاون وترابط .
- 2- أن يلعب الطلبة بحماسة
- 3- أن يلتزم الطلبة بحب المنافسة الشريفة .
- 4- أن يتحمل الطلبة المسؤولية لإنجاح الفريق .
- 5- أن يكتشف الشيء الموجود في الصندوق في أسرع وقت .

لعبة أنت مكتشف :

مدة اللعبة: (40) دقيقة

الأهداف:

أن يتعاون الفريق لكشف المجهول بحماسة و متعة.

الإجراءات:

يتم تقسيم الأعضاء إلى فريقين ويخرج أحد أعضاء الفريق خارج الغرفة ويقوم بقية الأعضاء بوضع أحد الأدوات المعروفة في المنزل (ملعقة، شوكة، فرشاة أسنان، نموذج غسالة، حذاء، قلم، مقصالخ) ولتي يختارها المدرب في صندوق و يعطى وبعد ذلك يدخل المشترك إلى الصف ويقوم كل عضو من أعضاء الفريق بإعطاء مفتاح عن الشيء الموجود داخل الصندوق وكلما كان الوصف دقيق يستطيع المشترك من نفس الفريق بمعرفته والتعرف عليه و من يخمن ما هو يفوز طبعاً ويفوز معه فريقه ثم ينتقل الدور إلى الفريق الثاني ويتم العمل بنفس الآلية ثم في المستوى الثاني تكرر العملية مع تحديد وقت (مدة 10 دقائق) لمعرفة ما في داخل الصندوق. ويتم تكرار اللعبة لإعطاء كل تلميذ فرصة للخروج خارج غرفة المصادر ومعرفة ما في داخل الصندوق. مع عدم تكرار الشيء الموجود داخل الصندوق، ويتم أخذ لاعب من كل فريق بالتتابع .

(ويمكن استبدال الصندوق بكيس قماش ككيس الوسادة حتى يتمكنوا من تحسسه)

وبعد ذلك نحسب النقاط لكل فريق ونعزز الفريق الفائز بالتصفيق والغناء والمدح .

لعبة جمع المفاتيح :

مدة اللعبة : (40) دقيقة

الأهداف :

وصول الفريق إلى تحقيق الهدف بحماسة .

الإجراءات :

يتم تقسيم المجموعة إلى مجموعتين ، ويجب على كل فريق تجميع أكبر عدد من المفاتيح الموجودة في الغرفة والتي يقوم المدرب بإخفائها مسبقاً في أماكن متعددة من الغرفة، وعلى كل فريق العمل مع بعضهم البعض بيد واحدة متعاونة وبحماسة لتجميع أكبر عدد من المفاتيح لفتح الصندوق الموجود أمامهم ويضع المدرب داخل الصندوق جملة مثل (إن تعثرت فلا تقعد بل قم ونطلق صعوداً نحو القمة)



الجلسة الثامنة :

الأهداف :

- 1- أن يمثل كل مشترك شخصية يحب أن يكون عليها .
- 2- أن يعبر المشترك عن ذاته من خلال الدور الذي يتقمصه
- 3- التعرف على أساليب التفكير لدى الآخرين .
- 4- يعطي فرصة لممارسة وتطوير المهارات الشخصية ومهارات الاتصال والتواصل .
- 5- تعزيز استجابات الطلبة .

لعبة أنا في دور ...

مدة اللعبة: (80) دقيقة

الهدف: تمثيل أدوار اجتماعية .

الإجراءات:

يقوم المدرب بطرح العديد من الأدوار مثل (طبيب، مدرس، ممرض، شرطي، بائع، مذيع...) ثم يطلب من كل مشترك إختيار الدور الذي يحب أن يصبحه، وعلى كل مشترك تمثيل الدور الذي اختاره كما يراه ويتعامل وسط مجموعة ليصل إلى انه لا يمكن أن يعيش الفرد إلا في مجموعة من الناس، ولكل فرد دوره المهم في المجتمع وله حقوق وعليه واجبات، وبعد ذلك يدور نقاش حول أهمية كل شخصية وكيف يجب أن نعمل ونخطط لنصبح كما نريد أن نكون .

الجلسة التاسعة :

الأهداف :

- 1- التزام آداب اللعب في اثناء الجلسة.
- 2- التزام آداب الحديث والحوار .
- 3- المثابرة والإصرار .
- 4- تحقيق الهدف وهو الفوز .
- 5- تقبل الخسارة بروح رياضية .
- 6- الاستمرار في الثبات بالرغم من الصعوبة .
- 7- الصبر والتحمل .

لعبة من يشاركني:

مدة اللعبة: (40) دقيقة

الهدف: أن يسعى المشترك للوصول للفوز

التركيز بأهتمام اثناء اللعب

يشارك بحماس في اللعبة

الإجراءات:

يحضر المعلم كرة مطاطية صغيرة يطلب من الطلبة الوقوف في دائرة وأن يمسكو بأيدي بعضهم البعض ثم يطلب من المشتركين ذكر اسمائهم بصوت مرتفع وبثقة وان يكون رأسهم مرفوع ويبدأ هو بهذه الخطوة ويتبعه الشخص الذي على يمينه ثم الذي يليه إلى أن يذكر جميع المشتركين اسمائهم بالشكل المطلوب ثم يطلب منهم ترك أيديهم ويشرح تعليمات اللعبة وهي أن يقوم الشخص الذي بيده الكرة بذكر اسم أي شخص من المجموعة ويرمي الكرة اليه وعلى الشخص الذي ذكر اسمه أن يمسك بالكرة دون أن تقع وعندما يمسكها يذكر اسم أي شخص آخر والذي يوقع الكرة

يخرج من اللعبة وتستمر اللعبة حتى يبقى شخص واحد وهو الشخص الفائز والذي يقوم بقیة المشتركين بالتصفیق والغناء له وتعزيزه .

لعبة ماء جليد:

مدة اللعبة: (40) دقيقة

الهدف: أن يضبط نفسه ويستمر لتحقيق الفوز

الإجراءات:

يطلب المعلم من الطلبة الانتشار في الغرفة بالوضعية التي تناسبهم كإنتشار الماء في كل مكان وعند سماع المشتركين لكلمة جليد عليهم الوقوف عن الحركة بشكل تام كالجليد وعندما يقول المعلم ماء يعود المشتركين لوضع الحركة والانتشار، وعند وضع الجليد لا يجوز للمشارك إبداء أي حركة والذي يتحرك يخرج من اللعبة وبعد مرحلة يقوم المدرب بعمل حركات تساعد على حركة المشتركين لزيادة درجة صعوبة التحدي وتستمر اللعبة للوصول إلى فائز واحد فقط ويتم تعزيزه والتصفیق له والثناء عليه .

الجلسة العاشرة :

الأهداف :

- 1- المبادرة وتحمل المسؤولية .
- 2- القيادة .
- 3- انجاز المهمة بدقة وجودة .
- 4- احترام الآخرين وتقبلهم .
- 5- العمل بتعاون لتحقيق النجاح للفريق.

لعبة أنا قائد:

مدة اللعبة: (50) دقيقة

الهدف:

ممارسة دور القيادة وتحمل المسؤولية

الإجراءات يطلب المدرب من الفريق الجلوس في وضع دائرة ويشرح لهم تعليمات اللعبة وهي أن كل المشتركين سيقفون على خط مستقيم وسيخرج مشترك مشترك يقوم بدور المدرب ويختار أي لعبة أو تمرين ويقوم بشرح ما سيفعله ثم توجيه المشتركين إلى القيام بما يطلبه .

لعبة الكرة تدور:

مدة اللعبة : (30) دقيقة

الهدف:

تعاون الفريق للوصول إلى الفوز

الإجراءات:

يتم تقسيم المشتركين إلى مجموعتين تقف كل مجموعة بشكل قاطرة منتظمة، يأخذ كل فريق كرة يقوم المشترك الأول بتمرير الكرة فوق رأسه إلى المشترك الذي خلفه وهكذا حتى تصل الكرة إلى المشترك الأخير. عندها يركض المشترك الأخير ويقف في المقدمة وتستمر اللعبة حتى يعود اللاعبون إلى أماكنهم وبعد ذلك يقف الفريق بساقين مفتوحتين ويعودوا لتمرير الكرة بين أرجلهم

وعندما تصل الكرة للشخص الأخير يأخذ الكرة ويقف في المقدمة والفريق الذي يعود إلى بدايته أولاً هو الفريق الفائز .

AN-Najah National University
Facility Of Graduated Studies

**The Efficacy of A Learning Program Based on Play in
improving Social Skills and Achievement Motivation
among Primary level student with Learning
Disabilities at Learning Resources Rooms**

By
Zainab Hussen Rabayah

Supervisor
Dr. Fayez Mahameed

Co-Supervisor
Dr. Belal Abu - Eideh

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the degree of Master, Methods of Teaching Mathematics, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus-Palestine.**

2018

**" The Efficacy of A Learning Program Based on Play in improving
Social Skills and Achievement Motivation among Primary level
student with Learning Disabilities at Learning Resources Rooms"**

By

Zainab Hussein Reabaieh

Supervised

Dr. Fayez Mahameed

Co- Supervised

Dr. Belal Abu - Eideh

Abstract

This study aimed to identify The Efficacy of A Learning Program based on play in improving Social skills and achievement motivation among primary level student with learning disabilities at learning resources rooms. For achieving the study purpose, the researcher employed the experimental method by designing semi- experimental a 10 –session each has (80) minutes program based on playing then she has chosen 20 female students at learning resources room at Abu Zar Al- Al-Gafari school in Tubas City , 10 of them consisted the experimental group and the others consisted the controlled one . Two scales have been prepared to measure the social skills and the other to measure the achievement motivation . The two scales have been subjected reliability and credibility.

After using the Statistical Package for Social Science (SPSS), the study results showed the following:

1. There are significant differences at ($\alpha=0.05$) level between the social skills degrees on the total degree and on the two domains of (The relation with others and respecting social criteria) among primary level student with learning disabilities who have been attended the play program and the others who haven't been attended the program on the pre and post- tests.

2. There are significant differences at ($\alpha=0.05$) level between the achievement motivation degrees among primary level student with learning disabilities who have been attended the play program and the others who haven't been attended the program on the pre and post- tests.

In light of the study results, several recommendations have been suggested about the necessity for the Palestinian Ministry of Education and counseling department to adopt educational play – based programs and active learning in order to training primary level student with learning disabilities at learning resources rooms.

