



كلية التربية

المجلة التربوية



جامعة سوهاج

فعالية برنامج تدريبي قائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع في تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

إعداد

د. أبو ضيف مختار محمود عبدالقادر

مدرس بقسم صعوبات التعلم

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة - جامعة بني سويف

تاريخ استلام البحث : ١٧ يوليو ٢٠٢٥ م - تاريخ قبول النشر: ٢٣ يوليو ٢٠٢٥ م

المستخلص:

هدف البحث إلى تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع، وتكونت عينة البحث من (١٦) طفلًا من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٥ - ٦) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (٥.٥٦)، وانحراف معياري (٠.٥١)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة؛ قوام كل منهما (٨) أطفال، وتكونت أدوات البحث من اختبار ستانفورد بينية لذكاء الأطفال (الصورة الخامسة) (ترجمة وتقنين: ترجمة وتعريب صفوت فرح، ٢٠١٠)، بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية للأطفال كمؤشر لصعوبات التعلم (إعداد عادل عبد الله، ٢٠٠٦)، مقياسي اللغة التعبيرية و الدافعية نحو التعلم (إعداد: الباحث)، والبرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع (إعداد: الباحث)، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع في تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفي القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي، كما أسفرت عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع، وكان ذلك واضحًا في القياس التتبعي حيث إنه لم تكن هناك فروق دالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: التعلم العاطفي الاجتماعي - استراتيجيات التعلم الممتع - اللغة

التعبيرية - الدافعية نحو التعلم - الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم.

The effectiveness of a training program based on the interaction between social emotional learning and enjoyable learning strategies to improve expressive language and motivation towards learning among those at risk of learning difficulties

Abstract:

The current research aimed to improve expressive language and motivation towards learning among those at risk of learning difficulties through a training program based on the interaction between social emotional learning and enjoyable learning strategies. The research sample consisted of (16) children at risk of learning difficulties, whose ages ranged between (5-6) years, with an arithmetic mean of (5.56), and a standard deviation of (0.51). They were divided into two equal groups, the first experimental, and the second control. Each group consisted of (8) children. The research tools consisted of the Stanford-Binet Intelligence Test for Children (fifth edition) (translation and standardization: translation and Arabization by Safwat Farah, 2010), a battery of tests for some pre-academic skills for children as an indicator of learning difficulties (prepared by Adel Abdullah, 2006), expressive language and motivation towards learning scales (prepared by: the researcher), and a training program based on the interaction between social emotional learning and enjoyable learning strategies (prepared by: the researcher). The results showed the effectiveness of the training program based on the interaction between social emotional learning and enjoyable learning strategies in improving expressive language and motivation towards learning for the experimental group compared to the control group, and in the post-measurement for the experimental group compared to the pre-measurement. It also showed the effectiveness of the training program based on the interaction between social emotional learning and enjoyable learning strategies. This was clear in the follow-up measurement, as there were no statistically significant differences between the post-measurement and follow-up measurements.

Keywords: *Social Emotional Learning - Enjoyable Learning Strategies - Expressive Language - Motivation for Learning - Children at Risk for Learning Difficulties.*

مقدمة البحث

شهد مجال صعوبات التعلم تطوراً ملحوظاً خلال العقدین الماضیین، حیث انتقل من مرحلة التعریف والتشخیص والتدخل التي كانت تركز في المقام الأول على أطفال المدارس الابتدائية، إلى التركيز على التشخیص والتدخل المبكر لهذه الصعوبات خلال مرحلة رياض الأطفال والتي تعد بيئة تعليمية أساسية تساهم بشكل كبير في تشكيل مفهوم الطفل عن ذاته وقدراته، بالإضافة إلى تشكيل اتجاهاته وميوله نحو البيئة المدرسية، فالخبرات التعليمية المقدمة قد تفوق استعداد الأطفال لتلبية متطلباتهم؛ مما يؤدي إلى فشل هؤلاء الأطفال في تلبية تلك المتطلبات وإحداث عجز متزايد مع زيادة تلك المتطلبات؛ مما يعرضهم لخطر صعوبات التعلم (Johnson & Finch, 2024)*، ويعزو (Ratner et al. (2025) أسباب ظهور هذه الصعوبات لدى أطفال الروضة إلى أن الأطفال عندما يلتحقون بالروضة يكونون في مستويات متباينة من حيث درجة استعدادهم لعملية التعلم، وهو ما يحدد مدى قدرة الطفل على اكتساب سلوكيات أو مهارات معينة إذا توفرت الظروف المناسبة، وبالتالي هناك بعض أوجه السلوك التي تصدر عن الطفل في مرحلة الروضة والتي تعد بمثابة مؤشرات على أنهم قد يكونون أكثر عرضة لمواجهة صعوبات التعلم عند دخولهم المدرسة الابتدائية وبدء تلقيهم المحتوى الأكاديمي المتنوع.

واستناداً إلى تصنيف كل من Hallahan & Kaufman لصعوبات التعلم على بعدين هما: صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، نجد أن الدراسات في مرحلة الروضة اهتمت بهذا التقسيم؛ وقد اتجهت بعض الدراسات إلى رصد بعض السلوكيات المرتبطة بالقصور في الجوانب النمائية الأولية والتي تشمل صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة وهي عمليات معرفية لها دور فعال في التكامل بين الحواس وتعد محدداً مهماً في كفاءة معالجة المعلومات، بينما تشير الصعوبات النمائية الثانوية إلى الصعوبات المتعلقة باللغة والتفكير وحل المشكلات (Fletcher et al., 2018)، في حين أن دراسات أخرى كدراسة (Prior (2022) قد اتجهت إلى تحديد أوجه القصور في المهارات ما قبل الأكاديمية Preacademic skills مثل الوعي الصوتي والتعرف على الحروف والأرقام والأشكال والألوان ، كما يشير Baiti et al. (2024) إلى ارتباط وجود الصعوبات الأكاديمية بالصعوبات النمائية حيث لا توجد استقلالية تامة لتلك الصعوبات عن بعضها البعض، فالصعوبات النمائية الثانوية مثل اللغة

تُعتبر صعوبات من الدرجة الثانية لصعوبات العمليات المعرفية الأساسية، وتنعكس هذه الصعوبات النمائية وترتبط بقصور الأداء الأكاديمي للطفل؛ مما يعرضه لخطر صعوبات التعلم. ومن أبرز جوانب النمو التي يتأثر بها الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم مشكلات اللغة

التعبيرية، الأمر الذي ينعكس سلبيًا على عمليتي التعلم والتواصل الاجتماعي لما قد يترتب على تأخر ذلك من استجابات انفعالية سلبية يمكن أن ينتج عنها بعض الاضطرابات النفسية مثل حالات الاكتئاب، القلق، التقدير المتدني للذات، وضعف الدافعية نحو التعلم، كما يمكن أن تشكل هذه الصعوبات عائقًا أمام تحقيق النجاح الأكاديمي في بيئة التعلم؛ لذا يحتاج الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلات إلى أساليب تعليمية خاصة وخدمات تعليمية إضافية تأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم (أبادير، والحديبي، وسروه، ٢٠٢٤)، وتعد الدافعية للتعلم هدفًا أساسيًا ونمطًا سلوكيًا يحفز الطفل على إتمام مهام معينة بطريقة محددة، كما تؤدي دورًا أساسيًا في تنظيم أنشطة التعلم وزيادة فعالية وكفاءة عملية التعلم، وبذلك تعدّ جوهر العملية التعليمية ومصدر فائدة للمعلم والمتعلم على حدٍ سواء، حيث تتأثر بسلوكيات مثل تحديد الأولويات والتوجيه والمثابة والتخطيط (An et al., 2024).

وهناك العديد من الفوائد الوجدانية التي يحققها التعلم الممتع والتي تنعكس على تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، حيث أشارت دراسة محمد (٢٠١٨) إلى أهمية تحقيق متعة التعلم في سبيل الحد من أخطار صعوبات التعلم، حيث تعد صعوبات التعلم من المشكلات الأساسية التي تواجهها مدارسنا، ويمكن الحد من أخطارها عن طريق برامج التعليم العلاجي، كما يمكن إدخال متعة التعلم أو التعلم للمتعة في إطار مثل هذه البرامج وهو ما يمكن أن يكون له آثار إيجابية في هذا الإطار، كما هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية؛ لما تتضمن من عمليات يكتسب ويطبق الأطفال من خلالها المعرفة والميول والمهارات اللازمة لفهم المشاعر وإدارتها بفعالية، ووضع أهداف إيجابية وتحقيقها، والشعور بالتعاطف تجاه الآخرين

* استخدم الباحث نظام التوثيق في متن البحث وفقًا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية

(APA-7) American Psychological Association

وإظهاره، وتكوين علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة، وأشارت أيضًا دراسة عبدالعال، عبدالحليم (٢٠٢١) الي أن إدراج التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج المدرسية وتدريبه من خلال بعض استراتيجيات التدريس النشطة وخاصة للفئات الخاصة في المراحل المبكرة من التعليم سيساعد علي تحسين النظم التعليمية حيث تُعد بيئات التعلم مثل المدارس بيئات طبيعية لدعم تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية.

وتتفق العديد من الدراسات على أن التعلم الاجتماعي العاطفي يتألف من خمس مجموعات رئيسية من الكفاءات، تشمل: الوعي الذاتي، والذي يتضمن تقييم الأفراد لمواطن قوتهم وضعفهم؛ والإدارة الذاتية، وتعني تنظيم عواطفهم وسلوكهم؛ والوعي الاجتماعي، الذي يشمل مراعاة وجهات نظر الآخرين وإظهار التعاطف معهم بدون اضطراب عاطفي؛ ومهارات إقامة العلاقات، الهادفة إلى الحفاظ على علاقات سليمة مع مختلف الأفراد والمجموعات؛ واتخاذ قرارات مسؤولة، من خلال المشاركة في اتخاذ قرارات بناءة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي (Singh, 2023).

كما يقوم مفهوم التعلم الممتع على مجموعة من العناصر تتمثل في الحماس والفضول والشغف والتعاون والتواصل وبذل الجهد والمرح والفخر ومشاركة جميع الأطفال في جميع عمليات التعلم، وذلك بالتركيز على استخدام التكنولوجيا التي تجعل عمليات التعلم فعالة لتحقيق مخرجات تعليمية عالية القيمة. كما يعتمد التعلم الممتع أيضًا على حصول الأطفال على محتوى تعليمي محبب الذي يحقق التعلم الممتع الذي يقوم على المشاركة القائمة على المعنى (الخيرى، عسيري، ٢٠٢٤).

ويعتمد مفهوم التعلم الممتع على المعالجة الفعالة للمعلومات؛ مما يساعد في الحفاظ على استمراريته في الذاكرة طويلة المدى لفترات زمنية طويلة (محمد، ٢٠٢٤)، وفي هذا السياق يشير Wei et al. (2020) أن البرامج التي تقوم على التعلم الممتع والتي يتم تقديمها للأطفال ذوي صعوبات التعلم يجب أن تتضمن تدريبهم على القيام ببعض الأنشطة والمشروعات المرتبطة ببعض الموضوعات الشيقة والمحبة لهم.

ويشير Al-Said (2023) إلى أن التعلم الممتع لا يمكن أن يتحقق للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم إلا من خلال عدة عوامل متكاملة، تشمل تحسين أساليب التواصل بين المعلمين والأطفال، وزيادة مشاركة الأطفال وانخراطهم في عمليات التعلم، وإدراك تأثير جماعة الأقران، كما يستلزم ذلك تعزيز أساليب الدافعية نحو التعلم التي بدورها تزيد من

مشاركة الأطفال في عمليات التعلم، ووجود عمليات تقييم معيارية قائمة على المعنى، مع الحرص على عدم تعرض الأطفال لما يسمى بالجروح النفسية والتعليمية، والتي قد تتمثل في أساليب السخرية والازدراء التي قد يتعرض لها الأطفال من جانب المعلمين أو من جانب زملائهم.

لذا يسعى هذا البحث إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم المتمتع لتحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم لتقديم رؤية تطبيقية لكيفية دمج هذين التعلمين التربويين بشكل متكامل، بما يساهم في تزويد هذه الفئة من الأطفال بالمهارات والدعم اللازمين لتجاوز تحدياتهم النمائية والتعليمية، وتعزيز فرص نجاحهم الأكاديمي والشخصي. ومن ثم جاءت فكرة البحث بأهمية التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم المتمتع لتحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

مشكلة البحث

التمس الباحث مشكلة البحث من خلال اطلاعه على أدبيات التربية الخاصة، وكذلك من خلال خبرته في العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، حيث تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل في حياة الفرد حيث تُعد السنوات الأولى من حياة الإنسان من أهم مراحل نموه البدني والعقلي والاجتماعي ففي هذه المرحلة تتطور قدرات الطفل واهتماماته، وتزدهر مواهبه، ويسهل على معلميه التأثير فيه والتأثر به (Mamuladze et al., 2024).

وتؤكد الدراسات والأبحاث الحديثة كدراسة منيب وآخرون (٢٠٢٥)؛ ودراسة Weadman et al. (2023) ؛ ودراسة Zijlstra et al. (2021)؛ ودراسة Aunio et al. (2021)؛ ودراسة هارون (٢٠٢١)؛ ودراسة Balıkcı & Melekoglu (2020) على الأهمية البالغة للتدخل المبكر وتحديد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بدءًا من مرحلة رياض الأطفال، فكلما تم الكشف مبكرًا عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء كانت الأكاديمية أو النمائية، زادت احتمالية إحرازهم تقدمًا ملحوظًا؛ ولذلك فإن الحاجة إلى التشخيص والوقاية والعلاج المبكر لهؤلاء الأطفال تُعد مطلبًا أساسيًا للتعامل الفعال معهم وتعزيز فرص تقدمهم.

وتشير خصائص الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم إلى أنهم يعانون من مشكلات في اللغة التعبيرية؛ مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي ويؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية واجتماعية يمكن أن تُعزى هذه المشكلات إلى مشكلات اللغة التعبيرية لديهم، كما أنهم يعانون من ضعف في الذاكرة مقارنةً بأقرانهم العاديين، وصعوبة في التعرف على الحروف والأرقام، ويواجهون مشكلة القراءة المتقطعة وعدم القدرة على تكوين الكلمات والتلاعب بالأصوات مع عدم القدرة على التعرف على المدلولات الحسابية المختلفة؛ مما يجعل المادة اللفظية لديهم أمراً صعباً في الحفظ عن ظهر قلب، فضلاً عما يتسم به هؤلاء الأطفال من ردود فعل سريعة، ومنهم من يعاني من اضطرابات في التفكير والقدرة على حل المشكلات، بالتالي يُعد القصور في تلك الدلالات والمهارات قبل الأكاديمية مؤشراً مهماً للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (Donolato et al., 2022).

وقد أشارت دراسة (Alsamiri & Alhassani (2021) ودراسة Quílez- Robres et al (2021) إلى أن ضعف اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم ومعالجتها تُعد أحد أبرز التحديات؛ مما تؤدي إلى استجابات انفعالية سلبية ينتج عنها ضعف في الدافعية للتعلم، وتقدير متدنٍ للذات؛ مما يؤثر سلباً على تفاعلاتهم وقدرتهم على المشاركة الفعالة في البيئة التعليمية.

ويرى (Yamamoto & Suzuki (2024) أن دعم برنامج التعلم الممتع ببعض الممارسات كالأنشطة الرياضية أو الموسيقية أو الرسم أو الفنون داخل فصول المرحلة الابتدائية يجعله يركز على الاحتياجات الفعلية للأطفال وما يناسبهم في حياتهم اليومية؛ مما يزيد من مشاركتهم ومثابرتهم وتحصيلهم الدراسي ويُحسن من نتائجهم الأكاديمية وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات كدراسة (Didion et al. (2021 ودراسة Rombaoa Tanaka et al. (2020 أن التعلم الممتع يُعد من الأساليب الحديثة الفعالة في معالجة صعوبات التعلم، حيث يساهم في رفع مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الأطفال، خاصةً الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم، كما يُساعد هذا الأسلوب في تحسين قدرتهم على استثمار جهودهم خلال أداء المهام الأكاديمية، ويعزز من شعورهم بالأمل والتفاؤل، فجميع هذه العوامل تساهم في زيادة دافعيتهم للتعلم ورفع معدلات مشاركتهم الأكاديمية.

من خلال استعراض التراث النظري للدراسات والأبحاث السابقة حول البرامج التدريبية التي تُساهم في تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى فئة الأطفال المعرضين لخطر

صعوبات التعلم، وجد الباحث ندرة الدراسات التي استهدفت هذه الفئة وهذا في حدود علم الباحث، وبذلك يتضح أن هناك لا تزال هناك فجوة بحثية تتحدد من خلالها مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى استكشاف فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع لتحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

ومن هنا كانت فكرة البحث الحالي والتي تنصب حول التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع لتحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- (١) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج؟
- (٢) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في اللغة التعبيرية لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
- (٣) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في اللغة التعبيرية لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
- (٤) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الدافعية نحو التعلم بعد تطبيق البرنامج؟
- (٥) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الدافعية نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
- (٦) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في الدافعية نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحسين اللغة التعبيرية وتعزيز الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع والتحقق من مدى استمرار أثره بعد انتهاء تطبيقه خلال فترة المتابعة.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث نظريًا وتطبيقيًا في النقاط التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يتناول البحث الحالي فئة الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال وهي تعد من أهم المراحل المهمة في التطور النمائي والتعليمي للطفل؛ مما يسهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بالتدخل المبكر لهذه الفئة. بمتغيرات البحث الحالي.
٢. دمج مداخل تربوية حديثة ومتكاملة: تقدم الدراسة إطارًا نظريًا يوضح كيفية التفاعل بين "التعلم العاطفي الاجتماعي" و"استراتيجيات التعلم الممتع" كمدخل متكامل، وهو توجه حديث نسبياً في مجال التربية الخاصة، ويضيف إلى فهمنا كيفية تصميم برامج أكثر شمولية.

٣. استهداف متغيرات حيوية: يركز البحث على متغيرين رئيسيين هما "اللغة التعبيرية" و"الدافعية نحو التعلم"، وهما من العوامل الأساسية التي تؤثر في الأداء الأكاديمي والاجتماعي للأطفال، وخاصة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٤. الإسهام في فهم ديناميكيات التعلم لهذه الفئة: قد تسهم نتائج البحث في توفير فهم أعمق للعوامل التي تعزز اللغة والدافعية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وكيف يمكن للمداخل العاطفية والاجتماعية والممتعة أن تؤثر إيجاباً على مسارهم النمائي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. تقديم برنامج تدريبي تطبيقي: إعداد وتقديم برنامج تدريبي قائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع، يمكن أن يمثل أداة عملية للمعلمين والأخصائيين العاملين مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.

٢. مواجهة تحديات اللغة والدافعية: يمكن أن تسهم نتائج البحث في تقديم حلول عملية لمواجهة ضعف اللغة التعبيرية وتدني الدافعية لدى هذه الفئة، وهي مشكلات تؤثر بشكل كبير على استعدادهم للمراحل التعليمية اللاحقة، وتشكل مصدر قلق للمعلمين وأولياء الأمور.

٣. دعم جهود التدخل المبكر: من المتوقع أن يوفر البحث مؤشرات حول فعالية هذا النوع من البرامج في التدخل المبكر؛ مما قد يساهم في الحد من تفاقم الصعوبات لدى الأطفال المعرضين للخطر وتقليل احتمالية تطورها إلى صعوبات تعلم أكاديمية واضحة لاحقاً.

٤. تحسين الممارسات التربوية في رياض الأطفال : يمكن أن تلهم نتائج البحث مطوري المناهج والمعلمين في مرحلة رياض الأطفال لتبني استراتيجيات تدمج الجوانب العاطفية والاجتماعية والممتعة في الأنشطة التعليمية اليومية؛ مما يعود بالنفع على جميع الأطفال، وخاصة الفئات الأكثر احتياجاً.

٥. تزويد الميدان بأدوات عملية: من خلال بناء وتطبيق البرنامج، قد توفر الدراسة نماذج لأنشطة وإجراءات يمكن تكيفها واستخدامها في سياقات تعليمية مشابهة، وقياس أثرها على الأطفال.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم البحث:

أولاً: الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم:

عرفهم عادل عبد الله (٢٠٠٦، ١٣) بأنهم أولئك الأطفال الذين لديهم قصوراً في واحدة أو أكثر من المهارات قبل الأكاديمية والتي تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي، القدرة على معرفة حروف التهجي، القدرة على معرفة الأعداد والأرقام، القدرة على معرفة الأشكال المختلفة المتداولة، القدرة على معرفة الألوان.

ثانياً: اللغة التعبيرية:

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنه مجموعة جمل تحتوي على أفكار ومعاني ودلالات تُستخدم للتواصل والتعبير عن الحاجات والأفكار والمشاعر من خلال رموز صوتية المتفق عليها ضمن النسق الثقافي والاجتماعي. يتميز هذا النظام اللغوي بالدقة وفق قواعد محددة للأطفال، ويمثل وسيلة للتواصل الجماعي والتفاعل الإنساني، ويُقاس اختبار اللغة التعبيرية من خلال أداء الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كما هو مستخدم في تطبيق البحث الحالي.

ثالثاً: الدافعية نحو التعلم:

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها رغبة الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وحاجتهم للتعلم، فهي الدافع الذي يجعلهم متفاعلين في العملية التعليمية، ويساعدهم على زيادة كفاءتهم الذاتية، ويحفزهم على اكتساب المعرفة، وتقدير قيمتها، والاستفادة من جميع المحفزات المحيطة بشكل

إيجابي، ومن خلال هذا الدافع يدفعهم لقبول أقرانهم بأسلوب يتميز بالحماس والعمل الجماعي والثقة بالنفس والفاعلية الذاتية والامتثال، ويُقاس بمجموع درجات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على مقياس دافعية التعلم .

رابعاً: التعلم العاطفي الاجتماعي:

يُعرفه الباحث إجرائياً بأنه "عملية تُمكن الأطفال من بناء الوعي والمهارات في إدارة العواطف وتحديد الأهداف وبناء العلاقات واتخاذ القرارات الإيجابية المسؤولة التي تدعم النجاح تجاه السلوكيات الاجتماعية والشخصية في مختلف الظروف ويعزز مفهوم التعلم المستمر مدى الحياة.

خامساً: استراتيجيات التعلم الممتع:

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التعليمية التي تُطبق في الموقف التعليمي، والتي يتم الاستدلال على وجودها وفعاليتها من خلال ملاحظة وقياس المؤشرات السلوكية والنفسية الإيجابية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتتميز بالاستعداد الذهني والرضا النفسي والانطلاق الروحي والشغف بالتعلم؛ مما يدفعهم إلى المشاركة بفعالية في خبرات تعلمهم والاستمتاع بها والاندماج والانخراط فيها بشكل كبير، ويتم الاستدلال على تطبيق وفاعلية هذه الاستراتيجيات من خلال ملاحظة وقياس هذه المظاهر السلوكية والنفسية الإيجابية لدى هؤلاء الأطفال المشاركين في البرنامج عينة الدراسة.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

- ١ - المحددات المكانية: تم تطبيق أدوات البحث الحالي في مركز ملائكة الرحمن ببني سويف.
- ٢ - المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث الحالي في العام الدراسي ٢٠٢٥ م.
- ٣ - المحددات المنهجية وتضم:

أ - منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي وذلك للتحقق من الهدف الرئيس للبحث وهو تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع، واتبع الباحث تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب - عينة البحث: تكونت عينة البحث الأساسية الحالية من (١٦) طفلاً من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، حيث امتدت أعمارهم الزمنية بين (٥ - ٦) أعوام، بمتوسط عمري قدره (٥.٥٦) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٥١).

ج- أدوات البحث، تمثلت فيما يلي:

(١) اختبار ستانفورد بينية لذكاء الأطفال (الصورة الخامسة) (ترجمة وتقنين: ترجمة وتعريب صفوت فرح، ٢٠١٠).

(٢) بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم (إعداد عادل عبد الله، ٢٠٠٦).

(٣) مقياس اللغة التعبيرية (إعداد: الباحث).

(٤) مقياس الدافعية نحو التعلم (إعداد: الباحث).

(٥) البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع (إعداد: الباحث).

د- الأساليب الإحصائية: تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية:

▪ اختبار "ويلكوكسون" لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة **Wilcoxon Signed Ranks Test**

Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.

▪ اختبار مان- ويتني **Mann-Whitney Test** لحساب الفرق بين متوسطي رتب

الدرجات المستقلة.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً

بـ SPSS.

أدبيات البحث:

المحور الأول: التعلم العاطفي الاجتماعي:

- مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي:

يُعرفه عبد الرؤوف، عيسى (٢٠١٨) بأنه قدرة الشخص على قراءة ذاته، وفهم مشاعره، وتنمية مهاراته وإدارتها، وهذا يُمكنه من النجاح، وإدراك وعي الآخرين، والتعامل مع المواقف والظروف بمرونة، وابتكار أساليب مناسبة للتعامل مع هذه الظروف والاستمتاع بالحياة.

ويُعرّف التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه عملية تتضمن السلوكيات والكفاءات الشخصية والتفاعلية اللازمة للتفاعل الفعال مع الآخرين، وتشمل الكفاءات الشخصية اليقظة والمبادرة والمرونة وتنظيم الانفعالات والمثابرة، بينما تشمل الكفاءات التفاعلية التواصل والتعاون وحل النزاعات والقيادة (Fricke et al. 2021).

و يُعرّفه Thorndike بأنه القدرة على التكيف الاجتماعي، و القدرة على فهم مشاعر أو أحاسيس داخلية أو حالات عاطفية لدى الأفراد الآخرين، كما تتجلى في تعابير الوجه أو نبرة الصوت أو السلوك التعبيري (Cavins, 2021).

ويُعرّفه Zins, & Elias بأنه مجموعة من الكفايات الأساسية المطلوبة من جميع الأطفال، وتتمثل في القدرة على التعرف على المشاعر وإدارتها، وحل المشكلات بشكل فعال، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين (Foster, 2021).

كما يُعرّف Barnes & Jones (2022) التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والبالغون المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم العواطف واستيعابها والتحكم فيها، ووضع أهداف إيجابية وتحقيقها، والتعاطف مع الآخرين، وبناء علاقات صحية معهم والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة.

ويُعرّفه كل من عبدالرحيم، إبراهيم (٢٠٢٣) بأنه مجموعة من المبادئ والتوجهات النظرية التي تنبثق عنها صيغ ورؤى تربوية محددة تتعلق بعملية التعليم والتعلم، وتُشكل هذه الصيغ منظوراً تربوياً واضحاً للسلوكيات والمشاعر والأفكار التي يحتاجها الأطفال لبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، واتخاذ القرارات في المواقف التعليمية، وتعزيز وعيهم بذواتهم، وفهمهم لمشاعرهم، والتعاطف مع الآخرين، وفهم مشاعرهم واحترامها. وهذا بدوره يُسهم في تطوير أدائهم داخل الفصل الدراسي.

بعد استعراض التعاريف المختلفة لمفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي، يري الباحث أن مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي على الرغم من تعدد صياغاته بين البحوث السابقة يقوم في جوهره على مجموعة مترابطة من المهارات والقدرات الأساسية الضرورية التي تشكل نظاماً متكاملًا، فالتعلم العاطفي الاجتماعي يمثل عملية ديناميكية يكتسب من خلالها الأفراد (سواء كانوا أطفالاً أم بالغين) المعارف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة المشاعر الذاتية، والتعرف على مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، وبناء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ القرارات المسؤولة، فضلاً عن تحديد الأهداف والسعي لتحقيقها.

وفي إطار البحث الحالي الذي يركز على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، تظهر هذه المهارات ليس كمهارات ثانوية، بل كأسس جوهرية تشكل بيئة داعمة للتعلم على المستويين النفسي والاجتماعي، فالقدرة على التعبير عن المشاعر بوضوح المرتبطة بالمهارات الأساسية العاطفية، وفهم سياقات التواصل الاجتماعي المرتبط بالمهارات الأساسية الاجتماعية، يسهمان بشكل مباشر في تحسين اللغة التعبيرية. كما أن تنمية المرونة النفسية والمثابرة الأكاديمية وقدرة تنظيم الانفعالات، إلى جانب بناء العلاقات الداعمة، تعمل على تعزيز الدافعية نحو التعلم من خلال إرساء الشعور بالأمان والانتماء.

وبناءً على ذلك، تؤكد هذه الرؤية الشاملة على الأهمية البالغة لإدماج التعلم العاطفي الاجتماعي في صميم أي تدخل تعليمي، وهو ما يدعم الإطار النظري للبرنامج التدريبي الحالي الذي يجمع بين هذه المهارات الأساسية واستراتيجيات التعلم الممتع، بهدف تحقيق تطور متوازن في كل من المهارات اللغوية التعبيرية والدافعية للتعلم لدى هذه الفئة من الأطفال.

- أبعاد التعلم الاجتماعي والعاطفي

راجع الباحث عددًا من الدراسات والأدبيات السابقة مثل: (Yeager (2024)، (Tusha et al. (2024)، (Taylor & Lein (2023)، (Singh (2020)، زكي (٢٠١٨)، المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي كاسيل (CASEL (2016) وفد توصلوا إلى بعض الأبعاد الأساسية للتعلم الاجتماعي العاطفي والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

الوعي الذاتي **Self- Awareness**: وهو القدرة على فهم مشاعر الفرد وأهدافه الشخصية وقيمه، وتقييم نقاط قوته وضعفه بدقة، وعندما يمتلك الأفراد هذا الوعي، يكونون قادرين على إدراك كيفية تأثير أفكارهم ومشاعرهم على سلوكهم، ويمكنهم تحديد ما يجيدونه بدقة وما قد يحتاجون إلى بذل جهد أكبر فيه.

إدارة الذات **Self- Management**: وهي قدرة الأفراد على تنظيم مشاعرهم وأفكارهم وسلوكياتهم بنجاح في مختلف المواقف؛ مما يساعد ذلك الأفراد على تحديد أهدافهم والعمل على تحقيقها، والتحكم في مشاعرهم، وإدارة التوتر بفعالية، وتحفيز أنفسهم تحت الضغط لتحقيق أهدافهم الشخصية والأكاديمية.

صنع القرار المسؤول **Making Responsible Decision**: وهو يركز على تعلم كيفية اتخاذ خيارات بناءة ومسؤولة فيما يتعلق بسلوك الفرد الشخصي وتفاعلاته الاجتماعية

عندما ينخرط المتعلمون في اتخاذ قرارات مسؤولة، فإنهم يتخذون إجراءات تحترم القواعد والمعايير الأخلاقية وتحمي حرية الآخرين وخصوصيتهم و هذا يعني تعلم الاختيار الواعي من بين مختلف القرارات وفقاً للموقف.

بناء العلاقات الصحية **Building Healthy Relationships**: وهو قدرة الأفراد على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين والحفاظ عليها، بغض النظر عما إذا كانوا ينتمون إلى خلفيات أو ثقافات متشابهة، وهذا يعني تحسين قدرتهم على التعبير عن أنفسهم، والتواصل مع الآخرين، والاستماع إليهم، والتعاون معهم، وحل النزاعات بطريقة بناءة وإيجابية.

الوعي الاجتماعي **Social Awareness**: وهو القدرة على التعاطف مع الآخرين وفهم وجهات نظرهم، فعندما يكون لدى الأفراد وعي أو إدراك اجتماعي، فإنهم يمتلكون فهماً للمعايير الاجتماعية والأخلاقية التي يمكنهم التصرف بموجبها.

- الأسس النظرية التي يستند عليها التعلم الاجتماعي العاطفي:

ويستند التعلم الاجتماعي العاطفي في تطبيقاته إلى العديد من النظريات، ومنها:

نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)

تُركّز هذه النظرية على كيفية اكتساب الأفراد لسلوكيات جديدة من خلال التعلم بالملاحظة والتقليد، و لهذه النظرية آثارٌ واسعة النطاق، إذ تُسلّط الضوء على مجالاتٍ مُتنوّعة، إذ تُسلّط الضوء على التفاعل المُعقّد بين البيئة والإدراك والسلوك، وتنصّ نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا على أن التعلم يمكن أن يحدث ببساطة من خلال ملاحظة تصرفات الآخرين، على عكس نظريات التعلم السلوكي الأخرى التي تعتمد على الخبرة كمصدر للتعلم، وتفترض هذه النظرية أن السلوك الاجتماعي يُكتسب من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم؛ لذلك يؤدي التعلم بالملاحظة دوراً محورياً في اكتساب مهارات وأفكار وسلوكيات جديدة (Zajda, 2024).

ووضع عالم النفس الشهير ألبرت باندورا أسس هذه النظرية بين عامي ١٩٦١ و١٩٦٣، وأجرى باندورا تجارب علمية لتحديد ما إذا كان يمكن تعلم السلوكيات الاجتماعية من خلال الملاحظة والتقليد، حيث أجرى تجربة (دمية بوبو) التي أثبتت أن الأطفال يمكنهم تعلم السلوك الاجتماعي - مثل العدوان - من خلال ملاحظة سلوك شخص آخر، فتجربة (دمية بوبو) هي مجموعة من التجارب التي تضمنت دراسة سلوك الأطفال بعد أن شاهدوا شخصاً بالغاً يتصرف بعدوانية تجاه دمية، وكان أهم عنصر في التجربة هو مراقبة سلوك الأطفال بعد

رؤية شخص بالغ يتلقى مكافأة، أو يُعاقب، أو لا يُعاقب على العنف الذي مارسه على دمية بوبو، كما ساعدت هذه التجارب في توضيح كيفية تأثير سلوك الأطفال على الآخرين، وكان الهدف من هذه التجارب هو تحقيق نتائج مفيدة في التطور السلوكي للأطفال (Khadka, 2024).

نظرية الاجتماعية الثقافية

ركزت هذه النظرية لليف فيجوتسكي على فكرة أن الوعي يُبنى من خلال تفاعلات الشخص مع بيئته المحيطة، وطرح فيجوتسكي فكرة النشاط الخارجي، الذي يتضمن استخدام وسائل خارجية لتحقيق هدف ما أدى ذلك إلى فكرة مفادها أنه لا يمكن فهم العمليات العقلية إلا بفهم الأدوات والعلامات التي تتوسطها، ووفقاً ليفجوتسكي، فإن اكتساب الثقافة التي ينتمي إليها الإنسان جزءٌ مهمٌ من النمو النفسي، وتؤثر الثقافة على النمو من خلال مكوناتها، وهي السمة الأساسية لأي مكون ثقافي، أو من خلال المنتجات الثقافية، وهي الأشياء التي يصنعها الناس ويبدعونها داخل ثقافة ما، ويشمل التعلم جميع الأشياء التي نستخدمها، من الأدوات المادية البسيطة كالقلم والملعقة والطاولة إلى الأدوات النفسية الأكثر تعقيداً كاللغة والتقاليد والمعتقدات والفنون والعلم، إلخ (Peker et al., 2024).

فإحدى أهم الأدوات التي ركز عليها فيجوتسكي في نظريته هي اللغة، لأنها أداة للمحادثة وتكشف عما يفكر فيه الفرد، فإنها تكشف عن جميع المعلومات والمعارف التي يخزنها الفرد في داخله. كما أكد فيجوتسكي على أهمية مساعدة الفرد أثناء عملية التعلم من خلال معلمه، ويعتقد أن التعلم هو عملية استخدام المعرفة بشكل يومي وبطريقة مرنة، وتطبيقها في مواقف مختلفة لدمجها ضمن نظام شامل وواسع من المفاهيم العلمية، ومن خلال هذه النظرية، يتعلم الأطفال بطريقة تعاونية وجماعية، حيث تهدف إلى إعادة بناء معارفهم من خلال المشاركة الإيجابية والتعاون مع أقرانهم، من خلال هذه النظرية يبني الأطفال معارفهم من خلال العمل الجماعي والمشاركة الإيجابية والتعاون مع أقرانهم. وهكذا، ينظر الأطفال إلى التعلم الأكاديمي كعملهم الخاص، وبالتالي، ينظرون إلى العمل الأكاديمي ككل. إنه بمثابة نشاط خاص، يتبادل الأطفال من خلاله الخبرات والمعلومات والمعرفة بهدف إيجاد حل للمشكلة التي يواجهونها، ويتطلب الاحترام المتبادل داخل المجموعة، بالإضافة إلى مراعاة المشاعر (عبد الملاك، ٢٠٢٠).

ويمر التعلم الاجتماعي والعاطفي بأربع خطوات، بناءً على نظرية ليف فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية:

- التهيئة والاستكشاف: يتضمن ذلك إشراك الأطفال وتحفيز دوافعهم من خلال عرض موقف؛ مما يتطلب من الطفل الاستجابة بشكل فردي.
- الاستقصاء الجماعي: يُدمج الأطفال في مجموعة غير متجانسة لمراعاة الفروق الفردية، بهدف التعاون في نشاط ما، ويهدف هذا إلى بناء علاقات إيجابية بين الأطفال.
- التطبيق النشط: تقدم كل مجموعة استنتاجاتها أو ملاحظاتها، ويقوم ممثل عن كل مجموعة بعرض الاستنتاجات على جميع الأطفال في المجموعة.
- التطبيق الذاتي: يطرح المدرب سؤالاً يتعلق بأحد الأنشطة التي تم إنجازها سابقاً، كتطبيق لما تقوم به، و يُطرح السؤال على جميع الأطفال، ويختار المدرب طفلاً عشوائياً من كل مجموعة. بعد الحصول على جميع الإجابات، ويطلب المدرب من كل طفل تقييم نفسه بناءً على معرفته بالإجابة الصحيحة. تُجمع درجات المجموعة ككل، وتُعزز المجموعة الأعلى تصنيفاً (عبد الملاك، ٢٠٢٠).

نظرية الذكاءات المتعددة:

طور هذه النظرية هوارد جاردنر، الذي يرى أن كل فرد يمتلك ذكاءات متعددة. ترتبط هذه الذكاءات، وتعمل أحياناً بشكل مستقل، لكنها في أغلب الأحيان تتفاعل وتعمل بطريقة معقدة لحل المشكلات التي تواجه الفرد، وتعمل هذه الذكاءات بطريقة تلقائية ومتناغمة، مُكملة بعضها البعض. لذلك، يمكن تطوير ذكاء الفرد إلى مستوى مناسب من الكفاءة إذا تلقى التشجيع والتوجيه والإثراء المناسب، وأكد جاردنر أنه لا توجد سلوكيات يجب أن يمتلكها الفرد ليكون ذكياً. على سبيل المثال، من الممكن أن نرى شخصاً لا يقرأ ولا يكتب، ولكنه يتمتع بذكاء لفظي عالٍ. يتضح مما سبق أن الشخص يمتلك القدرة اللغوية للتعبير عما يدور في ذهنه، وقد قدم جاردنر تسعة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء الجسدي الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي (السامرائي، ٢٠٢١).

ويرتبط التعلم الاجتماعي والعاطفي بالذكاء العاطفي، الذي يُعرّف بأنه قدرة الفرد على فهم مشاعره ومشاعر الآخرين، والتفاعل معهم، وتكوين علاقات، والتعبير عن مختلف

المشاعر، ويشمل أيضاً الانضباط الذاتي والتحكم في المشاعر، والاستقلالية، واتخاذ القرار، والمثابرة، والعمل الجاد، وتُعد إدارة المشاعر أمراً أساسياً، إذ إن ردود الفعل العاطفية ضرورية للتكيف مع من حولنا، فعندما نتمكن من إدارة مشاعرنا، نتكيف بشكل أفضل، ونصبح أكثر سعادة ونجاحاً، كما تتأثر العمليات المعرفية والسلوكيات الظاهرة بالمشاعر الشديدة والمؤقتة (Fricke, 2021).

وأوضح جولمان أن هناك خمسة أبعاد أساسية مترابطة تُشكل الذكاء العاطفي (الحراشة، ٢٠١٣):

- البعد الأول: وهو الوعي الذاتي والذي يشير إلى معرفة الشخص بمشاعره وإدراكه لها واستخدامه لها للوصول إلى القرارات المناسبة.
 - البعد الثاني: وهو إدارة المشاعر، والتي تُشير إلى قدرة الفرد على إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بشكل متسق ومرن في ظل ظروف ومواقف مختلفة.
 - البعد الثالث: التحفيز الذاتي وتنظيم المشاعر، و يُشير إلى اعتماد الفرد على قوة دافعة داخلية لتحقيق أهدافه وطموحاته. كما يشمل القدرة على معرفة ذاته، والتحكم في أفعاله، واحترام ذاته، وبناء علاقات، واتخاذ قرارات مبنية على فهم مُتقدم للقيم الفردية والاجتماعية.
 - البعد الرابع: التعاطف: وهو القدرة على إدراك ما يشعر به الآخرون وفهم مشاعرهم.
 - البعد الخامس: التفاعل مع الآخرين والتواصل الاجتماعي: وهو القدرة على التفاعل الفعال مع الآخرين ، وبناء روابط اجتماعية إيجابية معهم.
- فمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي ضرورية للنجاح والإبداع والتميز في جميع مجالات الحياة، بدءاً من التعلم إلى العلاقات الاجتماعية، بما في ذلك العلاقات الأسرية والمجتمعية، وصولاً إلى بناء شخصية مستقلة قادرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات وإدارة الذات، وإن امتلاك مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي يحقق نتائج أفضل على جميع المستويات، و تؤكد الدراسات أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يحدث بناءً على تفاعل الأداء الاجتماعي والعاطفي والفكري للمتعلم. وافتقار المتعلم لهذه المهارات يعرضه لنتائج سلبية في الحياة بشكل عام (Phillips et al., 2021).

فقد أظهرت دراسة أجراها Lee et al. (2023) أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية للشباب وتقلل من أعراض الاكتئاب والقلق، وأشارت

دراسة (Taylor & Lein, 2023) إلى فعالية برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في تطوير النظرة الإيجابية وتحسين نتائج الحياة. كما أظهرت دراسة (Barnes & Jones, 2022) أن بيانات التعلم الداعمة تغذي شعور الشباب بأنفسهم كأعضاء مجتمع متكاملين ومتعددي الأبعاد. وقد أشار (Eddy et al., 2021) إلى أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يحقق نتائج إيجابية للأطفال والبالغين والمجتمعات، بما في ذلك تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية اللازمة للتعامل مع السلوكيات الاجتماعية والمشاكل السلوكية والضيق العاطفي والأداء الأكاديمي وتحسين النتائج السلوكية، وأكد تقرير صادر عن معهد أسبن Aspen Institute أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يؤثر إيجاباً على الثقة بالنفس والمثابرة والسلوك الاجتماعي، ويقلل من المشاكل السلوكية، ويبني علاقات إيجابية، وبالتالي يعزز المرونة والتفكير الإيجابي (Hamilton et al., 2019).

ويرى الباحث أن هذه النظريات تدل على أن عملية التعلم ليست مجرد عملية معرفية بحتة، بل هي عملية شاملة تتضمن أنماطاً تفاعلية ذات أبعاد اجتماعية وعاطفية بالغة الأهمية، فنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا ونظرية فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية تؤكدان على أهمية التفاعل الاجتماعي، الملاحظة، واستخدام الأدوات الثقافية كاللغة في بناء المعرفة وتطوير السلوكيات، بما في ذلك المهارات الاجتماعية والعاطفية الضرورية للتواصل والمشاركة، وتبرز نظرية فيجوتسكي خصوصاً دور اللغة كأداة محورية للتفكير والتعبير؛ مما يربطها مباشرة باللغة التعبيرية كأحد مخرجات التعلم، ومن جانبها تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر على وجود أنماط متنوعة للتعلم والذكاء، بما في ذلك الذكاء الاجتماعي والشخصي الضروريين للتعلم العاطفي الاجتماعي، وتشير إلى ضرورة توفير خبرات تعليمية متنوعة ومحفزة تناسب هذه الاختلافات لجذب الأطفال، وتكمل نظرية الذكاء العاطفي لجولمان ذلك بتسليط الضوء على أهمية الوعي بالمشاعر وإدارتها والتحفيز الذاتي والتعاطف، وكلها عناصر أساسية للدافعية نحو التعلم والنجاح الأكاديمي والاجتماعي، حيث إن القدرة على إدارة المشاعر الإيجابية والسلبية تؤثر بشكل مباشر على رغبة الطفل في الانخراط والمثابرة، وبناءً على هذه الأسس، فإن دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي مع استراتيجيات التعلم الممتع في برنامج تدريبي يُعد نهجاً متكاملاً يوفر بيئة تعليمية داعمة وجذابة، تُعزز التفاعل الإيجابي وتُمكن الأطفال (خاصة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين قد يواجهون تحديات في هذه الجوانب أو يعانون من ضعف الدافعية أو صعوبات في التعبير اللغوي) من تنمية مهاراتهم

التعبيرية اللغوية من خلال المشاركة والتواصل الهادف في أنشطة تواصلية قائمة على المشاركة الفاعلة، ضمن بيئات تعليمية ممتعة محفزة وجاذبة تُلبّي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، كما تعمل في ذات الوقت على بناء ثقتهم بأنفسهم، وإدارة مشاعرهم أثناء عملية التعلم، وزيادة دافعتهم للمشاركة والنجاح الأكاديمي والاجتماعي.

أهداف تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي :

والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- بناء العقل: يُقصد بذلك توفير بيئة تعليمية تُساعد المتعلم على تركيز انتباهه، وتذكر التعليمات والمفاهيم، وإدارة انفعالاته، والموازنة بين مهام متعددة، وتنظيم الخطوات والمعلومات بطريقة منطقية ومنظمة.
- يساهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات المعرفية مثل إدارة الانتباه والذاكرة والتنظيم المنطقي، والتي تعتبر ضرورية للنجاح الأكاديمي (Steve, 2020) يعزز الوعي الذاتي والإدارة الذاتية، مما يمكّن المتعلمين من التركيز ومعالجة المعلومات بفعالية (Macías & Intriago, 2024).
- تنظيم الانفعالات: يُقصد بذلك دعم المتعلم لفهم مشاعره وإدارتها بطريقة إيجابية، بالإضافة إلى إدارتها.
- تدعم SEL المتعلمين في فهم وإدارة عواطفهم بشكل إيجابي والمرونة والقدرة على التكيف، وهي ضرورية للتغلب على التحديات (Maras, 2020).
- تعزيز المهارات الاجتماعية الإيجابية: هي المهارات التي تُمكن المتعلمين من التواصل مع بعضهم البعض بطريقة إيجابية من خلال فهم مشاعر وسلوكيات الآخرين، والاستجابة بطرق تُعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وتُقلل من الصراعات، وتُدرّك ديناميكيات المجموعة، وتكوّن الصداقات وتُحافظ عليها (Roth & Erbacher, 2021).
- التدريب على حل النزاعات: هي المهارات التي تُساعد المتعلمين على معالجة المشكلات والصراعات بطريقة إيجابية عند ظهورها، مثل تحديد المشكلة، واقتراح الحلول، وتطبيق استراتيجيات حل النزاعات. (Roth & Erbacher, 2021).
- التدريب على المثابرة: ويشير ذلك إلى تطوير قدرة المتعلمين على مواجهة التحديات ومواصلة العمل نحو هدف واقعي، مثل تطبيق مهارات اتخاذ القرار، وتطوير سلوكيات

تحديد الأهداف وحل المشكلات، وتطوير هوية ذاتية إيجابية، والتفاؤل. (Maras, (Steve, 2020). 2020).

-أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي

أثبتت دراسات عديدة أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في مساعدة الأطفال في جوانب عديدة، منها:

أشار عبد الرؤوف (٢٠١٨) الي أن التعلم الاجتماعي العاطفي يساعد الأطفال علي تقدير الذات والاهتمام بالآخرين، وبناء علاقات صحية معهم، وتنمية القدرة على تحمل المسؤولية، ومواجهة التحديات اليومية. وأوضح دراسة Schonert-Reichl & Weissberg (2023) أن التعلم الاجتماعي العاطفي يزيد من ثقة الأطفال بأنفسهم ويساعدهم علي الشعور بالسعادة في البيئة الدراسية، كما يعمل علي تحسين أدائهم الأكاديمي والسلوكي.

كما أشارت دراسة Gimbert et al. (2023) الي أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس حيث يساعد الأطفال علي التعامل مع التحديات الأكاديمية، والتعاون مع الأقران، والتكيف مع البيئات الجديدة، وتحسين فرص النجاح، وخلق بيئة شاملة وداعمة، وتعزيز التواصل والعمل الجماعي والمرونة، مما يدعم الأطفال في مواصلة تعليمهم، وتحقيق أهدافهم الأكاديمية، وبناء علاقات إيجابية وداعمة. وأشار Barnes & Jones (2022) الي أن التعلم الاجتماعي العاطفي يساهم في بناء قوى عاملة أفضل للمستقبل، مما يوفر عائداً استثمارياً كبيراً للمؤسسات التعليمية.

وأشارت دراسة Sokugawa (2022) الي أن التعلم الاجتماعي العاطفي يُنمي لدي الأطفال مهارات حل المشكلات القائمة على الخبرة التي يكتسبها من خلاله مثل حل المشكلات، والعمل الجماعي، والشخصية القوية، والعزيمة. كما أشارت دراسة Mahoney et al. (2021) الي أن تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي يساعد جميع الأطفال والبالغين علي إكتساب السمات الإيجابية في شخصياتهم كما يتوقعون لهم فرصاً أكبر، وأجوراً أعلى، ونجاحاً أكبر، حيث يبحث أصحاب العمل عن أفراد يتمتعون بالسمات الإيجابية ومهارات حل المشكلات.

هذا، إلى جانب ما أشارت اليه دراسة Philibert (2021) الي أن تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي اليومي أثناء مرحلة الطفولة المبكرة في الفصل الدراسي يساعد الأطفال

علي إدراك أهمية الصحة النفسية والاستقلالية والنمو الشخصي، كما يوفر للأطفال فرصًا للمشاركة في تمارين اليقظة الذهنية، وأنشطة الرعاية الذاتية، وفهم وإدارة المشاعر من خلال أنشطة تجريبية لتعزيز المهارات العاطفية الاجتماعية.

استنادًا إلى ما تم ذكره، يتبين أن التعلم الاجتماعي العاطفي له أهمية كبيرة، حيث يسهم في خلق مناخًا إيجابيًا يتيح للأطفال فرصًا للنمو والازدهار والإبداع، و يمتد تأثير التعلم الاجتماعي العاطفي إلى ما وراء حدود المؤسسة التعليمية، ليقدم فوائد طويلة الأمد في حياتهم الأكاديمية والشخصية والمهنية والمستقبلية.

- مراحل التعلم الاجتماعي

حدد ألبرت باندورا أربع مراحل أساسية لنظرية التعلم الاجتماعي، تمثل خطوات أو عوامل متسلسلة تُشكل عملية التعلم الاجتماعي. تبدأ هذه المراحل بالانتباه إلى نموذج مُحدد تراه وتلاحظه، ثم حفظه، ثم القدرة على الأداء، وأخيرًا، الدافعية للأداء.

- الانتباه : هو العنصر الأول والخطوة الأولى في عملية التعلم الاجتماعي. يجب على الشخص أن يُكرس كامل انتباهه لنموذج مُحدد ليُحاكي. يجب أن يكون هذا النموذج فريدًا بطريقة ما، يجذب الانتباه، سواءً كان إيجابيًا أم سلبيًا. على سبيل المثال، إذا شعر الشخص أن شيئًا ما مثير للاهتمام أو جديد، فسوف يُولي اهتمامًا أكبر من المعتاد ليتمكن من محاكاته.

- الحفظ : وهو المرحلة التالية للانتباه. يجب على المتعلم تسجيل السلوك المُلاحظ وتخزينه في ذاكرته، حتى يتمكن المُلاحظ من تذكر وتكرار ما رآه. يتطلب هذا من الرائد ذاكرة قوية تُمكنه من تخزين هذه المعرفة الجديدة لاسترجاع الأحداث عند الحاجة وتطبيقها عمليًا.

- التكرار : وهو المرحلة الثالثة. بعد الانتباه إلى النموذج البصري وحفظ المعلومات المُلاحظة وتخزينها، يحين وقت تطبيقها. ومع ذلك، يجب أن يمتلك الرائد القدرة على تكرار الفعل في الحياة الواقعية وتنفيذه. يعتقد الباحثون أن عملية التعلم الاجتماعي قد اكتملت في هذه المرحلة، بغض النظر عما إذا كان السلوك قد ظهر بالفعل في الحياة الواقعية.

- الدافع : وهو الدافع للأداء ويُعتبر الخطوة الأخيرة، فإملاك القدرة لا يعني بالضرورة أن الرائد سيُطبق السلوك الذي لاحظته؛ بل يجب أن يكون لديه حافز لتقليد ما تعلمه، تجدر الإشارة إلى أن الدافع يتأثر بالمكافأة والعقاب، وبما أن الشروط الأربعة قد تختلف من

شخص لآخر، فقد يتأثر السلوك نفسه بشكل مختلف عند تطبيقه (Jones, & Doolittle, 2017).

ويرى الباحث أن هذه المراحل الأساسية للتعليم الاجتماعي تشير إلى اكتساب سلوكيات ومهارات جديدة، بما في ذلك المهارات الاجتماعية والعاطفية، القدرة على التعبير اللغوي، والانخراط بفاعلية في عملية التعلم، وهو عملية متسلسلة تبدأ بالقدرة على الانتباه للنماذج المحيطة (سواء كانت هذه النماذج سلوكيات اجتماعية مرغوبة، طرقاً صحيحة للتعبير اللغوي، أو طرقاً ممتعة للتفاعل مع المحتوى الدراسي)، مروراً بتخزين هذه المعلومات وتذكرها (الحفظ)، ثم امتلاك القدرة على تطبيق هذه المهارات ومحاكاتها عملياً (الأداء/التكرار)، وأخيراً، وجود دافع قوي يدفع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم لاستخدام هذه المهارات الجديدة وتكرار السلوكيات المرغوبة، الذين يواجهون تحديات في إحدى أو كل هذه المراحل (مثل صعوبات في الانتباه والتركيز، مشاكل في الذاكرة العاملة اللازمة للحفظ، أو نقص في الدافعية نتيجة تجارب سابقة)، فإن دمج التعلم العاطفي الاجتماعي مع استراتيجيات التعلم الممتع ضمن البرنامج التدريبي المقترح يُعد ضرورياً، فالتعلم العاطفي الاجتماعي يوفر النماذج الإيجابية للتفاعل والتعبير ويدعم الجانب النفسي، بينما تعمل استراتيجيات التعلم الممتع على جذب الانتباه اللازم لعملية الملاحظة، وتسهيل عملية الحفظ من خلال الأنشطة التفاعلية والجاذبة، وتوفير فرص متعددة ومحفزة للأداء والممارسة اللغوية والاجتماعية، كما تعمل على تعزيز الدافعية الداخلية والخارجية لدى هؤلاء الأطفال من خلال خلق بيئة تعليمية إيجابية ومجزية، مما يمكنهم من تجاوز التحديات المرتبطة بمراحل التعلم واكتساب وتحسين اللغة التعبيرية وزيادة الدافعية نحو التعلم بشكل فعال.

- استراتيجيات وأساليب تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي

أشار (Jones, & Bouffard 2012) الي أن يتطلب تحقيق التعلم الاجتماعي

العاطفي في المدرسة مجموعة من المتطلبات أهمها:

- بناء بنية أساسية مدرسية داعمة للتعلم الاجتماعي العاطفي: حيث يبدأ ذلك بمجتمع أو فريق يتولى مسؤولية تطبيق التعلم الاجتماعي والعاطفي، ووضع خطة طويلة المدى له، بمشاركة جميع أفراد المجتمع المدرسي، ودمج عناصره في جميع الأنشطة المدرسية، ومن جهة أخرى يجب ربط مسؤوليات المؤسسة التعليمية وتوقعاتها بأساليب التعلم الاجتماعي العاطفي لضمان فعاليتها، ولا يتحقق ذلك إلا بوجود فهم عميق لنظريات التعلم الاجتماعي

العاطفي وأدبياته ومنهجيته، إلى جانب رؤية ملهمة وشعور قوي بأهمية استثمار جهود الكادر التعليمي، والتعاون مع الأطفال كشركاء في إحداث التغيير واستدامته.

- تحقيق توافق جيد بين التعلم الاجتماعي والعاطفي والبرامج المدرسية: فيجب أن يكون هناك اتساق وتناغم بين التعلم الاجتماعي والعاطفي والبرامج والأساليب التي تستخدمها المدرسة.

- تبني مجموعة من القيم الأساسية، والتأكيد عليها، وربطها ببعضها: يُعد العامل الأساسي في تطبيق تعلم عاطفي اجتماعي مستمر هو القدرة على دمجها مع المعايير والمبادئ والمهام المرتبطة بذلك الأمر، فيجب على المدرسة التي ترغب في تطوير التعلم الاجتماعي العاطفي أن تتبنى مجموعة من القيم، منها: المسؤولية، والعدالة، والاحترام، والقيادة، والاكتشاف، والتنظيم، والنزاهة، والخدمة.

- توفير فرص مستمرة للأطفال لممارسة مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي: لكي يتم اكتساب هذه المهارات وتحقيقها، وغرسها في عقول الأطفال وقلوبهم وأفعالهم، يجب توفير فرص عملية مستمرة لهم لتعلم هذه المهارات.

- التواصل مع الآخرين الذين يشاركونهم نفس التوجه: يمكن مواجهة التحديات التي تواجهها أي مدرسة في التطبيق والتغلب عليها من خلال التواصل مع العديد من المدارس التي تسعى إلى التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث تُعد الشراكة مسألة بالغة الأهمية عندما يتعلق الأمر بتحديات التطبيق، ويمكن لأولئك الذين يطبقون هذه الأساليب أن يصبحوا حلفاء حتى لو فشلوا في تحقيق أهدافهم المنشودة.

- الصراع، إدارته، وحله: يُعرّف الصراع بأنه حالة أو وضع ينشأ فيه تعارض أو تناقض أو تباين بين مصالح وأهداف وقيم وآراء وأفكار ووجهات نظر طرفين أو أكثر، يدفع هذا أطراف الصراع إلى رفض الوضع الراهن والسعي إلى تغييره، كما يمكن أن يؤثر الصراع إيجاباً أو سلباً على أداء الفرد أو المجموعة أو المنظمة، وذلك حسب نوع الصراع ودرجته وأهدافه. ويصاحبه شعور بالارتباك، وعدم فهم مواقف الآخرين، وفقدان السيطرة، وانعدام الأمن، حيث يعتقد أحد الطرفين أن الطرف الآخر يحاول منعه من تحقيق أهدافه.

أما إدارة الصراع هي مجموعة من الكفاءات (المعرفة والمهارات والمواقف) التي لا تعالج مصادر الصراع، بل تركز على تعديل سلوكياته. وهي تُساعد الأطراف المتنازعة على:

- فهم الصراع وتحليله، والعمل على تلبية احتياجات ومصالح كلا الطرفين المتعارضة دون اللجوء إلى العنف.

- التوصل إلى وجهة نظر أو سلوك يمنع الأطراف المتنازعة من الانخراط في سلوك عدائي أو عنيف.
- تخفيف تعقيد السلوك.
- وعادةً ما يتبع حل النزاعات إدارة النزاعات، ويهدف إلى مساعدة الأطراف المعنية في:
 - فهم احتياجات الأطراف الأخرى ومصادر وقضايا النزاع.
 - العمل على وضع ترتيبات دائمة تُفضي إلى حل النزاع.

ويرى الباحث أن هذه الإستراتيجيات وأساليب تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي تشير إلى تحقيق أهدافه وتحسين مهارات الأطفال في هذا المجال ويتطلب الأمر بالضرورة بناء بيئة تعليمية داعمة ومنظمة داخل المؤسسة التعليمية، لا تقتصر على مجرد تقديم معلومات نظرية، بل تركز بشكل أساسي على توفير فرص مستمرة وعملية للأطفال لممارسة المهارات الاجتماعية والعاطفية وتطبيقها في مواقف حقيقية ومتنوعة، حيث تتيح للأطفال فرص الممارسة المنظمة لهذه المهارات، مما يعزز طاقاتهم التعبيرية وثقتهم بأنفسهم. كما أن الدمج بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع يساهم بشكل أساسي في تنمية الدافعية الأكاديمية من خلال خلق حالة من الانخراط الإيجابي في المواقف التعليمية، وتقليل المشاعر السلبية المرتبطة بالتعلم، وبناء علاقات إيجابية مع الأقران والمعلمين. فالممارسة المستمرة في سياقات آمنة ومحفزة تمكن هؤلاء الأطفال من تطوير قدراتهم على التفاعل والتواصل اللفظي وغير اللفظي (مما يعزز اللغة التعبيرية) لديهم، ويؤكد الباحث أن نجاح هذا التكامل يتطلب تضافر جهود المؤسسة التعليمية ككل، بدءاً من تبني رؤية واضحة، ومروراً بتدريب المعلمين، وانتهاءً بخلق شراكات مجتمعية فاعلة. وهنا تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تقديم نموذج عملي يترجم المبادئ النظرية للتعلم الاجتماعي العاطفي إلى ممارسات قابلة للتطبيق والقياس، مع التركيز بشكل خاص على فئة الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى تدخلات تربوية متخصصة تلامس احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية والتعليمية على نحو متكامل.

المحور الثاني: استراتيجيات التعلم الممتع Fun learning strategies

- مفهوم استراتيجيات التعلم الممتع

يُعرّف الكساسبة (٢٠٢٠) استراتيجيات التعليم الممتع بأنها ترجمة عملية وممارسة لأنشطة وخبرات من خلال تطبيق استراتيجيات السرد القصصي والألغاز اللغوية والألعاب التعليمية والتدريس التأملي والصور التعليمية في بيئة تعليمية ممتعة ونشطة".

ويُعرفها Sundaram & Ramesh (2022) بأنها "أسلوب تعليمي يمارسه المعلمون، حيث يتم شرح الدرس وتقديمها من خلال استخدام أنشطة ترفيهية يقوم بها الأطفال، تمكنهم من اكتساب المفاهيم والمعلومات الجديدة بطريقة مسلية وممتعة، كما تشجع الأطفال على التعلم وتنمية بنيتهم المعرفية لأنهم يستفيدون من تجاربهم المباشرة".

ويعرفها عبدالعال (٢٠٢٤) بأنها "الإستعداد الذهني والرضا النفسي والانطلاق الروحي الذي يخلق حالة من الشغف بالتعلم ومشاركة الأطفال المتأخرين دراسيًا في خبرات تعلمهم واستمتاعهم بعملية التعلم واندماجهم وانخراطهم في عملية التعلم".

وتُعرفها Aguilar (2024) بأنها "تهج للتعلم يخلق خيالاً مشتركاً ومعرفة في ممارسات معلمي المدرسة لتحفيز تطور التعلم لدى الأطفال، ويظهر النمو المعرفي لتعزيز تطوير التعلم والفوائد للأطفال في بيئة تفاعلية، وتظهر الفوائد العاطفية والسلوكية لتعزيز احترام الذات والفرح لمتعلمي ما قبل المدرسة لفهم مشاعر كل طفل بشكل أفضل، بحيث يحسن مركز التعلم محو الأمية، و يظهر أهمية تطوير الموارد وتعزيز التعلم بشكل أكثر فعالية مبني على استراتيجية لتسهيل التعلم بنشاط في اتجاه التعليم الجيد، ويظهر الإستقلال الأكبر للمساعدة في التنشئة الاجتماعية ومراقبة الإشارات والتفاعل في المهام بين أعضاء المجموعة كجزء من عملية التعلم، ويظهر اللياقة البدنية لتوفير الدافع لعملية التعلم والتنفيذ على التعلم القائم على اللعب في مستوى التدريس في مرحلة ما قبل المدرسة خاصة، كما يُظهر تنمية اللغة والقراءة والكتابة أفضل طريقة للتعلم واللعب للأطفال ما قبل المدرسة على مهاراتهم في القراءة والكتابة واللغة والمهارات الاجتماعية والعاطفية التي تُظهر القدرة على الحفاظ على علاقات هادفة وصحية تجاه بعضهم البعض مثل الدعم وحل النزاعات ومقاومة الضغوط السلبية والاستماع والتعاون والتواصل بوضوح، كما يُظهر الإبداع والخيال، ويُظهر الموقف الإيجابي تجاه التعلم، وفهم مسألة التنبؤ بالملاحظة من خلال عمليات التعلم الإيجابية، وتُظهر المهارات الحركية أنها تتطلب الدقة والتحكم بين المتعلمين ذوي المعرفة الصحيحة بالعملية،

ويشمل ذلك قياس تطور التعلم القائم على اللعب في التدريس في المدارس الخاصة في مجالات تنمية اللغة والقراءة والكتابة، والمهارات الاجتماعية والعاطفية، والإبداع والخيال، والثقة والموقف الإيجابي تجاه التعلم، والمهارات الحركية".

ويُعرفها صالح (٢٠٢٤) بأنها "مجموعة من الإجراءات والتخطيطات التي تعتمد على الأنشطة السمعية البصرية الحركية الممتعة التي تنشر جواً من البهجة والمرح والمتعة والتسلية والترفيه لدى أطفال الصف السادس الابتدائي ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتعمل هذه الاستراتيجيات على كسر حاجز الروتين والرتابة في الأداء، وتهدف إلى جذب انتباههم وتركيزه أثناء أداء الأنشطة والمهام المختلفة،.

- الفرق بين التعلم التقليدي والتعلم الممتع

تشير دراسة (Hafeez 2021) إلى وجود تباين جوهري بين نهجي التعلم التقليدي والتعلم الممتع من حيث دور كل من المعلم والطفل والنتائج التعليمية المترتبة. ففي التعلم التقليدي، يعتمد الطفل بشكل شبه كامل على المعلم كمصدر وحيد للمعلومات، وتقتصر مشاركته في الحصة غالباً على الاستماع السلبي. يقوم المعلم في هذا النهج بدور ناقل للمعلومات، مع تركيز مفرط على المدخلات السمعية (بنسبة تصل إلى ٩٩٪) وإهمال كبير للحواس الأخرى. يُنظر إلى النتيجة التعليمية لهذا النهج على أنها طفل قد يعاني من "إعاقة إبداعية"، وضعف في الشخصية، وافتقار إلى الاعتماد على الذات، وعدم القدرة على تحديد الأهداف، ونقص في مقومات التواصل الاجتماعي الناجح. في المقابل، يتميز التعلم الممتع بكونه نهجاً يتطلب من الطفل بذل جهد في التعلم الذاتي، ويعتمد على مناقشة المعرفة وتبادلها مع المعلم والزملاء، ويشجع على المشاركة المتنوعة في الحصة. يتحول دور المعلم إلى منظم لوقت الحصة، ومستمع للأطفال، وموجه لهم، ومساعد على استخلاص النتائج. يهدف هذا النهج إلى تنويع أساليب التدريس لإرضاء وإشراك جميع الحواس (السمعية، والبصرية، والحركية)، مما يؤدي إلى نتائج تعليمية إيجابية تتمثل في طفل لديه فهم واضح لقدراته، ويمتلك مهارات متطورة، ويتسم بالإبداع، والاجتماعية، والثقة بالنفس.

- أبعاد التعلم الممتع

تشير الدراسات إلى أن التعلم الممتع يتأسس على مجموعة من الأبعاد والمبادئ الجوهرية التي تُعزز فعاليته وتأثيره على المتعلمين. فوفقاً لما أشارت إليه دراسة (Taufiqurohman et al. (2022) يتضمن التعلم الممتع مزيجاً من الاكتشاف

والاستكشاف والتحفيز الذهني والإثارة، مما يُضفي شعوراً بالسعادة والرضا. هذا النوع من التعلم يُسهم في زيادة وعي الأفراد، ويُحفّزهم على اكتشاف أشياء جديدة، ويُوسّع نطاق اهتماماتهم، كما يُتيح البحث والاستكشاف تعلمًا أكثر نشاطًا من خلال تجارب جديدة ومثيرة للاهتمام تُشكل جوهر التعلم الممتع. ويُعدّ التعليم والاكتشاف والمتعة من أهم عوامل الإصلاح والتنشئة الاجتماعية وتحقيق الذات. يُقدّر الأفراد التعلم التفاعلي كتجربة تحويلية تُسهم في تغيير نمط حياتهم، ونظرتهم للعالم، وتطوير قدراتهم الشخصية، وتُعتبر هذه الطبيعة التحويلية، خاصة في جوانبها العاطفية والمعرفية، سمة مميزة لبيئات التعليم غير الرسمي. ويعتقد الأفراد أن هذا النوع من التعلم يُعزز قدرتهم على التفكير الإبداعي والاستجابة للأحداث المستقبلية المجهولة، كما يعتبر غالبية الأفراد التعلم أكثر متعة وفعالية باستخدام هذه الطريقة في تشجيعهم على البحث والتعلم. إضافة إلى هذه الأبعاد، يرى (Effendi & Sukmayadi, 2017) أن هناك شروطاً محددة للتواصل في التعلم التفاعلي تُسهم في جعله ممتعاً. من هذه الشروط تحقيق الاستكشاف المقترن بالخيال، حيث لا يكفي الاستكشاف وحده، بل يجب تصميم مواقف التعلم بطريقة تُحفّز قدرة المتعلم على التخيل لمنع الموقف من أن يكون أكاديمياً بحتاً. كما يُعدّ توفير تجارب تعلم متعددة الحواس أمراً ضرورياً لجذب حواس المتعلم المختلفة وزيادة انخراطه العاطفي والأكاديمي. ويُعتبر الجهد الظاهر المنخفض عاملاً مهماً في تحديد رغبة الأطفال بالتعلم، حيث يُنظر للتعلم من خلال اللعب مثلاً على أنه سهل أو يتطلب جهداً أقل. وأخيراً، يتميز التعلم الممتع بـ توفير الخيارات، مما يمنح المتعلم درجة عالية من المرونة والحرية في تطوير واختيار البدائل التي تُشكل تجربة التعلم، ويُمكن للمتعلمين إضافة مهام تتناسب مع اهتماماتهم بدعم من المعلم كميسر، وهذا يُعدّ فرقاً مهماً بين التعلم الممتع والتعلم القائم على اللعب أو لعب الأدوار التي غالباً ما تكون مهامها وإجراءاتها محددة بدقة.

- أهمية استراتيجيات التعلم الممتع

يُعدّ التعلم الممتع نهجاً واستراتيجيةً تدريسية ذات أهمية بالغة، إذ يُسهم في تحقيق رؤى تربوية مهمة تتعلق بالتوافق العقلي والجسدي والمعرفي والذاتي لدى الأطفال، فضلاً عن دوره في تطوير مهاراتهم الكلامية واكتساب وتكوين وتطوير مهارات التواصل لديهم (Salim et al., 2023). وفي هذا السياق، يؤكد (Hernik & Jaworska, 2018) على أن غياب المتعة في التعليم للأطفال يجعل الجهود المبذولة لتحقيق أهداف التعلم محدودة الفعالية، ذلك لأن أي عملية تُفرض بالقوة أو الإكراه على الطفل لن تُحقق النجاح المرجو. وبالمثل، فإن

التعلم الذي يفتقر إلى المتعة يُصبح خالياً من المعنى، مما قد يؤدي إلى تعلم سطحي ينساه الأطفال بسرعة. وأن تحقيق التعليم الممتع الذي يُعد هدفاً منشوداً للمؤسسات التعليمية ومطلباً ملحاً من أولياء الأمور يتوقف على عدة عوامل محورية، تشمل هذه العوامل مدى حب المعلم لمهنته وامتلاكه لروح المودة والمرح، وما يُقدم للطفل من أنشطة تتوافق مع ميوله ورغباته، وجاذبية المنهج والمحتوى التعليمي، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية آمنة تُغرس الراحة والطمأنينة في نفس الطفل وتُشعره بالفرح والسعادة.

- مبادئ استراتيجيات التعلم الممتع

تُشير دراسة (Adipat et al. (2021 إلى أن مبادئ التعلم الممتع تركز على عناصر أساسية مثل الإثارة، والفضول، والشغف، والتعاون، والتواصل، والجهد، والمتعة، ومشاركة جميع الأطفال في عملية التعلم. ويتحقق ذلك بشكل فعال من خلال توظيف التكنولوجيا التي تُضفي على المواقف التعليمية مزيداً من الفعالية، والإثارة، والتفاعل. كما يتطلب تعليم الأطفال في بيئة تفاعلية وممتعة تبني استراتيجيات تُشجع على النشاط الفكري، والتفاعل، والعمل التعاوني، ومن أمثلتها العصف الذهني، والخرائط الذهنية، والتعلم التعاوني، والحكايات والألغاز، والمناقشات المحفزة للتفكير، والألعاب التعليمية، وغيرها. إضافةً إلى ذلك، يُعد توفير بيئة اجتماعية تفاعلية ومنفتحة، وبيئة تعليمية واقعية ومرنة تُشجع على البحث والتجريب وتبادل الآراء والأفكار والتعاون، أمراً بالغ الأهمية لتحقيق هذا النوع من التعلم.

كما أشار (Mokhtaret al. (2023 أن الاستمتاع يُسهم بشكل كبير في تحقيق التعلم الأصيل، الذي يتميز بالاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول، مما يدعم ضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذا النهج. كما تعد أهمية تمكين المعلمين من تهيئة بيئة مناسبة تُمكن المتعلمين من اكتساب المواقف والمعارف والمهارات بطرق تجذبهم وتُشعرهم بالسعادة والرضا، مما يتيح لهم الاستمتاع بعملية التعلم في جوٍّ من المرح. وقد أشار (Dos Santos et al. (2025 إلى الأثر الإيجابي للتعلم الممتع أثر تطبيق التعلم الممتع في تحفيز أطفال المرحلة الابتدائية، وأثبتت نتائجه أهمية توفير هذا النوع من التعلم للأطفال في تحسين التحصيل الدراسي، وتحفيز التعلم، وتشكيل المواقف الإيجابية تجاه المادة الدراسية. ويعمل التعلم الممتع من خلال عدة آليات؛ فهو يُعَدّل اقتصادية الخبرة (The Experience Economy) التي يعايشها المتعلم بنفسه، مما يُعزز اكتساب المعرفة واستيعابها والاحتفاظ بها. كما يُسهم في خلق خبرة التدفق (Flow Experience) بربط الطفل بالمتعة والتركيز معاً

لاكتساب المعرفة. ويُعدّ التأثير الوجداني (Emotional Effect) جانباً حاسماً، حيث تؤثر دوافع المتعلمين واتجاهاتهم ومعتقداتهم بشكل مباشر على أدائهم ونجاحهم في الموقف التعليمي. إضافةً إلى ذلك، يعمل التعلم الممتع على تحريك الدافعية الذاتية (Intrinsic Motivation) لدى الطفل بفضل الاندماج الوجداني والأكاديمي. وأخيراً، يُعزز التعلم الممتع الفضول المعرفي (Cognitive Curiosity) من خلال تصميم أنشطة ومنافسات ثرية تُحفّز الرغبة في استكشاف المعارف والمهارات المقصودة.

- استراتيجيات تطبيق التعلم الممتع

تشير بعض الدراسات كدراسة (Al-Shidi & Al-Moqbali (2024) ، ودراسة Bukit et al. (2023) إلى مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة التي يمكن للمعلمين توظيفها لتحقيق التعلم الممتع لدى أطفال المرحلة الابتدائية. من أبرز هذه الاستراتيجيات دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، حيث يُسهّم تسخير ميل الأطفال الطبيعي نحو الأدوات الرقمية، من خلال ألعاب الفيديو، التواصل مع الزملاء، الإستماع إلى القصص الرقمية، استخدام الأجهزة اللوحية، والبحث عبر الإنترنت، في تعزيز استمتاعهم وانخراطهم في التعلم. كما يتطلب تحقيق التعلم الممتع خلق بيئة صفية جاذبة من خلال دمج أنشطة تعليمية ممتعة في الدروس، وتحويل المواضيع التي قد تبدو صعبة إلى تجارب ممتعة من خلال الألعاب، المسابقات، الألغاز، والأنشطة العملية التي تشجع مشاركة جميع المتعلمين. وتُعد إتاحة الفرصة للأطفال لإجراء التجارب بأنفسهم، عبر التعلم بالممارسة، طريقة فريدة لإضفاء المتعة على التعلم، مع التأكيد على بساطة التجارب وجاذبيتها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن مراجعة الدروس بأساليب مبتكرة وممتعة مثل الألعاب والاختبارات القصيرة لتحفيز الأطفال، وتنظيم زيارات ميدانية خارج نطاق الفصل الدراسي التقليدي، كالمتاحف أو الحدائق، لجعل التعلم أكثر حيوية. كما يُمكن تشجيع التعبير الإبداعي من خلال الرسم أو منح وقت للعب الهادف على أجهزة الحاسوب. وتُبرز الدراسات أيضاً أهمية تشكيل فرق ومجموعات تعاونية، حيث أظهرت الأبحاث أن التعلم التعاوني يعزز الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول ويُسهّم في تطوير مهارات التفكير النقدي والتواصل. ولا يقل أهمية عن ذلك منح المتعلمين فترات راحة منتظمة، إدراكاً لحاجة أدمغة أطفال المرحلة الابتدائية إلى فترات استرخاء لتحسين التعلم، كما تدعم الأبحاث فكرة أن التعرض لانقطاعات قصيرة خلال اليوم الدراسي يعزز الأداء، ويُمكن أيضاً إنشاء مراكز تعلم متنوعة تتيح للأطفال خيارات متعددة للتعلم؛ مما يخلق بيئة تعليمية محفزة وممتعة، وغالباً

ما تتضمن هذه المراكز استخدام التكنولوجيا. وأخيراً، يُعد تعريف المتعلمين بقدراتهم المتعددة وذكائهم المتنوع أمراً ضرورياً لتوجيه أساليب التدريس بما يتناسب مع طرق تعلمهم المختلفة، بالإضافة إلى وضع قواعد صفية تمنح الأطفال خيارات بين البدائل المتاحة لتعزيز شعورهم بالملكية لعملية التعلم.

من خلال استعراض هذه الاستراتيجيات، يتضح للباحث أن للمعلمين دوراً محورياً في تخطيط، تنفيذ، وتقييم استراتيجيات التعلم التفاعلية وإدارة فرق العمل داخل الفصل الدراسي، وهذا يتطلب منهم امتلاك المهارة والخبرة اللازمين لتكييف هذه الاستراتيجيات وتطبيقها بفعالية مع أطفال المرحلة الابتدائية، بما يضمن خلق جو تعليمي يجمع بين المتعة والفائدة المرجوة.

- دور المعلم في تطبيق التعلم المتمتع

تشير دراسة Mokhtar et al. (2023) الي أن يتجلى دور المعلم في تحقيق التعلم المتمتع كدور محوري ومتعدد الأوجه، يشمل هذا الدور أولاً قدرة المعلم على تقديم مبررات واضحة للمادة التعليمية، مما يساعد الأطفال على فهمها بشكل أعمق وتعديل تصوراتهم نحو أنشطة التعلم لتصبح أكثر إيجابية، ثانياً يتطلب الدور استخدام لغة غير سلطوية أو سائدة تمنح الأطفال مساحة أكبر للاستقلالية في تنفيذ المهام، مع التركيز على التواصل الفعال، تقديم التغذية الراجعة البناءة، تعزيز الدافعية الداخلية والخارجية، وتشجيع المشاركة النشطة في الأنشطة، ثالثاً يُعد التحلي بالصبر أمراً ضرورياً، خاصة عند مواجهة الأطفال لمهام جديدة أو معقدة؛ حيث يجب على المعلم تخصيص الوقت الكافي للاستماع إليهم، تقديم التشجيع المستمر، توفير تلميحات هادفة ومحددة عند الحاجة، وتأجيل النصح المباشر حتى يتم فهم وجهة نظر الطفل بشكل كامل، مع تقديم الدعم والمساعدة في الوقت المناسب، رابعاً يتطلب الدور الانفتاح على الأطفال وتقبل أخطائهم كجزء طبيعي من عملية التعلم، بالإضافة إلى امتلاك استراتيجيات فعالة للتعامل مع الأطفال الذين يظهرون تردداً في المشاركة. وأخيراً، لتعزيز الدافع الداخلي لدى الأطفال، يجب على المعلم السعي المستمر لجعل الأنشطة التعليمية ذات مغزى ومرغوبة للأطفال، بحيث توفر لهم شعوراً بالتحدي المناسب وتتيح لهم خيارات متعددة، مما يعزز شعورهم بالتحكم والملكية لعملية تعلمهم. مجمل هذه الممارسات التربوية والتفاعلية يشكل الإطار الذي يساهم من خلاله المعلم في خلق بيئة تعليمية محفزة وممتعة.

ويؤكد الباحث ضرورة وأهمية تطبيق التعليم المتمتع ، حيث أن معظم الدراسات التي تناولت أساليب مبتكرة لإدارة الصف بنجاح، أشارت إلى أن التعلم التقليدي يؤدي إلى غربة الأطفال

وملهم، مما يؤدي إلى مشاكل داخل الصف بين الأطفال أنفسهم، وبينهم وبين المعلمين، ويصبح الأمر أشبه بمعركة يلعب فيها المعلم دور من يُجبر الأطفال على الاستماع والتطبيق وفقاً لما يراه المعلم فقط. أما مع التعليم الممتع، فتجد الأطفال يتطلعون إلى وقت الحصة، ويحرصون على استغلاله والاستمتاع به، ما أجملها من إدارة صفية ناجحة.

- أهمية استراتيجيات التعلم الممتع لتحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

أشارت نتائج دراسة (Carroll et al. (2019 إلى خمسة عوامل تسهم في زيادة المشاركة نحو التعلم تتمثل في ضرورة أن تقوم عملية التعلم على المتعة، وأن تتم في ضوء التعلم القائم على المشكلات، وأن تسمح للأطفال بتقديم الحلول، وأن تتفادى المخاطر المحتملة، وأن توفر وقتاً للتعاون. ويمكن معالجة هذه التحديات من خلال استراتيجيات وبرامج تعليمية متخصصة، كبرامج التعلم التدريبية القائمة على متعة التعلم.

ويؤكد (Opara et al. (2019 على حاجة الطفل ذي صعوبات تعلم القراءة إلى تعليم جيد ومنظم ومخطط للحد من هذه الصعوبات، لذا يجب أن يستند تعليم هؤلاء الأطفال إلى قواعد عامة يتضمنها البرنامج التدريبي، مثل أن تتم عملية التعلم يوميًا وبصورة متكررة ولأوقات كافية، وأن يتعلم الطفل مهارات القراءة مباشرة من المعلم، وأن تُبنى المفاهيم الجديدة بصورة منظمة ومتسلسلة وتراكمية من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً، وأن تتسم عمليات التعلم بالتسلسل في التقويم والمراجعة والممارسة، وأن يركز البرنامج على استخدام الحواس المتعددة فمفهوم التعلم الممتع Joyful Learning يُعتبر من المفاهيم الاستراتيجية والهادفة

في عملية التعلم، مشتملاً على جوانب تطبيقية وعملية متنوعة، حيث ويرى Nesbitt et al. (2023) أنه يندرج ضمن مفاهيم التعلم السياقي Contextual Learning، بينما يصنفه كلارك وماير Clark & Mayer ضمن المفاهيم البنائية التي يمكن إدراجها تحت النظرية البنائية، كما يُعد من مفاهيم التعلم النشط Active Learning نظراً لقدرته على إحداث تنمية سيكولوجية حقيقية لدى الأطفال (Taufiqurohman et al., 2022).

وقد أسفرت نتائج دراسة (BISHRI (2024 عن أن التعلم الممتع له تأثيرات إيجابية ملموسة، حيث يعمل على تعزيز وزيادة الدافعية لدى المتعلمين، وقد تم تطوير الألعاب التعليمية ونظريات التعلم في ضوء هذا المفهوم، وتم تأسيس نظرية التعلم القائم على المتعة كنظام للتعلم داخل الصفوف الدراسية. وأوضحت الأدبيات أن هذه النظرية تسهم في تحقيق فهم

عميق للمواد الدراسية من خلال ما تتضمنه من تدريبات عملية متنوعة، بالإضافة إلى قدرتها على زيادة دافعية المتعلمين وتحسين مستوى إدراكهم لعمليات التعلم.

وتعمل استراتيجيات التعلم القائم على المتعة - Joyful Activity Based Learning (ABJL) على تقديم أنشطة ممتعة تستند إلى مجموعة من المبادئ الأساسية، من أبرزها التعلم من خلال اللعب *learn by playing*، والتعلم عن طريق الأداء أو العمل *learn by doing*، والتعلم عن طريق الاستمتاع *learn by enjoying*، والتعلم عن طريق حل المشكلات *learn by problem solving* وهذه الاستراتيجية تتطلب من المتعلم تضافر العديد من الأجهزة الحسية أثناء عمليات التعلم، حيث أظهرت العديد من الأدبيات أن أنشطة التعلم الممتعة تحقق نتائج إيجابية تعود بالنفع على كل من المعلم والمتعلم (Hsbollah & Hassan, 2022).

المحور الثالث: تحسين اللغة التعبيرية Improving Expressive Language

- مفهوم اللغة التعبيرية

هي اللغة التي يُنتجها الفرد، وهي الطريقة التي يُعبّر بها عن رغباته واحتياجاته، وتشمل اللغة التعبيرية أيضاً الكلمات والقواعد النحوية التي تُحدد كيفية ارتباط هذه الكلمات في العبارات والجمل بالإضافة إلى استخدام الإيماءات والتعبيرات (Redmond et al., 2024). يُشير هالاهان وآخرون (Hallahan et al., 2020) إلى أن اللغة التعبيرية تمثل قدرة الدماغ البشري على إنتاج رسائل لغوية مناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك من خلال تحديد الرسائل المناسبة ثم إرسالها إلى أعضاء النطق، حيث تظهر في النهاية على شكل كلمات أو أشكال أخرى، وهي قدرة الفرد على التعبير عما يُريد باستخدام الكلام.

- النظريات المفسرة لعملية اكتساب اللغة

طُرحت نظريات متعددة لتفسير عملية اكتساب اللغة لدى الإنسان، تباينت فيها آراء علماء النفس واللغة. من أبرز هذه النظريات نظرية المحاكاة، التي ترى أن الطفل يكتسب اللغة عبر تقليد كلام المحيطين به، خاصة الوالدين، خلال السنوات الأولى من عمره. ورغم بساطتها، واجهت هذه النظرية انتقادات لعدم تفسيرها للآليات النفسية والبيولوجية الكامنة وراء المحاكاة، ولوجود دلائل تشير إلى أن الأطفال لا يكررون الجمل كما يسمعونها بل يبدعون تراكيب جديدة، وأن التقليد ليس آلية بل عملية إرادية تتضمن فهماً للمعنى. وفي المقابل، قدمت النظرية السلوكية بقيادة سكنر تفسيراً يعتبر اللغة عادة مكتسبة كسائر العادات السلوكية، يتم

تعلمها من خلال التعزيز (مكافأة الاستجابات الصحيحة) والتعميم (تطبيق المعاني على مواقف مشابهة)، حيث يرى السلوكيون أن اللغة هي استجابات لمثيرات خارجية يتم تشكيلها عبر تدعيم المجتمع، مع التركيز على الجانب الفسيولوجي وتكوين العادات اللغوية دون اعتبار كبير للعمليات الفكرية الداخلية (Bahromov et al., 2025).

في مقابل النظريات التي تركز على العوامل الخارجية قدم تشومسكي نظريته الثورية التي تفترض وجود استعداد فطري بيولوجي لدى الإنسان لاكتساب اللغة. يرى تشومسكي أن الأطفال يولدون بـ "ملكة لغوية" أو "قواعد كلية" كامنة في العقل، تمكنهم من تحليل المدخلات اللغوية التي يتعرضون لها في بيئتهم، واستخلاص القواعد النحوية المعقدة بسرعة مذهلة. هذه القدرة الفطرية تفسر قدرة الطفل على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل الجديدة التي لم يسمع بها من قبل، مما يؤكد على الجانب الإبداعي للغة، فبحسب تشومسكي البيئة اللغوية تعمل فقط على تفعيل وتوجيه هذه القدرة الفطرية الكامنة، مما يجعل عملية اكتساب اللغة خاصة بالنوع الإنساني ومبنية على أسس عقلية عالمية (Masood et al., 2022).

يستفيد الباحث بشكل متكامل من هذه النظريات المفسرة لعملية اكتساب اللغة في بناء وتوجيه برنامجه التدريبي الهادف إلى تحسين اللغة التعبيرية والدافعية لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم، فمن نظرية المحاكاة يستلهم أهمية النمذجة وتوفير بيئة لغوية غنية يمكن ترجمتها إلى أنشطة تعلم ممتع تتضمن تقليدًا موجهاً وتفاعلات إيجابية ضمن التعلم العاطفي الاجتماعي، وبالمثل تقدم النظرية السلوكية رؤى حول فعالية التعزيز الإيجابي والتدريب المنظم، وهو ما يمكن تطبيقه من خلال مكافأة الاستجابات اللغوية الصحيحة وتقسيم المهارات ضمن بيئة داعمة تشجع المحاولة، وذلك في إطار التعلم الممتع والتعلم العاطفي الاجتماعي. أما نظرية تشومسكي فتؤكد على الاستعداد الفطري للإبداع اللغوي، مما يوجه الباحث نحو تصميم أنشطة تعلم ممتع لا تقتصر على التكرار بل تحفز الإنتاج اللغوي الإبداعي في سياقات ذات معنى، مدعومة ببيئة تعلم عاطفي اجتماعي آمنة تشجع على التجريب اللغوي. ومن خلال ذلك يسعى الباحث إلى بناء إطار نظري متين وتصميم أنشطة متنوعة ومستهدفة تلبي احتياجات الفئة المستهدفة، معززًا بذلك الدافعية الجوهرية والخارجية نحو تعلم اللغة عبر برنامج يجمع بين التوجيه المنظم، النمذجة الفعالة، والتحفيز الإبداعي في سياق ممتع وداعم عاطفياً واجتماعياً.

- مستويات اللغة التعبيرية

ويمكن تقسيم أشكال اللغة إلى نوعين: الأول: لغة الإدخال أو اللغة الاستقبالية وتتمثل في الإستماع والقراءة، والنوع الثاني: لغة الإخراج أو اللغة التعبيرية تتضح في التحدث والكتابة، وتشير اللغة التعبيرية إلى إنتاج اللغة، ويتطلب التعبير عن الأفكار من خلال اللغة استخدام قدرات متعددة، فعندما يتحدث الناس يُنتجون أصواتًا محددة بترتيب نظام محدد: إنتاج الكلمات، وتنظيم الكلمات لتكوين جمل، ثم الموضوع أو الغرض الذي تُنقل من خلاله الرسالة (Abed Ibrahim, 2025).

تشير دراسات Steacy et al. (2022) إلى أن أسباب اضطرابات اللغة غير معروفة، وترتبط بمجموعة من العوامل النفسية الخارجية المتمثلة في الأسباب العضوية والبيئية، وقد وجد Reutzel & Clark (2021) أن ٣-١٠٪ من الأطفال تتطور لديهم مهارات اللغة عند دخولهم المدرسة.

- اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

تشير الدراسات ومنها دراسة Eadie et al. (2020) إلى أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم تحديداً، يواجهون العديد من المشاكل اللغوية، مما يؤثر سلباً على عملية التعلم والتواصل الاجتماعي، حيث أن مشاكل اللغة تنقسم إلى: لغة استقبالية، تقيس ما يمكن للفرد فهمه من اللغة المنطوقة، مثل الفهم والاستماع ومتابعة المعلومات؛ ولغة تعبيرية، تقيس قدرة الفرد على التعبير عن نفسه، مثل تعابير الوجه، وبدء الكلام، والكلام التفاعلي، والمفاهيم المحددة، ومهارات التحدث، ويُظهر الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم أنماطاً من الصعوبات في جوانب يختلفون فيها عن غيرهم، فتظهر عليهم في شكل صعوبات معرفية، أو حسية، أو بدنية، أو صحية، أو سلوكية، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي وتكيفهم الدراسي والاجتماعي. فصعوبات التعلم إعاقة مستقلة، كغيرها من الإعاقات، تتراوح شدتها من خفيفة إلى شديدة، ويختلف انتشارها بناءً على عدد من المتغيرات، يشير Kormos & Smith (2023) إلى أن معرفة الأرقام المتعلقة بانتشار صعوبات التعلم تتأثر بالمفهوم والمعايير والأساليب والأدوات المستخدمة في التشخيص.

كما تختلف خصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم باختلاف المرجع العلمي، فتظهر عليهم صعوبات معرفية تتمثل في الانتباه والذاكرة والتفكير واضطرابات اللغة الشفوية والإدراك البصري والإدراك السمعي وغيرها، أما في المجالات الأكاديمية تظهر عليهم

صعوبات في القراءة (عسر القراءة)، وصعوبات في الكتابة (عسر الكتابة)، وصعوبات في الرياضيات، بالإضافة إلى صعوبات في التهجئة (الإملاء) أو التعبير الكتابي، ومثل هذه الصعوبات ناتجة عن معاناتهم من مشكلات معرفية (Muktamath, 2022).

ومن أشكال المشكلات التي يواجهها الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في اللغة التعبيرية: عدم القدرة على تحويل التجارب إلى رموز لفظية، وصعوبة التعبير عن أنفسهم شفويًا باستخدام المفردات وتركيب الجمل، وتشمل مشكلات اللغة التعبيرية الأخرى عدم القدرة على استخدام اللغة المنطوقة كوسيلة للتواصل، وعدم القدرة على استرجاع الكلمات للاستخدام التلقائي، وصعوبات النطق، واضطرابات نطق الحروف الساكنة، وعدم القدرة على تنظيم الأفكار أثناء المحادثة، والميل إلى حذف الكلمات وإضافة كلمات غير مناسبة، كما يواجه هؤلاء الأطفال عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الصوت، وعدم القدرة على دمج بعض الحروف لتكوين كلمة واحدة، والخلط بين الحروف والكلمات المتشابهة، وتكرار الكلمات، وعدم إدراك المكان الذي وصل إليه في الكتابة (Georgan, 2023).

وتنتشر مشكلات اللغة التعبيرية بشكل أكبر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بمشاكل اللغة الاستقبالية، فيعاني الأطفال غير القادرين على التعبير عن أنفسهم من مشاكل في التعرف على الكلمات (Dysnomia)، وهو ما يشير إلى صعوبة العثور على الكلمة المناسبة للتعبير عن أفكارهم، ومشكلات التحكم في أصوات الكلام (Dysarthria)، ومشكلات تنسيق الكلام (Apraxia) كلاهما مشاكل في النطق تؤثر على إنتاج الصوت وبطء وتيرة الكلام، مما يؤدي إلى انخفاض وضوح الكلام. قد تحدث كلتا الحالتين في وقت واحد (Kala & Sungur-Alhan, 2023).

المحور الرابع : الدافعية نحو التعلم

- مفهوم الدافعية نحو التعلم

ويُعرفها Doño & Mangila (2021) بأنها توجه سلوك المتعلم وانتباهه نحو ممارسة بعض الأنشطة دون غيرها، كما أن جميع الأفراد يمتلكون القدرة على تحفيز دافعهم نحو التعلم؛ مما يمكنهم من تحقيق إنجازات إبداعية.

ويُعرف (Urhanne & Wijnia, 2023) الدافعية نحو التعلم بأنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد على استعادة التوازن المضطرب، وبالتالي يشير

الدافع إلى الميل إلى تحقيق هدف محدد، والذي قد يكون إشباع الاحتياجات أو الرغبات الخارجية.

ويشير (Almulla & Al-Rahmi, 2023) أن الدافعية نحو التعلم تتيح فهم سلوك المتعلم من خلال إنجاز المهام التي يواجهها بالتركيز عليها، كما أن هذا التركيز يُساعده على الحفاظ على دافعية جيدة للمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب حل المشكلات واتخاذ القرارات، و يوضح (Orakci, 2023) أن الدافعية نحو التعلم لدى المتعلمين تُظهر الرغبة في استخدام التفكير الإبداعي، وتُعبّر عن طيف واسع من العمليات المعرفية التي يمكن توظيفها في حل المشكلات وقدرات اتخاذ القرارات، مما يتيح الابتكار وأساليب حل المشكلات المتنوعة.

ويشير (Nahari et al., 2023) أن أهمية تنمية الدافعية نحو التعلم تجعل المتعلم قادرًا على البحث عن أشياء جديدة حتى تتحول إلى عادات ذهنية إيجابية تعبر عن سلوك ذهني ذكي، وتشير (Herpratiwi & Tohir, 2022) أن الدافعية نحو التعلم حالة داخلية وخارجية لدى المتعلم تُوجّه سلوكه وأدائه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق أهداف التعلم.

- خصائص الدافعية نحو التعلم

تُعتبر خصائص الدافعية نحو التعلم عملية عقلية عليا غير معرفية، وهو مفهوم افتراضي وليس فرضية، يتميز بكونه عملية إجرائية يمكن قياسها واختبارها باستخدام أساليب وأدوات متنوعة. يتسم الدافع بالوحدة في أشكاله الفطرية والمكتسبة بين جميع أفراد الجنس البشري، لكنه يختلف من شخص لآخر من حيث شدته أو درجته، وهو ثنائي العامل، أي أنه ينتج عن التفاعل بين العوامل الداخلية (الфизиولوجية والنفسية) والعوامل الخارجية (المادية أو الاجتماعية)، ومن الجدير بالذكر أن السلوك الواحد قد ينبع من دوافع مختلفة، فدافع القتل قد يكون الغضب أو الخوف، بينما قد يكون الكذب نتيجة شعور خفي بالنقص، ويكشف فحص خصائص الدافع أنه مفهوم تجريدي لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يمكن اكتشافه، ورغم استحالة ملاحظته، يمكن استشعار تأثيره على سلوكيات الفرد المعرفية والعاطفية والاجتماعية (Reeve, 2024).

يرى (Sze-Yeung Lai & Chi-leung Hui, 2020) أن الدافعية للتعلم تعكس الأسباب الكامنة وراء السلوك، والتي تُثير الرغبة والإرادة لدى المتعلم، وهي ذاتية أو داخلية،

وتظهر عندما يشعر المتعلم بالاستمتاع والاهتمام والرغبة في أداء المهام. أما الدافعية الخارجية، فهي ما يُسيطر على مجموعة من التعزيزات المحيطة بالمتعلم، وتشمل مجموعة من المعتقدات والإدراكات والقيم والاهتمامات والأفعال، بينما تختلف الدافعية الداخلية من متعلم لآخر، ومن مادة دراسية لأخرى، ومن فصل دراسي لأخرى.

- أبعاد الدافعية نحو التعلم

قام الباحث بمسح وتتبع الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة والاستفادة من المقاييس واستمارات الاستبيان المرتبطة بموضوع الدراسة الى جانب تحليل محتوى أبعاد الدافعية للتعلم في ضوء ما يرتبطت بفئة الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وعلى ذلك فقد حددت دراسة العازمي وآخرون (٢٠٢٠) سبعة أبعاد يمكن اعتبارها محاور لمقياس الدافعية نحو التعلم، يمكن توضيحها كالتالي:

- المحور الأول ويتمثل في : بعد قيمة المقرر الدراسي.
- المحور الثاني ويتمثل في : بعد توقعات النجاح.
- المحور الثالث ويتمثل في : بعد اليقظة.
- المحور الرابع ويتمثل في : بعد الإقبال على النشاط.
- المحور الخامس ويتمثل في : بعد المثابرة.
- المحور السادس ويتمثل في : بعد إنجاز المهام.
- المحور السابع ويتمثل في : بعد بيئة التعلم.

- أهمية استثارة دافعية الأطفال نحو التعلم

سعت العديد من الأطر والنماذج المعرفية والاجتماعية إلى استكشاف الاستراتيجيات المثلى لتعزيز دافعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخاصةً الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد قدم بينتريش pintrich نموذجًا يشتمل على خمسة عوامل محورية لزيادة الدافعية، يتمثل العامل الأول في تحديد الكفاءة الذاتية ومعتقدات هؤلاء الأطفال حولها، وذلك من خلال تقييم حكم الطفل على قدرته على إنجاز المهام الموكلة إليه بنجاح، مما يركز على تحديد مستوى الأداء المتوقع الذي يسهم بدوره في تطوير خبراتهم ومهاراتهم، وتصميم نماذج تعليمية ومهام تعليمية تتناسب مع قدراتهم. أما العامل الثاني، فيركز على تحديد تأثير النجاح ومعتقدات الطفل بالسيطرة والقدرة، أي فهم كيفية تأثير النجاح أو الفشل على أداء الطفل للمهام، ومقدار الجهد اللازم لتحقيق النجاح، ويتناول العامل الثالث مستويات عالية من

الاهتمام والدافعية الذاتية التي تحفز الطفل على أداء المهمة، مما يؤدي عادةً إلى شعوره بالاستمتاع بالتعلم، والذي يمكن تحقيقه عبر برامج تعليمية قائمة على المتعة، وبخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويتعلق العامل الرابع بمستويات عالية من القيمة المدركة، والتي ترتبط بالقدرة على تحقيق الهدف، والمنفعة المتحققة، والتكلفة المرتبطة بالوقت والجهد المطلوبين. وأخيرًا، تشكل الأهداف بخصوص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم عاملاً خامساً يحفزهم على الانخراط في المهمة المطلوبة بهدف تحقيق الإتقان واكتساب كفاءات جديدة، أو التوجه نحو الأداء الذي يقود الطفل إلى محاولة إظهار قدراته مقارنة بالآخرين سعيًا للاعتراف به أو مكافأته على إنجاز المهمة (How et al., 2024).

تشير نتائج دراسات متعددة كدراسة (Zilvinskis et al. (2023 إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يتسمون بمعدلات منخفضة من الانخراط والمشاركة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى قصور في عمليات التواصل والترابط مع أقرانهم، وتُعرف المشاركة الأكاديمية بأنها استثمار نفسي وجهد موجه نحو التعلم، والفهم، وإتقان المعرفة والمهارات ضمن المجال الأكاديمي.

كما أوضح بريسلي و كارتر (Pressley & Cartwright (2022 أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون من انخفاض مستويات الدافعية والمشاركة في مهام التعلم، وتتفق نتائج فاغنر وآخرون (Wagner et al مع هذا حيث وجدوا أن هؤلاء الأطفال في المدرسة الابتدائية يعانون من انخفاض مستويات الدافعية، مما يحد من فرص نجاحهم في المدرسة

ويوضح كوين وآخرون (Quin et al. (2023 أن المشاركة الأكاديمية لا تقتصر على مساعدة الأطفال في التخلص من سلوكياتهم التخريبية والانتظام في الدراسة، بل تمتد لتشمل تحقيق التوافق السلوكي، وبلوغ مستوى أكاديمي عالٍ، واستغلال كامل لقدراتهم وطاقاتهم، وبذلك تعد المشاركة الأكاديمية المظهر المشاهد للدافع والقدرة الطبيعية على التوجيه، والطاقة المباشرة التي تمكن الفرد من تحقيق هدفه، وتُمكن المتعلمين من النجاح في أداء مهامهم وتقدير قيمة ما أنجزوه في بيئة التعلم.

ويشير التراث السيكلوجي إلى أن انخفاض المشاركة الأكاديمية لدى الأطفال يُعد من العوامل المنبئة بتعرضهم لصعوبات التعلم، كما يُعتبر عاملاً حاسماً في التنبؤ بالأداء الأكاديمي الضعيف، والسلوكيات المشكّلة، والتسرب من المدرسة، وتتألف المشاركة الأكاديمية من ثلاثة

مكونات رئيسية: أولاً، المشاركة السلوكية **Behavioral engagement** وهي السلوكيات الملاحظة التي يبديها الأطفال أثناء الأنشطة التعليمية داخل الفصول الدراسية، مثل اتباع القواعد والمعايير، وإظهار السلوكيات الإيجابية، واستخدام استراتيجيات التفكير الإيجابي، والمثابرة، والتركيز، وطرح الأسئلة، والإسهام في المناقشات والأنشطة اللامنهجية، ثانياً المشاركة الوجدانية **Emotional engagement** والتي يقصد بها استحضار الأطفال للمشاعر والانفعالات الإيجابية كالاتمام والسعادة، وتجنب المشاعر السلبية كالحزن والقلق، وتتجلى أيضاً في الاستجابات الوجدانية التفاعلية التي تعكس درجة الترابط مع الأقران والمشاعر تجاه المعلمين وإدارة المدرسة، ثالثاً المشاركة المعرفية **Cognitive engagement** وتعني إدراك الأطفال للدور الأمثل للمدرسة كمكان للتعلم وتنمية القدرات كالتنظيم الذاتي، والتفكير الاستراتيجي، والتعلم الموجه نحو الهدف، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة وما وراء المعرفة كالفهم العميق (Kassab et al., 2024).

المحور الخامس: الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم

- مفهوم الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

ويُعرف هارون (٢٠٢١) الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم الأكاديمي بأنهم يعانون من قصور في مهارات التحصيل الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) مقارنةً بزملائهم ، وهذا يعني أنهم يُظهرون سلوكيات تُشير إلى احتمالية تعرضهم لصعوبات تعلم لاحقة، ويُظهرون العديد من أوجه القصور في مختلف العمليات المعرفية، والتي أشار إليها البعض على أنها سلوكيات تُنبئ بهذه الصعوبات اللاحقة.

ويُعرفهم منيب وآخرون (٢٠٢٥) بأنهم "الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع وخمس سنوات، الذين يعانون من عجز في واحدة أو أكثر من المهارات ما قبل الأكاديمية، مصحوباً بصعوبات في العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة والتطور المفاهيمي وحل المشكلات، قد تُسبب هذه العيوب مشاكل تعلم مستقبلية إذا تُركت دون علاج".

ويري الباحث أن التدخل المبكر من خلال وسيط يدفع العمليات النفسية الأساسية للطفل نحو التطور قد ينعكس على مهاراته اللغوية وكفاءته الاجتماعية؛ مما يُسهّل تفاعله الفعال مع المعطيات البيئية، ويساعده على الارتقاء بأدائه الفعلي الضعيف إلى مستوى التطور المستمر أو الأداء الممكن.

- المداخل النظرية للتدخل المبكر لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم تختلف المناهج النظرية للتدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وتشمل هذه المناهج كما أشارت لها دراسة (Glidden et al. (2021 في الآتي:

- المدخل النمائي **Developmental Approach** : يركز هذا المنهج على التفاعل بين أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل، وخاصةً التطور المعرفي، الذي يمر بمراحل متتالية وفقاً لنظرية بياجيه **Piaget** يفسر ليرنر **Lerner** هذا المنهج صعوبات التعلم على أنها تعكس نضجاً بطيئاً للعمليات المعرفية، بحيث يعجز الطفل عن تلبية متطلبات التعلم التي تتجاوز مستوى استعداده.

- المدخل البيئي **Ecological Approach**: يُبرز هذا المنهج أهمية العلاقة المستمرة بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها. ويرى أن أوجه القصور التي يعاني منها الطفل ناتجة عن بيئة تعليمية غير صحية وغير طبيعية وغير واعية **Epps & Jackson**

- المدخل النفسي العصبي **Neuropsychological Approach**: يفترض هذا النهج أن انخفاض كفاءة الوصلات العصبية في نقل ومعالجة المعلومات في أحد نصفي الدماغ أو كليهما، أو في النصف الآخر، يؤدي إلى انخفاض قدرة الدماغ على معالجة المعلومات ونقلها. يؤدي أحد المراكز العصبية المتخصصة وظيفياً في القشرة المخية إلى اضطراب في كفاءة الوظائف الإدراكية، يتجلى في قيام الفرد بإصدار استجابات غير مناسبة لمتطلبات المحفزات والمهام التعليمية والبيئة **Brinkerhoff & Keefe**

- مدخل العمليات النفسية الأساسية **Basic Processes Approach**: يركز هذا النهج على العمليات النفسية الأساسية - الانتباه والإدراك والذاكرة - كمتطلبات أساسية للأداء في المهام الأكاديمية. تتميز هذه العمليات بأنماط تطورية ووظيفية تتكامل مع بعضها البعض. يؤدي أي خلل في هذا التكامل الوظيفي إلى اضطراب في هذه العمليات والسلوكيات المباشرة الناتجة عنها أثناء مواقف التعلم **Lerner**

- مدخل معالجة المعلومات **Information Processing Approach**: يسعى هذا المنهج إلى تعظيم دور كلٍ من عمليات اكتساب المفاهيم، والاستراتيجيات المعرفية، وأنظمة معالجة المعلومات في التعلم المعرفي القائم على عمليات المعالجة والمعالجة. ويعتبر التعلم نشاطاً عقلياً معرفياً يتأثر سلباً وإيجاباً بعدة عوامل، منها المعرفة السابقة وطرق اكتسابها، ثم

تخزينها، وأخيرًا استراتيجيات استخدامها وتوظيفها في ضوء المعلومات التي تحتويها. محددات الموقف الإشكالي.

- المدخل السلوكي التطبيقي **Applied Behavioral Approach**: يشير هذا النهج إلى أن صعوبات التعلم ترتبط بأنماط سلوكية غير مرغوب فيها، متبوعة بإهمال تصحيحها ومعالجتها في الوقت المناسب. ثم يُسلط الضوء على دور آليات تعديل السلوك في الحد من السلوك غير المرغوب فيه من حيث التكرار **Frequency** والمدة **Duration** والمصدر **Source** والدرجة **Degree** باستخدام أساليب التعزيز المناسبة.

بمراجعة المناهج السابقة يجد الباحث أنه على الرغم من أن كل نهج يُرجع صعوبات الأطفال وإعاقاتهم إلى سبب محدد، وبناءً عليه، يعتمد اختيار أساليب التدخل على ذلك، إلا أن هناك تكاملاً بين هذه المناهج. فبينما يُركز النهج البيئي على دور التحفيز البيئي، يُركز النهج النفسي العصبي على تأثير هذا التحفيز في بناء الهياكل العصبية، التي تؤدي دوراً في تطوير الوظائف الإدراكية الأساسية، وهذا ينعكس بالضرورة على كفاءة معالجة المعلومات ومعالجتها بطريقة تسمح باستنباط استراتيجيات معرفية مرنة للتعامل مع المتطلبات المتغيرة للموقف، ويتحقق ذلك من خلال ممارسات تُعزز تحكم الطفل في سلوكه، وتدعم ثقته بنفسه وقدراته، وتساعد على التغلب على نقائصه.

كما أكدت نتائج الدراسات والبحوث العلمية مثل تلك التي أجراها السميري والحسني (2021) **Alsamiri& Alhassani** على أهمية تحديد معلمي المدارس الابتدائية لمشاكل اللغة التعبيرية والاستقبلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وذلك لأن تأخير تحديد مشاكل اللغة قد يؤدي إلى ردود فعل عاطفية سلبية، مما قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب والقلق وانخفاض تقدير الذات وضعف الدافعية للتعلم أو الانسحاب، وتصبح الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن تدريسها لهم أقل فعالية مع تقدم الأطفال في المراحل التعليمية، ويساعد الكشف المبكر على الحد من تطور المشكلة، كما إن اكتشاف وفهم مشاكل اللغة التعبيرية والاستقبلية لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم يزيد من قدرة المعلمين على إدارة الفصل الدراسي وتمكينهم من إجادة التدريس.

فلذلك يرى الباحث أنه من الضروري العمل على دراية المعلمين بخصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم لفهمهم بشكل أفضل وتقديم الخدمات المناسبة التي تلبي احتياجاتهم الفريدة، ، ومعلم الروضة هو أول من يكتشف مؤشرات صعوبات التعلم بين

الأطفال؛ لذلك يجب أن يمتلك مستوى عالٍ من المهارات والمعرفة، كما أن معلم التعليم العام هو الأقدر على تحديد نقاط القوة والاحتياجات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لأنه هو من بدأ تدريس هؤلاء الأطفال في مناهج مختلفة، كما أن معلم التعليم العام هو الأقدر على تحديد مشاكل الأطفال في جوانب مختلفة، حيث يقضي وقتاً طويلاً معهم في الفصل الدراسي قبل وبعد الإحالة إلى برامج صعوبات التعلم.

تعقيب عام على أدبيات الدراسة:

من خلال العرض السابق للإطار النظري المدعم بالبحوث السابقة استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع لدى هؤلاء الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ومالها من تأثير بالغ الخطورة على سلوكياتهم، كما أن هذه الدراسات ساعد الباحث في تحديد الإستراتيجيات والفنيات الأكثر فاعلية في تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وقد أصبحت الرؤية العلمية أكثر وضوحاً لدى الباحث بعد جمع الإطار النظري بمحاوره المختلفة؛ من تعرف على اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم ومكوناتها والنظريات المفسرة لها، وكذلك الوقوف على أهمية التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع وفنياته المختلفة، هذا إلى جانب البحوث السابقة التي دعمت كل محور من محاور الإطار النظري وأكدت صحته؛ فأصبح لدى الباحث تصور عن الفروض التي اعتمد في صياغتها على الإطار النظري والدراسات السابقة.

فروض البحث

بناءً على نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري أمكن صياغة الفروض كما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في اللغة التعبيرية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في اللغة التعبيرية لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الدافعية نحو التعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الدافعية نحو التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في الدافعية نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

إجراءات البحث

منهج البحث والتصميم التجريبي: اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم باستخدام برنامج تدريبي قائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع المعد في البحث. عينة البحث: طُبّق البحث على مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات: تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات من (٥٠) طفلاً من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، إمتدت أعمارهم الزمنية بين (٥ - ٦) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (٥.٥٨) عاماً، وانحراف معياري (٠.٢٦).

٢- العينة الأساسية: تم اختيار هذه المجموعة من اجمالي عينة تكونت من (٩٣) طفلاً، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء فتم اسبعاد من هم أقل من (٩٠) وأكبر من (١١٠) درجة، وبالتالي تم استبعاد (١١) طفلاً، فتكونت العينة من (٨٢) طفلاً، ومن هنا تم تطبيق بطارية اختبارات بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم عليهم فتم استبعاد

(٣٥) حالة، فتكونت العينة من (٤٧) طفلاً من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتم تطبيق مقياس اللغة التعبيرية عليهم فتم استبعاد (٢١) طفلاً، وبالتالي بقي (٢٦) طفلاً تنخفض لديهم اللغة التعبيرية، وتم تطبيق مقياس الدافعية نحو التعلم عليهم فتم استبعاد (١٠) أطفال، وبالتالي بقي (١٦) طفلاً تنخفض لديهم الدافعية نحو التعلم حيث امتدت أعمارهم الزمنية بين (٥ - ٦) أعوام، بمتوسط عمري قدره (٥.٥٦) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٥١)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تتكون من (٨) أطفال، ومجموعة ضابطة تتكون من (٨) أطفال، وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، المهارات قبل الأكاديمية، اللغة التعبيرية، الدافعية نحو التعلم، وذلك على النحو التالي:

التكافؤ بين مجموعات العينة في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمهارات قبل الأكاديمية:

جدول (١)

نتائج اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث ودلالاتها في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمهارات قبل الأكاديمية (ن = ٢ = ٨)

المتغيرات والأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥,٥٠	٠,٥٣	٨,٠٠	٦٤,٠٠	٢٨,٠	٠,٤٨٨	٠,٧٢١ غير دال
	الضابطة	٥,٦٣	٠,٥٢	٩,٠٠	٧٢,٠٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١٠١,١٣	٤,٧٩	٨,١٣	٦٥,٠٠	٢٩,٠	٠,٣١٧	٠,٧٩٨ غير دال
	الضابطة	١٠١,٥٠	٤,٣٨	٨,٨٨	٧١,٠٠			
الوعي أو الإدراك الفونولوجي	التجريبية	٢,٠٠	٠,٧٦	٨,١٣	٦٥,٠٠	٢٩,٠	٠,٣٥٢	٠,٧٩٨ غير دال
	الضابطة	٢,١٣	٠,٦٤	٨,٨٨	٧١,٠٠			
التعرف على الحروف الهجائية	التجريبية	٣,١٣	٠,٦٤	٩,٣١	٧٤,٥٠	٢٥,٥	٠,٧٩١	٠,٥٠٥ غير دال
	الضابطة	٢,٨٨	٠,٦٤	٧,٦٩	٦١,٥٠			
التعرف على الأرقام	التجريبية	٣,١٣	٠,٨٣	٩,١٩	٧٣,٥٠	٢٦,٥	٠,٦١٢	٠,٥٧٤ غير دال
	الضابطة	٢,٨٨	٠,٨٣	٧,٨١	٦٢,٥٠			
التعرف على الأشكال	التجريبية	٢,٧٥	١,٠٤	٩,٤٤	٧٥,٥٠	٢٤,٥	٠,٨٣٧	٠,٤٤٢ غير دال
	الضابطة	٢,٣٨	٠,٧٤	٧,٥٦	٦٠,٥٠			
التعرف على الألوان	التجريبية	١,٧٥	٠,٧١	٨,٠٦	٦٤,٥٠	٢٨,٥	٠,٤١٣	٠,٧٢١ غير دال
	الضابطة	١,٨٨	٠,٦٤	٨,٩٤	٧١,٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٢,٧٥	٢,٤٣	٨,٩٤	٧١,٥٠	٢٨,٥	٠,٣٧٧	٠,٧٢١ غير دال
	الضابطة	١٢,١٣	١,٣٦	٨,٠٦	٦٤,٥٠			

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاء والدرجة على اختبار المسح النيورولوجي غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين، وبالنظر في الجدول السابق يتضح تقارب

متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني، ومعامل الذكاء والمهارات قبل الأكاديمية.

✍ التكافؤ بين مجموعات العينة في اللغة التعبيرية :

جدول (٢)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اللغة التعبيرية (ن = ١ = ن = ٨)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
مهارة التسمية	التجريبية	١١,٨٨	٠,٩٩	٧,٨١	٦٢,٥٠	٢٦,٥	٠,٦٢٨	٠,٥٧٤ غير دالة
	الضابطة	١٢,١٣	٠,٩٩	٩,١٩	٧٣,٥٠			
مهارة الطلب	التجريبية	١٢,٢٥	١,٣٩	٨,٢٥	٦٦,٠٠	٣٠,٠	٠,٢١٦	٠,٨٧٨ غير دالة
	الضابطة	١٢,٣٨	١,٤١	٨,٧٥	٧٠,٠٠			
مهارة التركيب اللغوي	التجريبية	١١,٥٠	١,٠٧	٧,٦٩	٦١,٥٠	٢٥,٥	٠,٧١١	٠,٥٠٥ غير دالة
	الضابطة	١١,٨٨	١,١٣	٩,٣١	٧٤,٥٠			
مهارة التواصل الاجتماعي	التجريبية	١٢,٣٨	٠,٩٢	٨,١٣	٦٥,٠٠	٢٩,٠	٠,٣٣٥	٠,٧٩٨ غير دالة
	الضابطة	١٢,٥٠	٠,٩٣	٨,٨٨	٧١,٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٨,٠٠	١,٥١	٧,٢٥	٥٨,٠٠	٢٢,٠	١,٠٤٨	٠,٣٢٨ غير دالة
	الضابطة	٤٨,٨٨	٢,٠٣	٩,٧٥	٧٨,٠٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اللغة التعبيرية، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

التكافؤ بين مجموعات العينة في الدافعية نحو التعلم:

جدول (٣)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدافعية نحو التعلم (ن = ١ = ٢ = ٨)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
المشاركة مع الآخرين	التجريبية	٨,٥٠	٠,٥٣	٨,٢٥	٦٦,٠٠	٣٠,٠	٠,٢٣٦	٠,٨٧٨ غير دالة
	الضابطة	٨,٦٣	٠,٧٤	٨,٧٥	٧٠,٠٠			
الفاعلية	التجريبية	٦,٠٠	٠,٧٦	٨,١٣	٦٥,٠٠	٢٩,٠	٠,٣٣٧	٠,٧٩٨ غير دالة
	الضابطة	٦,١٣	٠,٨٣	٨,٨٨	٧١,٠٠			
الاهتمام بالنشاط المدرسي	التجريبية	٧,٠٠	٠,٧٦	٨,٠٠	٦٤,٠٠	٢٨,٠	٠,٤٤٦	٠,٧٢١ غير دالة
	الضابطة	٧,٢٥	١,٠٤	٩,٠٠	٧٢,٠٠			
تحمل المسؤولية	التجريبية	٨,٦٣	٠,٧٤	٧,٥٦	٦٠,٥٠	٢٤,٥	٠,٨٤٣	٠,٤٤٢ غير دالة
	الضابطة	٩,٠٠	٠,٩٣	٩,٤٤	٧٥,٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠,١٣	٠,٩٩	٧,١٣	٥٧,٠٠	٢١,٠	١,٢١٣	٠,٢٧٩ غير دالة
	الضابطة	٣١,٠٠	١,٥١	٩,٨٨	٧٩,٠٠			

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية نحو التعلم، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

أدوات البحث

(١) مقياس ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال (الصورة الخامسة) (ترجمة وتعريف: صفوت فرج، ٢٠١٠).

وصف المقياس:

هو مقياس يقيس القدرة المعرفية والذكاء يستخدم لتشخيص القصور النمائي أو العقلي لدى الأطفال الصغار، وتهدف الصورة الخامسة من المقياس إلى قياس خمسة مؤشرات عاملية وهي المعرفة، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، والاستدلال السائل، ويتوزع كل عامل من هذه العوامل على مجالين رئيسيين هما المجال اللفظي والمجال غير اللفظي وهو ملائم للمفحوصين من عمر عامين إلى عمر خمسة وثمانين عامًا.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعداده التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ما بين ٠.٨٣٥ : ٠.٩٨٨، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ٠.٩٥٤ : ٠.٩٩٧، ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين ٠.٨٧٠ : ٠.٩٩١ .

يتسم المقياس بالثبات المرتفع سواء عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية أو باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون، فقد تراوحت معاملات الثبات على كل اختبارات المقياس ونسب الذكاء والعوامل من ٨٣ إلى ٩٨.

الصدق:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولى هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، والثانية هي حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية الصورة الرابعة وتراوحت بين ٠.٧٤، ٠.٧٦ وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس.

(٢) بطارية المهارات ما قبل الأكاديمية لتشخيص المعرضين لخطر صعوبات التعلم (إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٦)

تتضمن خمسة مقاييس فرعية متمثلة في بطارية اختبارات لأطفال الروضة يتحدد من خلالها أطفال الروضة الذين لديهم مؤشرات تدل على احتمالية تعرضهم لصعوبات أكاديمية لاحقة عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، وتتألف هذا البطارية من خمسة مقاييس فرعية وهي: الوعي أو الإدراك الفونولوجي - التعرف على الحروف الهجائية - التعرف على الأرقام - التعرف على الأشكال - التعرف على الألوان.

ويتفرع من كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة عشرون عبارة تظهر ما يصدر عن الطفل من سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم في جوانب معينة، وهذا ما يعرف بالاكشاف المبكر لتلك الصعوبات، وهذا ما يدفعنا إلى التدخل المبكر.

طريقة التصحيح:

يوجد أمام كل عبارة اختياران (نعم ، لا) تحصل على (١، صفر) على التوالي حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة " صفر "بذلك هي التي تدل على القصور.

وبذلك فكلما قلت الدرجة التي يحصل عليها الطفل في أي مقياس فرعي عن ٥٠٪ من درجته التي تتراوح بين صفر - ٢٠ يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبئ بصعوبات لاحقة يمكن أن يتعرض لها هذا الطفل، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة.

صدق المقياس:

تم استخدام عدة أساليب لحساب صدق المقاييس الفرعية التي تتضمنها هذه البطارية والتي منها صدق المحتوى، حيث تمت صياغة العبارات التي تتضمنها المقاييس الفرعية الخمسة لتلك البطارية في إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات التي تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذي قدمه العديد من العلماء في هذا المجال، وصدق المحكمين، حيث تم عرض المقاييس التي تضمنتها البطارية على الأساتذة وقد نالت ٩٠٪ على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد صدق المحكمين، والصدق التلازمي، وفيه قد تراوحت بين الصدق التلازمي بين ٠,٧٢٥ : ٩٣١,٠٠ وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة حيث بلغت ٠,٧٢٥.. ، ٠,٨٤٣ ، ٠,٨٦٥ ، ٠,٩٣١ ، ٠,٩٠٧ ، وذلك للمقاييس الفرعية الخمسة على التوالي وهي قيم داله إحصائية عند مستوي (٠,٠١)، الصدق التمييزي، وفيه كانت الفروق دالة احصائيا بين المعرضون للخطر والعاديين.

ثبات المقياس:

تم حسابه باستخدام العديد من الأساليب المختلفة التي تؤكد نتائجها أن هذا المقاييس الفرعية الخمسة، للمهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتضمنها تلك البطارية تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد بها وقد تمثلت في التجزئة النصفية، وقد تراوحت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بين (٠,٦٨٣ : ٠,٨٩٢) حيث بلغت قيم هذا المعاملات للمقاييس الخمسة بالترتيب الذي سبقت الإشارة إليه (٠,٦٨٣ : ٠,٨٩٢ ، ٠,٨٣٤ ، ٠,٨٧٣) وهي جميعها قيم داله عند مستوي (٠,٠١)، ومعامل ألفا، وبحساب معامل ألفا كرونباخ تراوحت قيم معاملات الثبات لتلك المقاييس الفرعية بين (٠,٧٧٤ : ٠,٩٤٥) وهي جميعاً داله عند (٠,٠١)، الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق لداخلي وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه بين ٥٧,٠ : ٩٥,٠ وهي جميعاً قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) وهو الأمر الذي يؤكد على ثبات تلك المقاييس المتضمنة هذا البطارية. وقد تراوحت هذا القيم عامه بين (٠,٥٧ : ٠,٨٩) للوعي أو الإدراك الفونولوجي، وبين (٠,٦٨ : ٠,٩١) للتعرف على الحروف الهجائية، وبين (٠,٥٩ : ٠,٩٥)

للتعرف على الأرقام، كما تراوحت بين (٠,٦٦ : ٠,٩٢) للتعرف على الأشكال، أما بالنسبة للتعرف على الألوان فقد تراوحت القيم بين (٠,٦١ : ٠,٩٠) وعلى ذلك فإن هذا النتائج تؤكد إجمالاً على أن هذا المقاييس الفرعية الخمسة التي تتضمنها تلك البطارية تتمتع للمعاملات ثبات عالية يمكن الوثوق فيها، والاعتماد عليها في تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والتعرف عليهم وتحديدهم.

(٣) مقياس اللغة التعبيرية (إعداد: الباحث).

هدف المقياس

يهدف مقياس اللغة التعبيرية إلى قياس مستوى اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والتي يتم من خلالها التسمية، والطلب، والتركيب اللغوي، والتواصل الاجتماعي، كما يُحدد بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على فقرات المقياس في صورته المعدّة للبحث الحالي.

مببرات إعداد المقياس:

١. معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة الدراسة.
٢. معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جداً.
٣. معظم المفردات والأبعاد في المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
٤. يتناول البحث الحالي مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم هي من (٥-٦) أعوام.

وبعد مراجعة الباحث لأبرز المقاييس في مجال اللغة التعبيرية لكل من Muktamath

(2022)، (2022) Steacy et al. (2022)، Kormos & Smith (2023)، Abed Ibrahim (2025)، وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت اللغة التعبيرية عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس اللغة التعبيرية الحالي، وهو يشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: مهارة التسمية: يُقصد بها قدرة الطفل المعرض لخطر صعوبات التعلم على استدعاء واستخدام الكلمات المناسبة للتعبير عن الأشياء المألوفة في بيئته، والأفعال الشائعة،

والصفات الأساسية، والمفاهيم البسيطة (مثل الألوان، الأشكال، الكميات المحدودة)، وتسمية عناصر تنتمي إلى فئات ضمنية واضحة، وإدراك العلاقات اللفظية الأولية كالتضاد، وتسمية الشيء بناءً على وصف بسيط لوظيفته أو صفته المميزة.

البعد الثاني: مهارة الطلب: يُقصد بها قدرة الطفل المعرض لخطر صعوبات التعلم على استخدام اللغة التعبيرية (الرموز الصوتية المتفق عليها) بشكل هادف وواضح للتعبير عن احتياجاته ورغباته المباشرة أو غير المباشرة، سواء كان ذلك بطلب شيء مادي، أو طلب المساعدة، أو طلب معلومات، أو طلب القيام بفعل معين، أو رفض شيء غير مرغوب فيه، بطريقة يفهمها الآخرون ويتفاعلون معها ضمن السياق الاجتماعي والتواصلي.

البعد الثالث: مهارة التركيب اللغوي: يُقصد بها قدرة الطفل المعرض لخطر صعوبات التعلم على بناء جمل صحيحة من الناحية القواعدية والنحوية والصرفية، واستخدام الأزمنة المختلفة للأفعال، وصيغ الملكية، والمثنى والجمع، وأدوات الربط، وصيغ المبني للمعلوم والمبني للمجهول، وترتيب الكلمات في الجملة بشكل سليم لإنتاج كلام مفهوم ومنظم.

البعد الرابع: مهارة التواصل الاجتماعي: يُقصد بها قدرة الطفل المعرض لخطر صعوبات التعلم على استخدام لغته التعبيرية بفعالية وملاءمة في سياقات تفاعلية واجتماعية متنوعة لتحقيق أهداف تواصلية. يشمل ذلك قدرته على بدء واستدامة وإنهاء التفاعلات اللفظية، وتبادل الأدوار في الحديث، والتعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء الشخصية، ورواية الأحداث والتجارب، وتقديم التفسيرات والشروحات البسيطة، وطرح الأسئلة ذات الصلة بالموقف، والاستجابة بشكل مناسب للآخرين، مع مراعاة القواعد الاجتماعية والثقافية الضمنية للتواصل.

وقام الباحث بصياغة تعليمات تطبيق المقياس، حيث يتم تطبيق المقياس بصورة جماعية، فيقوم الأطفال بوضع علامة عند الاختيار الذي يرى أنه ينطبق عليه ما بين دائماً وأحياناً ونادراً.

وقام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية على (١٠) من المحكمين، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، والخاصة بإعادة صياغة بعض العبارات الخاصة بالمقياس وبعض العبارات التي يمكن استبعادها من المقياس. الخصائص السيكمترية لمقياس اللغة التعبيرية:

أولاً: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للعبارة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس اللغة التعبيرية

مهارات التسمية		مهارات الطلب		مهارات التركيب اللغوي		مهارات التواصل الاجتماعي	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٦٢٨	١	**٠,٥٥٥	١	**٠,٧٢١	١	**٠,٥٠٩	١
**٠,٤٥٧	٢	**٠,٦٢٤	٢	**٠,٥٣٩	٢	**٠,٥٤٢	٢
**٠,٦٢٥	٣	**٠,٦٠٨	٣	**٠,٥٨٨	٣	**٠,٦٣٨	٣
**٠,٥٤١	٤	**٠,٤٨٧	٤	**٠,٥٤٥	٤	**٠,٤٩٢	٤
**٠,٥١٨	٥	**٠,٤٩٣	٥	**٠,٦٣٥	٥	**٠,٧٠٦	٥
**٠,٤٩٦	٦	**٠,٥١٠	٦	**٠,٥٤١	٦	**٠,٥٧٤	٦
**٠,٦٣٥	٧	**٠,٦٢١	٧	**٠,٦٠٢	٧	**٠,٦٣٠	٧
**٠,٥٧٨	٨	**٠,٤٧٤	٨	**٠,٦٣٦	٨	**٠,٥١٤	٨
**٠,٦٢١	٩	**٠,٥٣٩	٩	**٠,٤٨٧	٩	**٠,٥٩٨	٩
**٠,٥٩٨	١٠	**٠,٥٨٢	١٠	**٠,٥٢١	١٠	**٠,٦٤١	١٠

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميع مفردات مقياس اللغة التعبيرية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس اللغة التعبيرية: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس اللغة التعبيرية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والبعد الآخر وبين الأبعاد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (٥) ذلك:

جدول (٥)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس اللغة التعبيرية، والدلالة الإحصائية

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلية
مهارات التسمية	-				
مهارات الطلب	**٠,٤٨٧	-			
مهارات التركيب اللغوي	**٠,٥٢٤	**٠,٤٨٧	-		
مهارات التواصل الاجتماعي	**٠,٤٣٦	**٠,٥٥٨	**٠,٥٢٨	-	
الدرجة الكلية	**٠,٦٧٤	**٠,٧٠٦	**٠,٦١٧	**٠,٦٨١	-

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

أوضحت النتائج في جدول (٥) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس اللغة التعبيرية من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ثانياً: صدق المقياس:

- صدق المحك (الصدق التلازمي):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ومقياس اللغة التعبيرية (إعداد: وليد خليفة، أسامة النبراوي، ٢٠٢٢) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٢٩) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثاً: الثبات: تم حساب ثبات مقياس اللغة التعبيرية بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات مقياس اللغة التعبيرية بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس اللغة التعبيرية:

جدول (٦)

معاملات الارتباط لمقياس اللغة التعبيرية بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
مهارة التسمية	٠,٧٩٢	٠,٠١
مهارة الطلب	٠,٨٢٥	٠,٠١
مهارة التركيب اللغوي	٠,٨٠٦	٠,٠١
مهارة التواصل الاجتماعي	٠,٧٩٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٣٢	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس اللغة التعبيرية، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس اللغة التعبيرية لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٣- طريقة معامل ألفا لكرونباخ: تم حساب ثبات مقياس اللغة التعبيرية باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ لقياس اللغة التعبيرية كما في جدول (٧):

جدول (٧)

معاملات الثبات لمقياس اللغة التعبيرية باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
مهارة التسمية	٠,٧٩٢
مهارة الطلب	٠,٨٠٦
مهارة التركيب اللغوي	٠,٧٧٥
مهارة التواصل الاجتماعي	٠,٧٨٣
الدرجة الكلية	٠,٨١١

يتضح من خلال جدول (٧) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- التجزئة النصفية: تم حساب ثبات مقياس اللغة التعبيرية باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان - براون وجتمان. ويبين جدول (٨) معاملات الثبات لمقياس اللغة التعبيرية:

جدول (٨)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس اللغة التعبيرية

الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
مهارة التسمية	٠,٨٦٩	٠,٨١٧
مهارة الطلب	٠,٨٧٤	٠,٨٢٦
مهارة التركيب اللغوي	٠,٨٥٦	٠,٨١١
مهارة التواصل الاجتماعي	٠,٨٧٩	٠,٨٣٥
الدرجة الكلية	٠,٨٩٣	٠,٨٤٧

يتضح من جدول (٨) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للغة التعبيرية.

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (١٢٠)، وأدنى درجة هي (٤٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للغة التعبيرية في حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للغة التعبيرية.

ويوضح جدول (٩) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٩)

أبعاد مقياس اللغة التعبيرية والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	مهارة التسمية	١ - ١٠	١٠
٢	مهارة الطلب	١١ - ٢٠	١٠
٣	مهارة التركيب اللغوي	٢١ - ٣٠	١٠
٤	مهارة التواصل الاجتماعي	٣١ - ٤٠	١٠
المقياس ككل			٤٠

طريقة تصحيح المقياس:

حدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (١، ٢، ٣) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٢٠)، كما تكون أقل درجة (٤٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع اللغة التعبيرية، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض اللغة التعبيرية.

(٣) مقياس الدافعية نحو التعلم (إعداد: الباحث).

هدف المقياس

يهدف مقياس الدافعية نحو التعلم إلى قياس مستوى الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والتي يتم من خلالها المشاركة مع الآخرين، والفاعلية، والاهتمام بالنشاط المدرسي، وتحمل المسؤولية، كما يُحدد بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على فقرات المقياس في صورته المعدّة للبحث الحالي.

مميزات إعداد المقياس:

١. معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة الدراسة.
٢. معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًا.
٣. معظم المفردات والأبعاد في المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
٤. يتناول البحث الحالي مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم هي من (٥-٦) أعوام.

وبعد مراجعة الباحث لأبرز المقاييس في مجال الدافعية نحو التعلم لكل من Doño & (2021) Mangila، (2022) Herpratiwi & Tohir، (2023) Urhahne & Wijnia، (2023) Almulla & Al-Rahmi، (2023) Orakci، (2023) Nahari et al. وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الدافعية نحو التعلم عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس الدافعية نحو التعلم الحالي، وهو يشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: المشاركة مع الآخرين: وهي مستوى ما يتمتع به الطفل من حيث المشاركة مع الآخرين في المواقف المختلفة، وإقامة علاقات متبادلة مع زملائه، والتفاعل معهم بإيجابية، والاهتمام من الوالدين ويقاس بالعبارات (٥٢، ٧، ١١، ١٤، ٢١، ٢٤)، وعددهم (٧) عبارات، مع الأخذ في الاعتبار أن العبارات (٧، ٢٤) عبارات سلبية.

البعد الثاني: الفاعلية: وهي سيطرة الطفل على مشاعره وانفعالاته أثناء تفاعله في المدرسة وسعيه المستمر لتحضير دروسه والقيام بواجباته، وتطوير مهاراته ومعلوماته، ويقاس بالعبارات (١، ١٢، ٢٥، ٢٣، ٢٠)، وعددهم (٥) عبارات، مع الأخذ في الاعتبار أن العبارة (١) عبارة سلبية.

البعد الثالث: الاهتمام بالنشاط المدرسي: وهو مستوى الطفل بكيفية المشاركة بالنشاط المدرسية ومدى اهتمامه وتعليمه المهارات جديدة، ومشاركته في المنافسات الطفالية، ويقاس بالعبارات (٣، ٩، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٢)، وعددهم (٦) عبارات، مع الأخذ في الاعتبار أن العبارات (٩، ١٦، ١٨) عبارات سلبية.

البعد الرابع: تحمل المسؤولية: وهو مستوى وعي الطفل بكيفية تحمل مسؤولياته من إنجاز مهمات وتحمل الصعوبات التي يتعرض لها في المدرسة، ويقاس بالعبارات (٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٧، ١٩)، وعددهم (٧) عبارات، مع الأخذ في الاعتبار أن العبارة رقم (٦) عبارة سلبية.

وقام الباحث بصياغة تعليمات تطبيق المقياس، حيث يتم تطبيق المقياس بصورة جماعية، فيقوم الأطفال بوضع علامة عند الاختيار الذي يرى أنه ينطبق عليه ما بين دائماً وأحياناً ونادراً.

وقام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية على (١٠) من المحكمين، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، والخاصة بإعادة صياغة بعض العبارات الخاصة بالمقياس وبعض العبارات التي يمكن استبعادها من المقياس. الخصائص السيكمترية لمقياس اللغة التعبيرية: أولاً: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للعبارة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكمترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الدافعية نحو التعلم

المشاركة مع الآخرين		الفاعلية		الاهتمام بالنشاط المدرسي		تحمل المسؤولية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٧٢١	١	**٠,٦٢٥	١	**٠,٦٥١	١	**٠,٥٦٢
٢	**٠,٦٣٥	٢	**٠,٥٧٤	٢	**٠,٥٩٨	٢	**٠,٥٨٧
٣	**٠,٦٩٨	٣	**٠,٤٨٩	٣	**٠,٤٩٧	٣	**٠,٦٦٣
٤	**٠,٥٤٦	٤	**٠,٥١٤	٤	**٠,٦٢٥	٤	**٠,٤٨٧
٥	**٠,٧١٥	٥	**٠,٥١٠	٥	**٠,٦٩٥	٥	**٠,٥٢٨
٦	**٠,٥٤٥			٦	**٠,٤٤٤	٦	**٠,٤٨٧
٧	**٠,٥٨٢					٧	**٠,٦٣٠

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أنَّ جميع مفردات مقياس الدافعية نحو التعلم معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس اللغة التعبيرية: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدافعية نحو التعلم، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والبعد الآخر وبين الأبعاد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (١١) ذلك:

جدول (١١)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدافعية نحو التعلم، والدلالة الإحصائية

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلية
المشاركة مع الآخرين	-				
الفاعلية	**٠,٥٢٥	-			
الاهتمام بالنشاط المدرسي	**٠,٤٨٨	**٠,٤٩٧	-		
تحمل المسؤولية	**٠,٤٧٤	**٠,٤٦٣	**٠,٦١٧	-	
الدرجة الكلية	**٠,٥٨٥	**٠,٦٣٣	**٠,٧٢١	**٠,٦٩٣	-

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

أوضحت النتائج في جدول (١١) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الدافعية نحو التعلم من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانياً: صدق المقياس:

- صدق المحك (الصدق التلازمي):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ومقياس الدافعية نحو التعلم (إعداد: زهراء عبدالله مسافر، ٢٠٢٣) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٠٧) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثاً: الثبات: تم حساب ثبات مقياس الدافعية نحو التعلم بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات مقياس الدافعية نحو التعلم بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (١٢) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس الدافعية نحو التعلم:

جدول (١٢)

معاملات الارتباط لمقياس الدافعية نحو التعلم بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
المشاركة مع الآخرين	٠,٨٥١	٠,٠١
الفاعلية	٠,٧٩٩	٠,٠١
الاهتمام بالنشاط المدرسي	٠,٨١٤	٠,٠١
تحمل المسؤولية	٠,٧٦٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨١٦	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس الدافعية نحو التعلم، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الدافعية نحو التعلم لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٣- طريقة معامل الفا لكرونباخ: تم حساب ثبات مقياس الدافعية نحو التعلم باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ لقياس الدافعية نحو التعلم كما في جدول (١٣):

جدول (١٣)

معاملات الثبات لمقياس الدافعية نحو التعلم باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
المشاركة مع الآخرين	٠,٧٥٨
الفاعلية	٠,٧٩٣
الاهتمام بالنشاط المدرسي	٠,٧٤١
تحمل المسؤولية	٠,٧٧٥
الدرجة الكلية	٠,٨٠٣

يتضح من خلال جدول (١٣) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- التجزئة النصفية: تم حساب ثبات مقياس الدافعية نحو التعلم باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان - براون وجتمان. ويبين جدول (١٤) معاملات الثبات لمقياس الدافعية نحو التعلم:

جدول (١٤)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الدافعية نحو التعلم

الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
المشاركة مع الآخرين	٠,٨٥١	٠,٨١٧
الفاعلية	٠,٨٧٨	٠,٨٢٦
الاهتمام بالنشاط المدرسي	٠,٨٦٣	٠,٨٢٣
تحمل المسؤولية	٠,٨٤١	٠,٧٩٢
الدرجة الكلية	٠,٨٥٩	٠,٨١٤

يتضح من جدول (١٤) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للدافعية نحو التعلم.

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٧٥)، وأدنى

درجة هي (٢٥)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للدافعية نحو التعلم في حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للدافعية نحو التعلم.

ويوضح جدول (١٥) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٥)

أبعاد مقياس الدافعية نحو التعلم والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	المشاركة مع الآخرين	١ - ٧	٧
٢	الفاعلية	٨ - ١٢	٥
٣	الاهتمام بالنشاط المدرسي	١٣ - ١٨	٦
٤	تحمل المسؤولية	١٩ - ٢٥	٧
المقياس ككل			٢٥

طريقة تصحيح المقياس:

حدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (١، ٢، ٣) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٧٥)، كما تكون أقل درجة (٢٥)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الدافعية نحو التعلم، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الدافعية نحو التعلم.

(٥) البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع (إعداد: الباحث):

يقوم البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع لتحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم على مجموعة من النظريات الحديثة في التعلم مثل: النظريات التي تؤكد على المدخل التكاملي في التعلم، ونظريات التوجيه والإرشاد النفسي. والبرنامج التدريبي الراهن القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات العلمية المخططة والمنظمة والقائمة على التعلم الممتع القائم على اللعب الهادف، والمتعة، وحل المشكلات، والأداء، والإثارة، والفضول، والشغف، والتعاون والتواصل والمرح. وتنفذ هذه الأنشطة وفق تسلسل منطقي وترتيب زمني استنادًا إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التعلم الممتع في مرحلة رياض الأطفال، من سن أربع إلى خمس سنوات، وتحسن هذه الاستراتيجيات اللغة

التعبيرية والدافعية للتعلم، مما يُقلل من خطر صعوبات التعلم لدى أطفال رياض الأطفال في نهاية البرنامج.

أ-أهداف البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم الاجتماعي والعاطفي واستراتيجيات التعلم الممتع هي كما يلي:

- تحسين اللغة التعبيرية وتحفيز الدافعية للتعلم لدى أطفال رياض الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم.
- رفع مستوى مشاركة هؤلاء الأطفال وانخراطهم في الفصل الدراسي.
- الحد من خطر صعوبات التعلم لديهم.

ويعتمد البرنامج التدريبي القائم على التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم الممتع على استخدام أساليب واستراتيجيات حديثة من خلال تقديم أنشطة ممتعة تستند إلى مجموعة من المبادئ الأساسية، من أبرزها التعلم من خلال اللعب **learn by playing** ، والتعلم عن طريق الأداء أو العمل **learn by doing** ، والتعلم عن طريق الاستمتاع **learn by enjoying** ، والتعلم عن طريق حل المشكلات **learn by problem solving** وهذه الاستراتيجية تتطلب من المتعلم تضافر العديد من الأجهزة الحسية أثناء عمليات التعلم، حيث أظهرت العديد من الأدبيات أن أنشطة التعلم الممتعة تحقق نتائج إيجابية تعود بالنفع على كل من المعلم والمتعلم (Hsbollah& Hassan, 2022).

استراتيجيات وأساليب تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي:

- بناء بنية أساسية مدرسية داعمة للتعلم الاجتماعي العاطفي: إنشاء فريق وتخطيط طويل الأمد بمشاركة الجميع ودمج عناصره بالأنشطة مع فهم نظرياته وربطه بمسؤوليات المؤسسة.
- تحقيق توافق جيد بين التعلم الاجتماعي والعاطفي والبرامج المدرسية: ضمان الانسجام والتناغم بين التعلم الاجتماعي العاطفي والبرامج والأساليب المدرسية القائمة.
- تبني مجموعة من القيم الأساسية، والتأكيد عليها، وربطها ببعضها: دمج التعلم الاجتماعي العاطفي مع معايير وقيم أساسية كالمسؤولية والعدالة والاحترام لتحقيق الاستمرارية.
- توفير فرص مستمرة للأطفال لممارسة مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي: إتاحة تطبيقات عملية دائمة للأطفال لتعلم وغرس مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

- التواصل مع الآخرين الذين يشاركونهم نفس التوجه :التعاون مع مدارس أخرى تسعى لتطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي لمواجهة التحديات وتحقيق الأهداف.
- الصراع، إدارته، وحله :فهم الصراع كتعارض في المصالح أو الآراء، وإدارته بفعالية لتحويل تأثيره من سلبي إلى إيجابي.
- استراتيجيات تطبيق التعلم الممتع:
- دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية :استخدام الأدوات الرقمية والألعاب لتعزيز استمتاع الأطفال وانخراطهم في التعلم.
- خلق بيئة صفية جاذبة :تحويل الدروس الصعبة إلى تجارب ممتعة عبر الألعاب والمسابقات والأنشطة العملية.
- إتاحة الفرصة للأطفال لإجراء التجارب بأنفسهم :تطبيق التعلم بالممارسة من خلال تجارب بسيطة وجاذبة لإضفاء المتعة.
- مراجعة الدروس بأساليب مبتكرة وممتعة :استخدام الألعاب والاختبارات القصيرة لتحفيز الأطفال عند مراجعة المواد.
- تنظيم زيارات ميدانية خارج نطاق الفصل الدراسي التقليدي :جعل التعلم أكثر حيوية من خلال زيارة أماكن مثل المتاحف أو الحدائق.
- تشجيع التعبير الإبداعي :إتاحة فرص للرسم أو اللعب الهادف على الحاسوب لتنمية الإبداع.
- تشكيل فرق ومجموعات تعاونية :تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات وتطوير التفكير النقدي والتواصل من خلال التعلم التعاوني.
- منح المتعلمين فترات راحة منتظمة :إدراك حاجة الأطفال للاسترخاء لتحسين التعلم وتعزيز الأداء .
- إنشاء مراكز تعلم متنوعة :توفير خيارات تعلم متعددة للأطفال لخلق بيئة محفزة وممتعة، غالبًا باستخدام التكنولوجيا.
- تعريف المتعلمين بقدراتهم المتعددة وذكائهم المتنوع :توجيه أساليب التدريس لتناسب طرق تعلم الأطفال المختلفة.
- وضع قواعد صفية تمنح الأطفال خيارات :تعزيز شعور الأطفال بالملكية لعملية التعلم من خلال منحهم خيارات.

- التعلم القائم على المتعة: (Joyful Activity Based Learning – ABJL) تقديم أنشطة ممتعة تعتمد على اللعب والأداء والاستمتاع وحل المشكلات لإشراك حواس متعددة. تحسين اللغة التعبيرية من خلال استثارة دافعية الأطفال نحو التعلم
- التدريب على الوعي الصوتي:
 - التدريب على الوعي الصوتي: تعليم الأطفال أن الكلمات المنطوقة تتكون من وحدات صوتية وتمكينهم من التحكم في أصوات الحروف.
 - التدريب على الوعي الصوتي مع التدريب على الحروف:
 - التدريب على الوعي الصوتي مع التدريب على الحروف: ربط مهارات الوعي الصوتي بمعرفة الحروف المطبوعة (أسمائها وأشكالها وأصواتها) لتعزيز القراءة والكتابة المبكرة.
 - التدريب على المهارات الاجتماعية:
 - التدريب على المهارات الاجتماعية: تعليم سلوكيات إيجابية مثل التعاون، المشاركة، الثناء، الاعتذار، التواصل البصري، وتكوين الصداقات.
 - القراءة الحوارية:
 - القراءة الحوارية: تبادل الأدوار بين المعلم والطفل ليصبح الطفل راويًا للقصة بمساعدة المعلم من خلال أسئلة وتلقينات متنوعة.
 - استخدام خمسة أنواع من الحث أو التلقين في القراءة الحوارية: توظيف تقنيات الإكمال، التذكر، التنبؤ، الربط، وأسئلة الاستفهام لتعزيز فهم القصة وتطوير اللغة.
 - التقنيات المساعدة:
 - التقنيات المساعدة: استخدام أي أداة أو نظام لزيادة أو تحسين أو الحفاظ على القدرات الوظيفية للأفراد ذوي الإعاقة.
 - التأخير الزمني:
 - التأخير الزمني: هو إجراء تدريسي يقدم فيه المثير ثم يتم تأخير تقديم المساعدة أو الإجابة الصحيحة لزيادة فرص التعلم الخالي من الأخطاء.
 - التأخير الزمني التدريجي: زيادة وقت الانتظار بين المثير والاستجابة تدريجيًا حتى يتوقف تقديم التعليمات.
 - التأخير الزمني الثابت: استخدام فترة زمنية ثابتة بين تقديم المثير والاستجابة.

ب- مراحل البرنامج التدريبي:

أ. مرحلة البدء: عُرِّفت هذه المرحلة الباحث والأطفال على شكل البرنامج وطبيعته وأهدافه، وذلك خلال الجلسة التعريفية الأولى.

ب. مرحلة الانتقال: هدفت هذه المرحلة إلى تسليط الضوء على المشكلة الرئيسية في الدراسة، وهي صعوبات التعلم، ومخاطرها، وكيفية الحد منها أو القضاء عليها، وذلك خلال الجلسة التعريفية الثانية.

-مرحلة تنفيذ البرنامج: امتدت من بداية الجلسة الثالثة وحتى الجلسة الرابعة والأربعين، حيث تم تدريب الأطفال على كيفية تعزيز دافعيتهم للتعلم وزيادة مشاركتهم في العملية التعليمية. كان الهدف من ذلك هو الحد من:

أ - الصعوبات المتعلقة بالوعي الصوتي (١٤ جلسة):

تشمل هذه الصعوبات: ضعف في تتبع خطوط الحروف، وصعوبات في تعلم بعض الكلمات، وضعف في التعرف على بعض الحروف، وضعف في سماع نطق بعض الحروف، وصعوبة في سماع بعض الكلمات، وضعف في نطق بعض الأصوات، وصعوبة في ترتيب بعض الحروف أثناء القراءة، وبطء القراءة الشفهية، وضعف في تمييز الكلمة عند عزلها عن سياقها، وضعف في قدرة الطفل على تسلسل الكلمات، وضعف في التنسيق بين الحواس أثناء القراءة، وضعف في التعرف على تسلسل بعض الكلمات، وضعف في القدرة على التعامل مع الحروف، وضعف في الترتيب الأبجدي للحروف، وضعف في تتبع الكلمات المنطوقة، وضعف في مهارات الاستماع، وضعف في اكتساب مهارة الترتيب.

ب. صعوبات الذاكرة اللفظية (١٣ جلسة):

تشمل هذه الصعوبات صعوبة حفظ بعض الكلمات، وصعوبة تذكر بعض المعلومات، وصعوبة استرجاع بعض الكلمات، وضعف الفهم أثناء القراءة الشفهية، وصعوبة عرض الأفكار وتدوينها على الورق، وضعف ذاكرة القوائم، وضعف تعلم المفاهيم من المرة الأولى، وصعوبة حفظ المفردات لفترات طويلة، وصعوبة تذكر أحداث من قصة مقروءة، وصعوبة تذكر أحداث داخل قصة، وصعوبة تذكر الحروف المتشابهة، وصعوبة تذكر الخطوات المطلوبة في التعليمات، وصعوبة تذكر بعض الأسماء، وصعوبة تذكر بعض الأشكال، وصعوبة تذكر بعض الألوان بسرعة.

ج. صعوبات المعالجة اللفظية (١٣ جلسة):

تشمل هذه الصعوبات ضعف القدرة على القراءة السريعة، وضعف المثابرة في القراءة، وضعف تهجئة بعض الكلمات، وصعوبة اتباع التعليمات والخلط بين اليمين واليسار، وصعوبة تنسيق عضلات الوجه لإصدار الأصوات، وضعف الإحساس بقيمة الوقت، وبطء أداء الطفل للمهام، وضعف القدرة على التنظيم، وضعفطلاقة القراءة، وضعف التمثيل الحسي للأصوات، وضعف قراءة الكلمات في الضوضاء، وضعف تمييز الأصوات سريعة التغير، وضعف نطق الكلمات بعد سماعها، وضعف التمييز بين الأصوات، وضعف التنسيق بين الحواس.

-المرحلة النهائية:

تهدف هذه المرحلة إلى تقييم الأهداف المتحققة من برنامج التدريب الممتع للتعلم، وإعادة تدريب الأطفال على ما تعلموه خلال المرحلة السابقة لضمان عدم الانتكاس بعد انتهاء البرنامج، واستمرار تأثيره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

يتضح من ذلك أن الجلسات التمهيدية تضمنت ثلاث جلسات، والجلسات الجماعية تضمنت ٤٤ جلسة، والجلسات الختامية تضمنت ست جلسات. وبذلك، بلغ إجمالي عدد جلسات البرنامج ٥٠ جلسة نُفذت على مدار فصل دراسي كامل.

جدول (١٦)
جلسات البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنّات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
المرحلة الأولى: مرحلة البدء (جلسة واحدة)	التعارف وبناء الألفة وأهداف البرنامج	- أن يتم التعارف بين الباحث ووالأطفال في جو ممتع - أن يتعرف الأطفال على طبيعة وأهداف البرنامج بشكل مبسط وجاذب - بناء قواعد بسيطة للجلسات (مثل: الاستماع، المشاركة، الاحترام).	- ألعاب تعارف بسيطة (مثل: لعبة الكرة والاسم) . - قصة قصيرة حول أهمية التعلم والمرح .	- تتناقش المعلمة مبسط حول قواعد المجموعة - إجراء قياس قبلي وتخصيص جزء من الوقت له.	60 دقيقة
1					
المرحلة الثانية: مرحلة الانتقال (جلسة واحدة) 2	فهم صعوبات التعلم ومواجهتها بإيجابية	- أن يتعرف الأطفال بشكل مبسط جداً على فكرة أن بعض الأشياء قد تكون صعبة في التعلم - أن يشعر الأطفال بالدعم وأن البرنامج سيساعدهم على تجاوز أي صعوبة بمرح - تعزيز الثقة بالنفس والدافعية الأولية.	- قصة عن شخصية كرتونية واجهت تحدياً وتغلبت عليه	- نشاط "أنا أستطيع" (ذكر أشياء يجيدونها) - تأكيد الباحث على أنه هنا للمساعدة والمرح معاً.	60 دقيقة
المرحلة الثالثة: مرحلة تطبيق البرنامج (٤٤ جلسة)					
أ- الصعوبات الخاصة بالوعي الصوتي (١٤ جلسة)					
3	تمييز وتحديد عدد المقاطع الصوتية (1)	- أن يميز الطفل مفهوم المقطع الصوتي - أن يحدد الطفل عدد المقاطع في كلمات بسيطة (مقطعين).	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تسأل المعلمة كم عدد المقاطع في كلمة (نام)؟ مقطعين (ن/م) . - التصفيق أو القفز مع كل مقطع . - استخدام صور لكلمات بسيطة.	60 دقيقة
4	تمييز وتحديد عدد المقاطع الصوتية (2)	- أن يحدد الطفل عدد المقاطع في كلمات أطول (٣ مقاطع)	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تطلب المعلمة من الأطفال التصفيق أو القفز حسب عدد المقاطع في كلمة (لعب)؟	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
		- أن يربط عدد المقاطع بعدد من الحركات أو الأشياء.		٣ تصفيقات أو ٣ قفزات - استخدام مكعبات لتمثيل المقاطع - ألعاب تنافسية بسيطة.	
5	تجزئة (تقطيع) الكلمات إلى مقاطع صوتية (1)	- أن يتمكن الطفل من تجزئة كلمة من مقطعين إلى مقاطعها الصوتية شفهيًا.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تسأل المعلمة ما المقاطع الصوتية التي تتكون منها كلمة (أكل)؟ (أ/ك/ل). - استخدام بطاقات مقسمة للمقاطع - أغاني المقاطع.	60 دقيقة
6	تجزئة (تقطيع) الكلمات إلى مقاطع صوتية (2)	- أن يتمكن الطفل من تجزئة كلمة من ثلاثة مقاطع إلى مقاطعها الصوتية شفهيًا - تعزيز مهارة إدراك الطفل لسماع نطق بعض الحروف داخل المقاطع.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تكرار نشاط التجزئة مع كلمات أطول . - لعبة "قطار المقاطع". - التركيز على نطق كل مقطع بوضوح.	60 دقيقة
7	حذف مقطع صوتي من كلمة (1)	- أن يتعرف الطفل على كيفية تغير الكلمة بعد حذف مقطع صوتي منها - أن ينطق الكلمة الجديدة بعد حذف المقطع.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تسأل المعلمة كيف تصبح كلمة (سماء) بعد حذف صوت (س)؟ (ماء) - استخدام صور (مثال: صورة سمكة، نحذف المقطع الأول فتصبح مكة - مع التوضيح أن المعنى يتغير - التركيز على الاستماع الجيد.	60 دقيقة
8	حذف مقطع صوتي من	- أن يطبق مهارة الحذف على كلمات متنوعة	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز	- ألعاب حذف مقاطع من بداية أو نهاية أو وسط	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
	كلمة (2)	- تعزيز القدرة على التلاعب بالحروف والأصوات.	الإيجابي.	الكلمات (حسب مستوى الأطفال) - بطاقات كلمات يمكن إزالة جزء منها.	
9	إضافة مقطع صوتي جديد لكلمة (1)	- أن يتعرف الطفل على كيفية تكون كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي - أن ينطق الكلمة الجديدة بعد إضافة المقطع.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تسأل المعلمة أضف صوت (ر) إلى كلمة (كان) كيف تصبح الكلمة؟ (رَكان) يمكن استخدام مثال أوضح مثل: (مَد) أضف (رَسَة) تصبح (مَدْرَسَة) - مكعبات أو أجزاء لتركيب كلمات.	60 دقيقة
10	إضافة مقطع صوتي جديد لكلمة (2)	- أن يطبق مهارة الإضافة على كلمات متنوعة - تعزيز مهارة ترتيب الحروف عند القراءة (ضمنياً).	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- ألعاب إضافة مقاطع لتكوين كلمات ذات معنى - بطاقات صور ومقاطع منفصلة يتم تركيبها.	60 دقيقة
11	التمييز بين الكلمات المتشابهة في القافية	- أن يميز الطفل الكلمات التي لها نفس القافية - أن يستخرج كلمات لها نفس القافية من مجموعة كلمات.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تسأل المعلمة ما هي الكلمات التي لها نفس القافية مع كلمة (صغير) (كبير)، قصير، أرض، شمس؟ (كبير وقصير) - أناشيد وقصص مسجوعة - لعبة "ابحث عن الصديق الذي يقفز مثلي" (الكلمات المتشابهة).	60 دقيقة
12	تركيب ودمج مقطعين صوتيين أو أكثر (1)	- أن يدمج الطفل مقطعين صوتيين لإنتاج كلمة شفهيًا - تعزيز قدرة الطفل على تتابع	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تسأل المعلمة ما هي الكلمة المكونة من المقاطع (ر/ك/ب)؟ (رَكب) .	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
		الكلمات.		-بطاقات مقاطع يتم جمعها لتكوين كلمة وصورتها - لعبة "الألغاز الصوتية".	
13	تركيب ودمج مقطعين صوتيين أو أكثر (2)	-أن يدمج الطفل ثلاثة مقاطع صوتية لإنتاج كلمة شفهيًا - تحسين بطء القراءة الشفهية (ضمنياً من خلال سرعة الدمج).	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تكرار أنشطة الدمج مع كلمات أطول . - ألعاب تركيب كلمات بسرعة معقولة.	60 دقيقة
14	التعرف على الصوت المشترك بين كلمات	-أن يحدد الطفل الصوت المشترك (حرف) بين عدة كلمات منطوقة -تقوية مهارات الاستماع والتمييز الصوتي.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تسأل المعلمة ما هو الصوت المشترك في الكلمات (نمر، نسر، نار، نملة)؟ (حرف ن) -استخدام بطاقات صور تبدأ بنفس الصوت . -لعبة "صوت الأسبوع".	60 دقيقة
15	إبدال مقطع صوتي بمقطع صوتي آخر (1)	-أن يستبدل الطفل مقطعاً صوتياً في كلمة بمقطع آخر لتكوين كلمة جديدة -تعزيز مرونة التلاعب بالأصوات.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تطلب المعلمة نطق كلمة (نسر) ثم إبدال صوت الحرف (س) بصوت (م) وإعادة نطقها، ثم تسأل المعلمة كيف تصبح الكلمة؟ (نمر) . - استخدام مكعبات ملونة تمثل الأصوات/المقاطع يتم تبديلها.	60 دقيقة
16	مراجعة وتطبيق مهارات الوعي الصوتي	-أن يطبق الأطفال بشكل مدمج وممتع مهارات الوعي الصوتي التي تعلموها . -تعزيز الثقة في القدرة على التعامل مع الأصوات والكلمات.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	-ألعاب جماعية كبيرة تتضمن (تقطيع، دمج، حذف، إضافة، قافية، إبدال) . -مسابقات بسيطة بين فرق - استخدام القصص التفاعلية التي تتطلب تطبيق	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
				مهارات الوعي الصوتي.	
ب- الصعوبات الخاصة بالذاكرة اللفظية (١٣ جلسة)					
17	تذكر قائمة من كلمتين وثلاث كلمات	- أن يتذكر الطفل قائمة من كلمتين بعد سماعها . - أن يتذكر الطفل قائمة من ثلاث كلمات بعد سماعها.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- لعبة "ماذا يوجد في السلة؟" (عرض شينين ثم إخفانهما وسؤال الطفل) . - تستخدم المعلمة بطاقات صور . - تكرار الكلمات مع إيقاع . - قصص قصيرة جداً يطلب من الطفل تذكر شخصياتها.	60 دقيقة
18	تذكر قائمة من أربع كلمات وتعليمات بسيطة	- أن يتذكر الطفل قائمة من أربع كلمات . - أن يتذكر وينفذ تعليمات بسيطة من خطوة واحدة أو خطوتين.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- لعبة "رحلة التسوق" (ذكر أشياء للشراء) - لعبة "سمعاً وطاعة" (نفذ ما أقول: المس أنفك ثم اقفز) . - ربط الكلمات بقصة أو صورة ذهنية.	60 دقيقة
19	تذكر تفاصيل من قصة قصيرة (1)	- أن يتذكر الطفل الشخصيات الرئيسية في قصة قصيرة مسموعة . - أن يتذكر الحدث الرئيسي في القصة.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- قراءة قصة قصيرة ومشوقة. - أسئلة مباشرة حول الشخصيات والحدث الرئيسي. - استخدام الدمى أو الصور لتمثيل القصة. - فنية "القراءة الحوارية" (أسئلة التذكر).	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنّيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
20	تذكر تفاصيل من قصة قصيرة (2)	- أن يتذكر الطفل تسلسل حدثين أو ثلاثة في قصة . - أن يتذكر بعض المفردات الجديدة التي وردت في القصة.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	-إعادة قراءة قصة مع التركيز على تسلسل الأحداث . -ترتيب صور تمثل أحداث القصة - سؤال عن معنى كلمة جديدة وردت في القصة وربطها بالسياق . -فنية "القراءة الحوارية" (الإكمال، الربط).	60 دقيقة
21	تذكر الأرقام والألوان والأشكال (1)	- أن يتذكر الطفل ويسمي لونين أو ثلاثة ألوان تعرض عليه . - أن يتذكر ويسمي شكلين هندسيين بسيطين . - أن يتذكر ويعد حتى الرقم ٣ أو ٥ .	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	-ألعاب مطابقة الألوان والأشكال . -أغاني الأرقام والألوان . -استخدام بطاقات ملونة وبأشكال مختلفة.	60 دقيقة
22	تذكر الأرقام والألوان والأشكال (2)	- أن يتذكر الطفل ويسمي أربعة أو خمسة ألوان - أن يتذكر ويسمي ثلاثة أشكال هندسية . - أن يتذكر ويعد حتى الرقم ١٠ .	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	-ألعاب "ما هو اللون/الشكل المفقود؟" - أنشطة تلوين ورسم موجهة . -ربط الأرقام بكميات محسوسة.	60 دقيقة
23	تذكر أسماء، أشخاص، أشياء مألوفة	- أن يتذكر الطفل أسماء زملائه في المجموعة (٢-٣ أسماء) . - أن يتذكر أسماء أشياء مألوفة في البيئة الصفية (٣-٤ أشياء).	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	تقدم المعلمة للأطفال لعبة "من هذا؟" (صور الزملاء) . جولة في الصف وتسمية الأشياء -ربط الأسماء بصفات مميزة.	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنّيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
24	الاحتفاظ بالمفردات وتذكرها (1)	- أن يتعرف الطفل على معنى ٣-٢ مفردات جديدة من خلال السياق . - أن يحاول استخدام المفردات الجديدة في جمل بسيطة.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تقديم مفردات جديدة من خلال قصة أو صور . - شرح المعنى بطرق متعددة (تمثيل، مرادف بسيط) . - تشجيع استخدام الكلمة في لعبة "أكمل الجملة."	60 دقيقة
25	الاحتفاظ بالمفردات وتذكرها (2)	- أن يتعرف الطفل على معنى ٣-٢ مفردات جديدة إضافية . - أن يربط المفردات الجديدة بخبراته الشخصية.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تكرار استراتيجيات الجلسة السابقة. - لعبة "صندوق الكلمات العجيب" (يخرج الطفل كلمة ويحاول شرحها أو استخدامها). - فنية "القراءة الحوارية" (إثراء المفردات).	60 دقيقة
26	تذكر الخطوات في تعليمات متعددة	- أن يتذكر الطفل وينفذ تعليمات من ثلاث خطوات بسيطة ومتسلسلة . - تحسين القدرة على متابعة التعليمات الشفهية.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- لعبة "الروبوت المطيع" (أعط تعليمات للطفل لينفذها كأنه روبوت) . - أنشطة فنية تتطلب اتباع خطوات (مثل: قص، لصق، تلوين بترتيب معين) . - تقسيم التعليمات الطويلة إلى أجزاء أصغر.	60 دقيقة
27	تذكر الحروف المتشابهة شكلاً أو صوتاً	- أن يميز ويتذكر شكل حرفين متشابهين (بصرياً مثل: ب، ت، ث) - أن يميز ويتذكر صوت حرفين متشابهين (سمعيّاً: مثل س، ص)	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- استخدام بطاقات حروف كبيرة وواضحة . - ألعاب مطابقة الحروف . - تلوين الحروف المتشابهة بألوان مختلفة - ربط الحرف بكلمة تبدأ به وصورة.	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
28	استرجاع الكلمات والأفكار	- أن يسترجع الطفل كلمة مناسبة لإكمال جملة ناقصة . - أن يعبر عن فكرة بسيطة حول موضوع مألوف.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- لعبة "أكمل القصة/الجملة". - أسئلة مفتوحة بسيطة (ماذا تحب أن تلعب؟). - تشجيع التعبير الحر دون خوف من الخطأ.	60 دقيقة
29	مراجعة وتطبيق مهارات الذاكرة اللفظية	- أن يطبق الأطفال بشكل مدمج وممتع مهارات الذاكرة اللفظية . - تعزيز الثقة في قدرة التذكر والاسترجاع.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- لعبة "سلة الذاكرة الكبيرة" (تتضمن تذكر كلمات، ألوان، أشكال، تعليمات). - إعادة سرد قصة بشكل جماعي. - ألعاب تعتمد على تذكر تسلسل الأحداث أو الأشياء.	60 دقيقة
ج- الصعوبات الخاصة بالمعالجة اللفظية (١٣ جلسة)					
30	تحسين سرعة الاستجابة اللفظية (1)	- أن يسمي الطفل صوراً لأشياء مألوفة بسرعة مقبولة عند عرضها . - تقليل التردد في النطق.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- لعبة "من الأسرع؟" (عرض بطاقات صور وتسميتها). - تشجيع الاستجابة الفورية مع الحفاظ على الدقة . - استخدام مؤقت بسيط (بشكل محفز لاضاغط).	60 دقيقة
31	تحسين سرعة الاستجابة اللفظية (2)	- أن يجيب الطفل على أسئلة بسيطة ومباشرة بسرعة مقبولة . - تحسين الطلاقة في عملية القراءة (بشكل غير مباشر من خلال سرعة المعالجة).	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- أسئلة سريعة حول مواضيع مألوفة (ما لون التفاحة؟). - لعبة "نعم أو لا" السريعة.	60 دقيقة
32	اتباع التعليمات المركبة (1)	- أن يتبع الطفل تعليمات من خطوتين تتضمن مفاهيم مكانية بسيطة (فوق، تحت، يمين) .	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- لعبة "البحث عن الكنز" (اتباع التعليمات لتجد شيئاً مخبأ).	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
		- تعزيز التنسيق بين السمع والفهم والتنفيد.		- أنشطة حركية تتطلب اتباع توجيهات (ضع الكرة فوق الطاولة ثم تحت الكرسي).	
33	اتباع التعليمات المركبة (2)	- أن يتبع الطفل تعليمات من ثلاث خطوات تتضمن مفاهيم متنوعة . - تقوية القدرة على تنظيم المهام البسيطة.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تكرار أنشطة الجلسة السابقة مع زيادة تعقيد التعليمات بشكل طفيف . - طلب إعادة التعليمات قبل تنفيذها.	60 دقيقة
34	تهجي الكلمات البسيطة	- أن يتعرف الطفل على العلاقة بين الصوت والحرف في كلمات بسيطة . - أن يحاول تهجي كلمة من حرفين أو ثلاثة بشكل موجه. (بحيث يعتمد على مستوى الأطفال وقدراتهم).	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- استخدام بطاقات الحروف لتكوين كلمات. - ألعاب تركيب الحروف لتكوين كلمة مرتبطة بصورة. - التركيز على أصوات الحروف. (التدريب على الوعي الصوتي مع التدريب على الحروف).	60 دقيقة
35	تحسين الطلاقة في القراءة (بجمل بسيطة)	- أن يقرأ الطفل جملة بسيطة من كلمتين أو ثلاث بشكل متصل وسلس (إذا وصل لهذه المرحلة) - زيادة المثابرة في مهام القراءة	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- قراءة جمل بسيطة من بطاقات أو كتب مصورة مناسبة . - القراءة الجماعية عن طريق كورال موسيقى (Choral reading) - تشجيع القراءة بصوت مسموع.	60 دقيقة
36	التنسيق بين عضلات الوجه لإنتاج الصوت	- أن يمارس الطفل تمارين بسيطة لتقوية عضلات النطق . - تحسين وضوح نطق بعض الأصوات.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تمارين النفخ (نفخ بالونات، فقاعات صابون، شموع) . - تمارين اللسان والشفاه (تقليد حركات مضحكة أمام المرأة) . - تقليد أصوات الحيوانات أو الأشياء.	60 دقيقة
37	الشعور بقيمة	- أن يفهم الطفل مفهوم "البداء" و	- التعلم باللعب،	- استخدام مؤقت بصري	60

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
	الوقت وإدارة المهام (1)	"الانتهاء" من مهمة . - أن يحاول إكمال مهمة بسيطة في وقت محدد (بشكل محفز).	النمذجة، التعزيز الإيجابي.	(مثل الساعة الرملية) . - تحديد بداية ونهاية واضحة للأنشطة . - مكافأة إكمال المهمة في الوقت (بشكل معنوي).	دقيقة
38	الشعور بقيمة الوقت وإدارة المهام (2)	- أن يقدر الطفل أهمية عدم إضاعة الوقت في الأنشطة . - تحسين سرعة أداء المهام البسيطة.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- ألعاب تتطلب إنجاز مهمة قبل انتهاء وقت معين (مثل: بناء برج من المكعبات قبل أن يرن الجرس) . - مناقشة بسيطة حول "لماذا ننهي عملنا بسرعة؟ لنلعب أكثر."	60 دقيقة
39	التمييز بين الأصوات في بيئة صاخبة (1)	- أن يميز الطفل صوتاً محدداً (مثل صوت حيوان) مع وجود ضوضاء خلفية خفيفة . - تقوية مهارات الاستماع الانتقائي.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تشغيل تسجيل لأصوات حيوانات مع صوت موسيقى خافتة جداً في الخلفية، ويطلب من الطفل تحديد صوت الحيوان. - لعبة "اسمع الصوت" (همس كلمة للطفل مع وجود أصوات أخرى).	60 دقيقة
40	التمييز بين الأصوات في بيئة صاخبة (2)	- أن يتعرف الطفل على كلمة منطوقة بوضوح مع وجود أصوات أخرى في الخلفية . - تعزيز القدرة على التركيز السمعي.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تكرار أنشطة الجلسة السابقة مع زيادة طفيفة في مستوى الضوضاء الخلفية (مع مراعاة عدم الإزعاج) . - لعبة "الكلمة السرية" (قول كلمة للطفل ليسمعها ويميزها بين أصوات أخرى).	60 دقيقة
41	نطق الكلمة بعد سماعها مباشرة	- أن يردد الطفل الكلمة فور سماعها بدقة مقبولة . - تحسين سرعة المعالجة السمعية- اللفظية.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- لعبة "البغاء" (يردد الطفل ما تقوله المعلمة فوراً) . - استخدام كلمات بسيطة ثم أكثر تعقيداً بقليل.	60 دقيقة
42	مراجعة وتطبيق مهارات	- أن يطبق الأطفال بشكل مدمج وممتع مهارات المعالجة اللفظي .	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- ألعاب جماعية تتضمن (اتباع تعليمات سريعة، تسمية أشياء بسرعة، تمييز	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
	المعالجة اللفظية	- تعزيز الثقة في القدرة على الفهم والاستجابة اللفظية السريعة والدقيقة.		- أصوات). - مسابقات تتطلب سرعة بديهة لفظية. - تمثيل أدوار قصيرة تتطلب حواراً سريعاً.	
43	مشروع ممتع (١): قصة من صنعنا	- أن يشارك الأطفال في تأليف قصة بسيطة جماعياً . - أن يوظفوا مهارات الوعي الصوتي والذاكرة والمعالجة اللفظية في سياق ممتع . - تعزيز الدافعية للتعلم والمشاركة.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- استخدام بطاقات صور كمثيرات لتأليف القصة . - تشجيع كل طفل على إضافة جملة أو فكرة . - التركيز على التعاون والمتعة . - كتابة المعلمة القصة ورسمها معهم.	60 دقيقة
44	مشروع ممتع (٢): عرض مسرحي صغير	- أن يشارك الأطفال في تمثيل أدوار من القصة التي ألفوها أو قصة معروفة . - تطبيق المهارات اللفظية بشكل عملي . - زيادة الثقة بالنفس والقدرة على التعبير.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- توزيع أدوار بسيطة . - صنع أقنعة أو أدوات بسيطة للمسرحية . - التدريب على الحوارات القصيرة . - التركيز على المشاركة والمرح وليس الإتقان التام.	60 دقيقة
المرحلة الرابعة: المرحلة النهائية (٦ جلسات)					
45	مراجعة شاملة لمهارات الوعي الصوتي	- أن يتذكر الأطفال ويطبقوا أهم مهارات الوعي الصوتي التي تم التدريب عليها . - ضمان استيعاب المهارات الأساسية.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- ألعاب متنوعة ومراجعة سريعة لكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي (تقطيع، دمج، قافية، حذف، إضافة، إبدال، صوت مشترك) . - استخدام بطاقات وأدوات متنوعة.	60 دقيقة
46	مراجعة شاملة لمهارات	- أن يتذكر الأطفال ويطبقوا أهم مهارات الذاكرة اللفظية .	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز	- ألعاب تذكر قوائم الكلمات، تذكر تفاصيل قصص، تذكر	60 دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	إجراءات الجلسة	زمن الجلسة
	الذاكرة اللفظية	- التأكد من قدرتهم على استرجاع المعلومات والتعليمات.	الإيجابي.	ألوان وأشكال وأرقام، اتباع تعليمات متعددة الخطوات . -مسابقات ذاكرة بسيطة.	
47	مراجعة شاملة لمهارات المعالجة اللفظية	-أن يتذكر الأطفال ويطبقوا أهم مهارات المعالجة اللفظية . -التأكد من قدرتهم على الاستجابة اللفظية السريعة والدقيقة.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- ألعاب تتطلب سرعة تسمية الأشياء، الإجابة على أسئلة، اتباع تعليمات بسرعة، تمييز أصوات. - أنشطة تتطلب طلاقة لفظية بسيطة.	60 دقيقة
48	تطبيق متكامل للمهارات في أنشطة ممتعة	-أن يوظف الأطفال جميع المهارات المكتسبة (وعي صوتي، ذاكرة، معالجة لفظية) في أنشطة جماعية ممتعة . -تعزيز الشعور بالإنجاز والقدرة.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	- تصميم يوم ألعاب كبير يتضمن محطات لكل مجموعة مهارات. - مشروع ختامي صغير (مثل: صنع كتاب قصص مصور بشكل جماعي). - التركيز على التعاون والاحتفال بالتعلم.	60 دقيقة
49	تعميم المهارات واستراتيجيات التعلم المستمر	-أن يناقش الأطفال (بشكل مبسط) كيف يمكنهم استخدام ما تعلموه في حياتهم اليومية وفي المدرسة . -تشجيع حب التعلم المستمر . -التأكيد على أنهم قادرون على مواجهة التحديات.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	-نقاش مفتوح حول "ماذا تعلمنا؟" و "كيف سيساعدنا هذا؟". -تقديم أفكار بسيطة لممارسة المهارات في المنزل (مع الأهل) . -رسائل تشجيعية إيجابية.	60 دقيقة
50	الجلسة الختامية والاحتفال بالإنجاز	-الاحتفال بانتهاء البرنامج وما حققه الأطفال من تقدم . -تعزيز المشاعر الإيجابية نحو التعلم والبرنامج . -توزيع شهادات تقدير بسيطة أو هدايا رمزية.	- التعلم باللعب، النمذجة، التعزيز الإيجابي.	-حفل ختامي صغير . -عرض بعض أعمال الأطفال. -كلمات شكر وتقدير من الباحث للمعلمة وللأطفال . -أنشطة ترفيهية خفيفة.	60 دقيقة

خطوات البحث

- إعداد مقياسي اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- قياس مستوى اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- اختيار عينة البحث من بين من يعانون من انخفاض اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم.
- إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).
- إعداد البرنامج لتحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- التطبيق القبلي لمقياسي اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم على أفراد العينة.
- تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدي لمقياسي اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم على أفراد العينة.
- التطبيق التتبعي لمقياسي اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائياً، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان - ويتني Mann-Whitney (U) للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ Spss.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية" واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (١٧) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٧)

قيمة Z ودلالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس اللغة التعبيرية (ن = ١ = ٢ = ٨)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
مهارة التسمية	التجريبية	٢٧,٧٥	١,٣٩	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٤٢٩	٠,٠١
	الضابطة	١٢,٣٨	١,٠٦	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
مهارة الطلب	التجريبية	٢٧,٣٨	١,٤١	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٨١	٠,٠١
	الضابطة	١٢,٥٠	١,٤١	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
مهارة التركيب اللغوي	التجريبية	٢٧,٨٨	١,١٣	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٤١١	٠,٠١
	الضابطة	١٢,١٣	٠,٩٩	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
مهارة التواصل الاجتماعي	التجريبية	٢٧,٨٨	٠,٨٣	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٤١٤	٠,٠١
	الضابطة	١٢,٧٥	٠,٨٩	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١١٠,٨٨	٢,٥٩	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٨١	٠,٠١
	الضابطة	٤٩,٧٥	٢,١٢	٤,٥٠	٣٦,٠٠		

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس اللغة التعبيرية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في اللغة التعبيرية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

التحقق من نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في اللغة التعبيرية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول (١٨) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٨)

قيمة z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس اللغة التعبيرية (ن = ٨)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	N2	حجم التأثير
مهارة التسمية	القبلي	١١,٨٨	٠,٩٩	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٧	٠,٠١	٠,٨٩٤	قوي
	البعدي	٢٧,٧٥	١,٣٩	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
مهارة الطلب	القبلي	١٢,٢٥	١,٣٩	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٧	٠,٠١	٠,٨٩٤	قوي
	البعدي	٢٧,٣٨	١,٤١	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
مهارة التركيب اللغوي	القبلي	١١,٥٠	١,٠٧	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٠	٠,٠١	٠,٨٩٥	قوي
	البعدي	٢٧,٨٨	١,١٣	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
مهارة التواصل الاجتماعي	القبلي	١٢,٣٨	٠,٩٢	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٣	٠,٠١	٠,٨٩٦	قوي
	البعدي	٢٧,٨٨	٠,٨٣	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
الدرجة الكلية	القبلي	٤٨,٠٠	١,٥١	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٤	٠,٠١	٠,٨٩٣	قوي
	البعدي	١١٠,٨٨	٢,٥٩	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس اللغة التعبيرية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس اللغة التعبيرية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلي في اللغة التعبيرية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية.

التحقق من نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في اللغة التعبيرية لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم" واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" والجدول (١٩) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٩)

قيمة z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة

التجريبية على مقياس اللغة التعبيرية (ن = ٨)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مهارة التسمية	البعدي	٢٧.٧٥	١.٣٩	-	٣	٣.٣٣	١٠.٠٠	٠.١٠٨	غير دالة
	التتبعي	٢٧.٨٨	١.١٣	+	٣	٣.٦٧	١١.٠٠		
				=	٢				
مهارة الطلب	البعدي	٢٧.٣٨	١.٤١	-	٣	٢.٨٣	٨.٥٠	٠.٤٢٥	غير دالة
	التتبعي	٢٧.٦٣	١.٥١	+	٣	٤.١٧	١٢.٥٠		
				=	٢				
مهارة التركيب اللغوي	البعدي	٢٧.٨٨	١.١٣	-	٣	٤.٥٠	١٣.٥٠	٠.٠٨٦	غير دالة
	التتبعي	٢٨.٠٠	١.٢٠	+	٤	٣.٦٣	١٤.٥٠		
				=	١				
مهارة التواصل الاجتماعي	البعدي	٢٧.٨٨	٠.٨٣	-	١	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٣٤٢	غير دالة
	التتبعي	٢٨.٢٥	١.٠٤	+	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠		
				=	٣				
الدرجة الكلية	البعدي	١١٠.٨٨	٢.٥٩	-	٣	٤.١٧	١٢.٥٠	٠.٧٧٥	غير دالة
	التتبعي	١١١.٧٥	٢.٤٣	+	٥	٤.٧٠	٢٣.٥٠		
				=	صفر				

يتضح من الجدول (١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات

أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في اللغة التعبيرية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الدافعية نحو التعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٢٠) نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٠)

قيمة Z ودلالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية نحو التعلم ($N = 1$ ، $N = 2$) ($N = 8$)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
المشاركة مع الآخرين	التجريبية	١٨,١٣	٠,٩٩	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٤٤٣	٠,٠١
	الضابطة	٨,٨٨	٠,٦٤	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الفاعلية	التجريبية	١٣,٢٥	١,١٦	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٩٦	٠,٠١
	الضابطة	٦,٢٥	١,٠٤	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الاهتمام بالنشاط المدرسي	التجريبية	١٦,٠٠	١,٣١	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٨٨	٠,٠١
	الضابطة	٧,٥٠	٠,٩٣	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
تحمل المسؤولية	التجريبية	١٨,٥٠	١,٤١	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٤٢٧	٠,٠١
	الضابطة	٩,٣٨	٠,٩٢	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٦٥,٨٨	٢,٣٦	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٧٣	٠,٠١
	الضابطة	٣٢,٠٠	١,٣١	٤,٥٠	٣٦,٠٠		

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس الدافعية نحو التعلم لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية

نحو التعلم أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في الدافعية نحو التعلم كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

التحقق من نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الدافعية نحو التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" ويوضح الجدول (٢١) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢١)

قيمة z ودلالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية نحو التعلم ($N = 8$)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	N2	حجم التأثير
المشاركة مع الآخرين	القبلي	٨,٥٠	٠,٥٣	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٦٥	٠,٠١	٠,٩٠٧	قوي
	البعدي	١٨,١٣	٠,٩٩	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
الفاعلية	القبلي	٦,٠٠	٠,٧٦	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٦٥	٠,٠١	٠,٩٠٧	قوي
	البعدي	١٣,٢٥	١,١٦	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
الاهتمام بالنشاط المدرسي	القبلي	٧,٠٠	٠,٧٦	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٥٢	٠,٠١	٠,٩٠٢	قوي
	البعدي	١٦,٠٠	١,٣١	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
تحمل المسؤولية	القبلي	٨,٦٣	٠,٧٤	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٦	٠,٠١	٠,٨٩٧	قوي
	البعدي	١٨,٥٠	١,٤١	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠,١٣	٠,٩٩	-	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٧	٠,٠١	٠,٨٩٤	قوي
	البعدي	٦٥,٨٨	٢,٣٦	+	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠				

يتضح من الجدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)

بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الدافعية نحو التعلم لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية نحو التعلم أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الخامس.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تحسين الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلي في الدافعية نحو التعلم كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقفتها أفراد المجموعة التجريبية.

التحقق من نتائج الفرض السادس: ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبقي في الدافعية نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم" واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "W" والجدول (٢٢) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٢)

قيمة z ودلالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية نحو التعلم (ن = ٨)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدالة
المشاركة مع الآخرين	البعدي	١٨.١٣	٠.٩٩	-	٢	٤.٠٠	٨.٠٠	٠.٥٨٩	غير دالة
	التتبعي	١٨.٣٨	٠.٩٢	+	٤	٣.٢٥	١٣.٠٠	٠.٥٤١	
				=	٢				
الفاعلية	البعدي	١٣.٢٥	١.١٦	-	٣	٤.٣٣	١٣.٠٠	٠.٨٦٢	غير دالة
	التتبعي	١٣.٣٨	١.٠٦	+	٤	٣.٧٥	١٥.٠٠	٠.١٧٣	
				=	١				
الاهتمام بالنشاط المدرسي	البعدي	١٦.٠٠	١.٣١	-	٣	٤.٠٠	١٢.٠٠	٠.٧٣٣	غير دالة
	التتبعي	١٦.٢٥	١.٢٨	+	٤	٤.٠٠	١٦.٠٠	٠.٣٤٢	
				=	١				
تحمل المسؤولية	البعدي	١٨.٥٠	١.٤١	-	٣	٣.٨٣	١١.٥٠	٠.٦٦٠	غير دالة
	التتبعي	١٨.٧٥	١.٢٨	+	٤	٤.١٣	١٦.٥٠	٠.٤٣٩	
				=	١				
الدرجة الكلية	البعدي	٦٥.٨٨	٢.٣٦	-	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	٠.٣٩١	غير دالة
	التتبعي	٦٦.٧٥	٢.٣٨	+	٤	٤.٧٥	١٩.٠٠	٠.٨٥٧	
				=	١				

يتضح من الجدول (٢٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض السادس.

حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة

التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في الدافعية نحو التعلم كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج البحث

أشارت نتائج البحث الحالي على أن البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم المتمتع له أثر واضح في تحسين اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحاً في نتائج الفرض الأول والرابع حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك في الفرض الثاني والخامس حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التفاعل بين التعلم العاطفي الاجتماعي واستراتيجيات التعلم المتمتع من الفرض الثالث والسادس حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم لدى المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن واضح في اللغة التعبيرية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية فيجوتسكي التي تضع اللغة في صلب العملية التعليمية باعتبارها أداة للتفكير والتفاعل الاجتماعي. فالبرنامج وفر بيئة تفاعلية قائمة على التواصل والمشاركة مما أتاح للأطفال فرصاً حقيقية لاستخدام اللغة داخل مواقف تعليمية ذات مغزى، الأمر الذي ساعدهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بشكل تدريجي. كما أن التعلم التشاركي الذي ركّز عليه في أنشطة البرنامج حفّز الأطفال على الحديث والمشاركة والتعبير عن الذات بشكل أفضل، خاصة أن كثيراً من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون من ضعف في القدرة على تحويل الأفكار إلى رموز لغوية.

من جهة أخرى، ساعدت مكونات التعلم الاجتماعي العاطفي، كتعزيز الوعي بالذات وإدارة الانفعالات، في تحسين مناخ التعلم الداخلي للطفل. فعندما يكون الطفل أكثر وعياً بمشاعره، وأكثر قدرة على تهدئة ذاته وتحفيزها، يصبح أكثر استعداداً للتفاعل مع المحتوى الدراسي. وأكدت دراسة Yeager (2024) ودراسة Taylor & Lein (2023) أن تنمية

الوعي الذاتي والإدارة الذاتية تُعد من المحددات الجوهرية لتحسين الأداء الأكاديمي، وهو ما انسجم مع أهداف البرنامج الحالي، حيث تم تدريب الأطفال على التعبير عن مشاعرهم، وتنظيم أفكارهم، مما دعم قدرتهم على الإنتاج اللغوي بشكل تدريجي.

ترتبط فعالية البرنامج أيضًا بتوظيف مبادئ التعلم الممتع، حيث تشير الأدبيات مثل (Taufiqurohman et al. (2022 و (Bukit et al. (2023 إلى أن استراتيجيات التعلم التفاعلي الممتع (كالألعاب، القصص، الأنشطة الحسية) تؤدي إلى تعزيز الانتباه، وزيادة معدلات الحفظ والاسترجاع، وهي مراحل أساسية في نموذج باندورا للتعلم الاجتماعي (الانتباه، الحفظ، التكرار، الدافعية). هذه الأنشطة أثرت بشكل مباشر على تحسين اللغة التعبيرية من خلال التكرار والممارسة داخل مواقف مرحية وخالية من التهديد، مما أدى إلى تعلم أكثر عمقًا وثباتًا.

أما فيما يتعلق بالدافعية نحو التعلم، فإن تحسينها يرتبط بتضافر البعدين العاطفي والاجتماعي، فقد وُفّر البرنامج نماذج إيجابية وأدوات تفاعلية مفعمة بالتشجيع والدعم، ما عزز الإحساس بالكفاءة الذاتية لدى الأطفال، وهو ما تدعمه نظرية الذكاء العاطفي لجولمان التي تشير إلى أن القدرة على إدارة المشاعر الإيجابية تؤثر مباشرة في المثابرة والتحصيل. كما أن التعلم الممتع، بمرونته وتنوع أنشطته، أتاح للأطفال حرية اختيار ما يناسبهم من أنشطة، مما عزز شعورهم بالسيطرة والانخراط الذاتي.

أوضحت الدراسات مثل (Eadie et al. (2020 و (Kormos & Smith (2023 أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم غالبًا ما يعانون من انخفاض في الدافعية وضعف في اللغة التعبيرية نتيجة تجارب تعليمية سلبية سابقة، وهو ما عمل البرنامج على معالجته عبر توفير بيئة تعليمية إيجابية مشجعة، خالية من الأحكام، تُركز على التقدم الفردي لا المقارنة، ما سمح لهؤلاء الأطفال بإعادة بناء ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم اللغوية، والانخراط تدريجيًا في المهام التعليمية دون خوف أو توتر.

وإن استمرار فاعلية البرنامج في القياس التتبعي يعكس متانة الأثر الناتج عن دمج البعدين العاطفي والاجتماعي بالتعلم الممتع، فكما أكدت دراسة (Mahoney et al. (2021 ودراسة (Philibert (2021، فإن التعلم الاجتماعي العاطفي يُحدث تغييرات مستدامة في أنماط التفكير والتفاعل، ويؤسس لمهارات ذاتية تُرافق المتعلم على المدى البعيد. وهذا يفسر

ثبات التحسن في اللغة التعبيرية والدافعية نحو التعلم حتى بعد انتهاء البرنامج، مما يعكس نجاح البرنامج في بناء مهارات قابلة للنمو والاستمرار، وليس فقط تحقيق أثر مرحلي وقتي. وساهمت فنية التعلم الممتع في توفير بيئة محفزة تدمج بين المتعة والتعلم، مما خفف من التوتر المرتبط بمواقف التعبير اللفظي، وشجع الأطفال على الانخراط النشط في أنشطة تتطلب استخدام اللغة، مثل سرد القصص، ألعاب تكوين الجمل، أو تسمية الصور. اللعب سمح بتكرار المواقف اللغوية بشكل غير مباشر، مما عزز اكتساب المفردات، وتكوين التراكيب اللغوية البسيطة. أما النمذجة، فقد وفرت للأطفال نماذج سمعية وبصرية لكيفية التعبير، حيث قامت المعلمة أو القائد بعرض السلوك اللغوي الصحيح (مثل نطق الكلمة، ترتيب المقاطع، أو استخدام المفردة الجديدة)، ما ساعد الأطفال على المحاكاة ثم الاستقلال التدريجي في الأداء. كما لعب التعزيز الإيجابي دورًا حاسمًا في دعم استخدام اللغة التعبيرية، من خلال تقديم الثناء أو المكافآت عند قيام الطفل بالتعبير، حتى وإن كان غير مكتمل، مما رفع من ثقته بنفسه واستعداده للتكرار والتطوير.

وفنية التعلم الممتع من خلال الألعاب، الأنشطة الجماعية، والمسابقات عززت رغبة الطفل في المشاركة، حيث تحولت العملية التعليمية من عبء إلى تجربة ممتعة. هذا الأسلوب ألغى الإحساس بالفشل الذي قد يصاحب الأطفال ذوي الصعوبات، فشعر الطفل بالنجاح التدريجي، مما زاد من دافعيته الذاتية. النمذجة ساعدت على تقليل القلق من الخطأ، إذ إن الطفل يتعلم من خلال الملاحظة أولاً قبل أن يُطلب منه الأداء، فيشعر بالأمان النفسي والقدرة على المحاولة. وأخيرًا، كان له التعزيز الإيجابي (كلمات تشجيعية، رموز، أو شهادات تقدير) أثر مباشر في تحفيز الطفل على الاستمرار في المحاولة وبذل الجهد، إذ عزز شعوره بالإنجاز والانتماء داخل بيئة صفية تقدر التقدم لا الكمال، مما أدى إلى ترسيخ الدافعية الداخلية نحو التعلم.

ومن ناحية أخرى يضيف الباحث إلى ما سبق أن من بين العوامل التي ساهمت في استمرار التحسن والأثر الإيجابي للبرنامج بعد الانتهاء من التطبيق وخلال فترة المتابعة، حاجة هؤلاء الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية إلى تعلم مهارات اجتماعية والتدريب عليها حتى يتمكنوا من مسايرة أقرانهم وتحسين ثقتهم بأنفسهم كان له الأثر الإيجابي في انتظامهم في حضور جلسات البرنامج والاهتمام باتباع تعليمات الباحث أثناء التطبيق.

ملخص النتائج: أسفرت نتائج البحث الحالي عن:

(١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اللغة التعبيرية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اللغة التعبيرية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اللغة التعبيرية في القياسين البعدي والتتبعي.

(٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية نحو التعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية نحو التعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية نحو التعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يقدم الباحث بعض التوصيات التالية:

(١) دمج فنيات اللعب التربوي في الممارسات الصفية، لما لها من أثر إيجابي على تنمية التعبير اللفظي والتحفيز الداخلي للتعلم.

(٢) استخدام النمذجة كأداة تعليمية أساسية، خاصة في الجلسات التي تهدف إلى تعليم اللغة والتفاعل الاجتماعي، من خلال محاكاة المواقف الحياتية الواقعية.

(٣) توظيف التعزيز الإيجابي بأنواعه المختلفة (لفظي، اجتماعي، رمزي) بشكل متكرر ومنضبط لتعزيز السلوكيات المرغوبة وزيادة الثقة بالنفس.

(٤) تصميم أنشطة تعليمية قائمة على القصص التفاعلية والمسرح لتحفيز اللغة التعبيرية وتنمية مهارات التواصل.

- ٥) إعداد برامج تدريبية للمعلمين حول مبادئ التعلم العاطفي الاجتماعي، وكيفية توظيفها لدعم أطفال صعوبات التعلم.
- ٦) إدراج استراتيجيات التعلم الممتع ضمن مناهج رياض الأطفال والتعليم الأساسي، مع التركيز على المرح والتجريب في بيئة آمنة.
- ٧) تشجيع التعلم الجماعي القائم على التعاون والمشاركة، لما له من أثر في تحسين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم.
- ٨) إشراك أولياء الأمور في دعم مهارات الطفل اللفظية من خلال تقديم أنشطة منزلية تفاعلية قائمة على الحوار واللعب.
- ٩) توفير بيئة صفية جاذبة ومنظمة تحفز الطفل على المحاولة والتجريب دون خوف من الفشل أو النقد.
- ١٠) الاستفادة من القصص ذات الطابع العاطفي الاجتماعي في بناء مفردات جديدة لدى الأطفال وتعزيز تعبيرهم عن المشاعر والأفكار.
- ١١) تصميم برامج إلكترونية تفاعلية تستند إلى الفنيات المستخدمة في البرنامج (اللعب، النمذجة، التعزيز) وتتيح فرص التعلم الفردي المرن.
- ١٢) تطبيق البرنامج مع فئات عمرية ومشكلات نمائية مختلفة لفحص إمكانية تعميم فاعليته على نطاق أوسع.
- ١٣) تشجيع استخدام أنشطة المشروعات الصغيرة التي تتطلب تعاون الأطفال في تأليف قصة أو تمثيل مشهد درامي يعبرون فيه عن أفكارهم.
- ١٤) إجراء جلسات تقييم مستمر أثناء البرنامج لرصد تطور اللغة التعبيرية والدافعية لدى الأطفال وتعديل المحتوى وفقاً لاحتياجاتهم.
- ١٥) إجراء دراسات مقارنة مستقبلية لفحص فاعلية كل فنية (اللعب - النمذجة - التعزيز) على حدة في تحسين الجوانب المختلفة للغة والدافعية.
- ١٦) توفير أدوات تقييم دقيقة لقياس تطور مهارات اللغة التعبيرية والدافعية بناءً على مؤشرات سلوكية واضحة.
- ١٧) الحرص على التنوع في الأنشطة داخل الجلسة الواحدة لضمان جذب انتباه الأطفال واستثارة دافعيتهم المستمرة.

١٨) تقديم دعم نفسي واجتماعي للأطفال داخل البرنامج لبناء اتجاه إيجابي نحو الذات والتعلم.

١٩) التأكيد على أهمية استمرار البرنامج لفترة كافية لضمان ترسيخ المهارات اللغوية والدافعية المكتسبة.

٢٠) توظيف الأنشطة الفنية والإبداعية كوسيط غير مباشر لتعزيز التعبير اللفظي وزيادة الحماسة للتعلم.

بحوث مقترحة:

أثار ما جاء في البحث الحالي من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج البحث الحالي، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي يعرض الباحث بعض البحوث التي يُرى إمكانية إجرائها في المستقبل:

١) فاعلية برنامج قائم على الدراما التعليمية في تنمية التعبير الشفهي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢) أثر برنامج قائم على اللعب الرمزي والانفعالي في خفض القلق الأكاديمي وتحسين دافعية التعلم لدى الأطفال المعرضين لصعوبات تعلم.

٣) دور أنشطة النمذجة الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٤) فعالية برنامج تدريبي تفاعلي في تنمية مفردات اللغة التعبيرية باستخدام استراتيجيات التعزيز التفاضلي.

٥) أثر استخدام القصص التشاركية والأنشطة الجماعية في تنمية الدافعية الذاتية للتعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

مراجع البحث:

أبادير، بيتر مجدى حبيب، والحديبي، مصطفى عبد المحسن ، وسروه ، عبير عبد الحميد (٢٠٢٤). الوعي الإدراكي وعلاقتة بالوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطرابات تعلم اللغة الأكاديمية (ALLD). مجلة كلية التربية (أسبوط)، ٤٠ (٩.٢)، ٢٠٧-٢٣٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1522713>

الحراشة، محمد عبود موسى (٢٠١٣). درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبه محافظة المفرق في الأردن . مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مج ١٩ ، ع ٣ ، ٣٥٣ -

<http://search.mandumah.com/Record/770525> - ٣٨٢. مسترجع من

خليفة، وليد السيد، النيراوي، أسامة عادل (٢٠٢٢). برنامج انتقائي لتحسين مهارات التفكير البصري وأثره في اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٤ (٧)، ٣٤٤١ - ٣٤٨٢.

الخيرى، منى الحسين يحيى، عسيري ، فاطمة شعبان محمد (٢٠٢٤). أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم الممتع في تدريس لغتي الجميلة لتنمية مهارات الاتصال الشفهي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية ، ١٧ (٣٠)، ١٢٢-١٩٥.

<https://ijcte.journals.ekb.eg>

زكي، سعد يس (٢٠١٨). التعلم الاجتماعي العاطفي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي العشرون بعنوان الثقافة البيئية والعلمية (أفاق وتحديات). القاهرة: دار المشاه

السامرائي، مهدي (٢٠٢١) الذكاء الاجتماعي عمان الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. العازمي، خالد الهيلم الزومان، العجيل، محمد ناصر عجيل، و درويش، علي حسين (٢٠٢٠). مقياس الدافعية نحو تعلم مقررات أشغال المعادن لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلة بحوث التربية النوعية، ٥٨ ، ٢٢١-٢٢٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1121561>

عبد الرؤوف، طارق، عيسى، إيهاب (٢٠١٨) الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة مصر.

عبد العال، رشا محمود بدوي (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مستند إلي استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيا. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج ٤٨ ، ع ١ ، ١٤٧ - ٢٢٣. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1473693>

عبد الملاك، مينا (٢٠٢٠). فاعلية التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية بعض أبعاد الدافعية للإنجاز بمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٦ (٩٠١)،

https://journals.ekb.eg/article_167441.html ١٦٤-١٢٥

عبدالرحيم، محمد سيد فرغلي، وإبراهيم، سالي كمال (٢٠٢٣). برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات التقويم من أجل التعلم وتوظيف تطبيقات الألعاب الإلكترونية التفاعلية لدى الطالب المعلم بكلية التربية . مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٧) ٥، ٧٣٤-

<https://doi.org/10.21608/jfust.2023.297869> ٨٣٤

عبدالعال، رشا محمود بدوي، و موسى، دينا صابر عبدالحليم (٢٠٢١). مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفتات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدي طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية . مجلة كلية التربية في العلوم التربوية،

٤٥ (٣)، ٧٩-١٣٧. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1227616>

فرج، صفوت (٢٠١٠). القياس النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكساسبة، همام محمود (٢٠٢٠). برنامج قائم على التعليم الممتع لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الأردن . مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١١٠، (٤)، ٨٢٥-٨٥٥.

مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1124106>

محمد، آمال أحمد مصطفى (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية . مجلة التربية

الخاصة، ٢٣، ١١٤ - ١٦٣. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/915544>

محمد، جمال صالح (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية الفهم التاريخي واليقظة العقلية والانخراط في تعلم التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد . المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ١٢٢ (١٢٢)، ٥١٣-٥٦٧.

<https://doi.org/10.21608/edusohag.2024.282770.1460>

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٦). بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. كراسة التعليمات. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، محمد جمال صالح (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية الفهم التاريخي واليقظة العقلية والانخراط في تعلم التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. المجلة التربوية، ١٢٢، ٥١٣ - ٥٦٧. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1477332>

مسافر، زهراء عبدالله على إبراهيم (٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم علي استراتيجية التلعيب في تنمية دافعية التعلم وأثره على التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية لدى أطفال المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

منيب، تهاني محمد عثمان، وحسنين، محمد فؤاد عبد السلام، وكامل، فاطمة خالد (٢٠٢٥). مقياس تشخيص المهارات المعرفية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي،

DOI: [10.21608/cpc.2025.407179](https://doi.org/10.21608/cpc.2025.407179) ، ١١٦-٤٩ ، (٥) ٨١

هارون، أمنية محمد محمد (٢٠٢١). المتغيرات المعرفية كمؤشر تنبؤي للأطفال المعرضين لل صعوبات التعليمية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف ، (١) ٩٣ - ١٣٣.

DOI: [10.21608/jfe.2021.152245](https://doi.org/10.21608/jfe.2021.152245)

Abed Ibrahim, L. (2025). Assessment of heritage language abilities in bilingual Arabic-German children with and without developmental language disorder: Comparing a standardized test battery for spoken Arabic to an Arabic LITMUS sentence repetition task. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(3S), 1569-1601. <https://doi.org/10.1044/2024.jslhr-23-00617>

Adipat, S., Laksana, K., Busayanon, K., Ausawasowan, A., & Adipat, B. (2021). Engaging students in the learning process with game-based learning: The fundamental concepts. *International Journal of Technology in Education*, 4(3), 542-552. <https://doi.org/10.46328/ijte.169>

Aguilar, S. F. (2024). Play-based learning concept and development of teaching among kindergarten teachers. *European Journal of Education Studies*, 11(6). <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i6.5333>

Almulla, M. A., & Al-Rahmi, W. M. (2023). Integrated social cognitive theory with learning input factors: The effects of problem-solving skills and critical thinking skills on learning performance sustainability. *Sustainability*, 15(5), 3978. <https://doi.org/10.3390/su15053978>

Al-Said, K. (2023). Influence of teacher on student motivation: Opportunities to increase motivational factors during mobile learning. *Education and Information Technologies*, 28(10), 13439-13457. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11720-w>

Alsamiri, D. Y. A., & Alhassani, D. S. A. (2021). Teachers' Perceptions about Primary School Students with Learning Disabilities Problems with Receptive and Expressive Language in Al Madinah Region. *International Journal for Research in Education*, 45(2), 100-132. <https://doi.org/10.36771/ijre.45.2.21-pp100-132>

Al-Shidi, K., & Al-Moqbali, A. (2024). The Effectiveness of a Gamification--Based Training Program on Female Math Teachers' Practices and on their Students' Joyful Learning in the Sultanate of Oman. *Jordan Journal*

- of *Educational Sciences*, 20(1), 211-224.
<https://doi.org/10.29333/ejmste/15433>
- An, F., Xi, L., & Yu, J. (2024). The relationship between technology acceptance and self-regulated learning: The mediation roles of intrinsic motivation and learning engagement. *Education and Information Technologies*, 29(3), 2605-2623. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11959-3>
- Aunio, P., Korhonen, J., Ragpot, L., Törmänen, M., & Henning, E. (2021). An early numeracy intervention for first-graders at risk for mathematical learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 252-262. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.002>
- Bahromov, N., Abdumurodova, G., Pardaboyeva, D., & Safarova, D. (2025). LANGUAGE ACQUISITION THEORIES. *Modern Science and Research*, 4(4), 928-937. <https://doi.org/10.36074/logos-14.02.2025.065>
- Baiti, N. H., Devri, A. N., & Arga, K. I. (2024). The impact of learning difficulties on academic achievement students: Analysis of causal factors and solutions. *International Journal of Educational Development*, 1(3), 19-26. <https://doi.org/10.61132/ijed.v1i2.46>
- Balıkçı, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 84-95. <https://doi.org/10.20489/intjecse.722383>
- Barnes, S. P., & Jones, S. M. (2022). Social and emotional learning (SEL) in schools. *Social and Emotional Learning (SEL) in Schools*. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE113-1>
- BISHRI, R. (2024). Enhancing higher education in Sri Lanka: An investigation into the feasibility of implementing the connected learning model in public universities. *International Journal of Social Sciences and Management Review*, 07(02), 98-118. <https://doi.org/10.37602/ijssmr.2024.7208>
- Bukit, S., Marcela, E. D., & Ernawati, E. (2023). Teacher's strategy to create fun learning in elementary school. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 2(3), 244-249. <https://doi.org/10.54012/jcell.v2i3.129>
- Carroll, M., Lindsey, S., Chaparro, M., & Winslow, B. (2019). An applied model of learner engagement and strategies for increasing learner engagement in the modern educational environment. *Interactive Learning Environments*, 29(5), 757-771. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636083>
- CASEL. (2016). See Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL). *SpringerReference*. https://doi.org/10.1007/springerreference_69828

- Cavins, B. (2021). Uncertain times: Emotional-social intelligence and relational leadership practices: A conceptual framework. *Visions in Leisure and Business*, 22(2) 04. <https://doi.org/10.25035/visions.22.02.04>
- Didion, L., Toste, J. R., Benz, S. A., & Shogren, K. A. (2021). How are self-determination components taught to improve reading outcomes for elementary students with or at risk for learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 44(4), 288-303. <https://doi.org/10.1177/0731948721989328>
- Doño, M. J. A., & Mangila, B. B. (2021). MATHEMATICS TEACHER'S ENGAGEMENT AND STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN MATHEMATICS. *Infinity Journal*, 10(2), 285-300. <https://doi.org/10.22460/infinity.v10i2.p285-300>
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C., & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507-518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Dos Santos, Y. Y. S., de Andrade Rodrigues, H., Woodburn, A., Culver, D. M., & Galatti, L. R. (2025). University-based coach education: the use of digital technologies to provide a learner-centered teaching. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (64), 403-415. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.105673>
- Eadie, P. A., Snow, P. C., Stark, H. L., Sidoti, N., & Berndt, J. (2020). Language skills of vulnerable children with social, emotional, and behavioral difficulties: An Australian primary school sample. *Behavioral Disorders*, 46(4), 253-266. <https://doi.org/10.1177/0198742920945635>
- Eddy, M., Blatt-Gross, C., Edgar, S. N., Gohr, A., Halverson, E., Humphreys, K., & Smolin, L. (2021). Local-level implementation of Social Emotional Learning in arts education: Moving the heart through the arts. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 193-204. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1788681>
- Effendi, R., & Sukmayadi, V. (2017). Communication and students' needs - Measuring students' affect toward teaching and learning process in higher education. *2nd International Conference on Sociology Education*, 511-515. <https://doi.org/10.5220/0007101205110515>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications. ISBN 9781462536375. <https://www.guilford.com/books/Learning-Disabilities/Fletcher-Lyon-Fuchs-Barnes/9781462536375>
- Foster, M. D. (2021). Socio-emotional learning. *The Palgrave Encyclopedia of Critical Perspectives on Mental Health*, 1-5. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12852-4_17-1

- Fricke, H., Loeb, S., Meyer, R. H., Rice, A. B., Pier, L., & Hough, H. (2021). Stability of school contributions to student social-emotional learning gains. *American Journal of Education*, 128(1), 95-145. <https://doi.org/10.1086/716550>
- Fricke, H., Loeb, S., Meyer, R. H., Rice, A. B., Pier, L., & Hough, H. (2021). Stability of school contributions to student social-emotional learning gains. *American Journal of Education*, 128(1), 95-145. <https://doi.org/10.1086/716550>
- Georgan, W. C., Archibald, L. M., & Hogan, T. P. (2023). Speech/Language impairment or specific learning disability? Examining the usage of educational categories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(2), 656-667. https://doi.org/10.1044/2022_jslhr-21-00636
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Glidden, L. M., Abbeduto, L., McIntyre, L. L., & Tassé, M. J. (2021). Summary and future directions: Where we have been, where we are, where we are going. In L. M. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre, & M. J. Tassé (Eds.), *APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Clinical and educational implications: Prevention, intervention, and treatment* (pp. 525-536). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000195-020>
- Hafeez, M. (2021). Effects of game based learning in comparison of traditional learning to provide effective learning environment-a comparative review. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(4), 100-115. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v8i4p100>
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Hamilton, L., Doss, C., & Steiner, E. (2019). Teacher and principal perspectives on social and emotional learning in America's schools: Findings from the American educator panels. <https://doi.org/10.7249/rr2991>
- Hernik, J., & Jaworska, E. (2018). The effect of enjoyment on learning. *INTED Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/inted.2018.1087>
- Herpratiwi, H., & Tohir, A. (2022). Learning interest and discipline on learning motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(2), 424-435. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2290>
- How, H. E., Lan, C. C., Kosnandi, S. N. B. B., & Abidin, N. S. B. B. Z. (2024). Factors of increasing students' motivation in educational settings: A review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i1/20412>

- Hsbollah, H. M., & Hassan, H. (2022). Creating meaningful learning experiences with active, fun, and technology elements in the problem-based learning approach and its implications. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 19(1), 147-181. <https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.1.6>
- Johnson, R. M., & Finch, J. E. (2024). Academic achievement and engagement during the transition to middle childhood: Comparisons by learning disability status. *Learning Disability Quarterly*, 48(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/07319487241288222>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Kala, N., & Sungur-Alhan, S. (2023). From professional knowledge to practice: The effect of academic counseling model based on academic-teacher collaboration on pedagogical content knowledge. *Science Education International*, 34(4), 312-322. <https://doi.org/10.33828/sei.v34.i4.7>
- Kassab, S. E., Hamdy, H., Mamede, S., & Schmidt, H. (2024). Influence of tutor interventions and group process on medical students' engagement in problem-based learning. *Medical Education*, 58(11), 1315-1323. <https://doi.org/10.1111/medu.15387>
- Khadka, C. (2024). Social learning theory and the development of aggression. *Medha: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 79-92. <https://doi.org/10.3126/medha.v7i1.73897>
- Kormos, J., & Smith, A. M. (2023). *Teaching languages to students with specific learning differences*, Channel View Publications. 17-43. <https://doi.org/10.2307/jj.22679668.5>
- Lee, Y. Y., Skeen, S., Melendez-Torres, G. J., Laurenzi, C. A., Van Ommeren, M., Fleischmann, A., Servili, C., Mihalopoulos, C., & Chisholm, D. (2023). School-based socio-emotional learning programs to prevent depression, anxiety and suicide among adolescents: A global cost-effectiveness analysis. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 32. e46. <https://doi.org/10.1017/s204579602300029x>
- Macías, G., & Vega Intrigo, J. O. (2024). Evidence of socio-emotional skills development strategies and their impact on learning and school adjustment. *Innova Educación Journal*, 6(3), 61-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school

- students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Mamuladze, N., Turmanidze, L., Khasaia, I., & Shotadze, K. (2024). Preschool education and the academic performance of first-graders. *INTED Proceedings*, 1, 2412-2418. <https://doi.org/10.21125/inted.2024.0671>
- Maras, T. (2020). *Socio-Emotional Learning as a Core Standard in Early Education: Producing Competent Adults*. <https://doi.org/10.15760/HONORS.975>
- Masood, H. A., Rani, R., & Fatima, S. (2022). Language acquisition theories, process and its stages. *Global Language Review*, VII(I), 166-179. [https://doi.org/10.31703/glr.2022\(vii-i\).15](https://doi.org/10.31703/glr.2022(vii-i).15)
- Mokhtar, N., Xuan, L. Z., Lokman, H. F., & Noor Hayati Che Mat, N. H. C. M. (2023). Theory, literature review, and fun learning method effectiveness in teaching and learning. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3(08), 1738-1744. <https://doi.org/10.55677/ijssers/v03i8y2023-30>
- Mokhtar, N., Xuan, L. Z., Lokman, H. F., & Noor Hayati Che Mat, N. H. C. M. (2023). Theory, literature review, and fun learning method effectiveness in teaching and learning. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3(08), 1738-1744. <https://doi.org/10.55677/ijssers/v03i8y2023-30>
- Muktamath, V., R. Hegde, P., & Chand, S. (2022). Types of specific learning disability. *Learning Disabilities - Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.100809>
- Nahari, L., Novalita, R., & Fitrah, H. (2023). The Effect of Using Pop-Up Book Learning Media on Students' Motivation and Learning Outcomes in Natural and Social Science Subjects. *Sumatra Journal of Disaster, Geography and Geography Education*, 7(2), 111-116. <https://doi.org/10.24036/sjdgge.v7i2.563>
- Nesbitt, K. T., Blinkoff, E., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Making schools work: An equation for active playful learning. *Theory Into Practice*, 62(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202136>
- Opara, EU, E., CO, A., IO, O., P, C., AA, U., & CD, U. (2019). Effects of physical parameters and algorithm of petroleum hydrocarbons utilization by some bacterial isolates from bonny, Rivers State Nigeria. *International Journal of Advanced Research*, 7(9), 1169-1177. <https://doi.org/10.21474/ijar01/9769>
- Orakci, Ş. (2023). Structural relationship among academic motivation, academic self-efficacy, problem solving skills, creative thinking skills, and critical thinking skills. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2173-2194. <https://doi.org/10.1002/pits.22851>

- Peker, C., Akcabağ, E., & Tonga Çabuk, F. E. (2024). Views, knowledge, and self-reported practices of early childhood educators: Sociocultural theory's practicability. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 653-675. <https://doi.org/10.19171/uefad.1431937>
- Philibert, C. T. (2021). *Everyday SEL in early childhood: Integrating social emotional learning and mindfulness into your classroom*. Routledge, 9781003140948, <https://doi.org/10.4324/9781003140948>
- Phillips, J. G., Phillipson, S., & Tyler-Merrick, G. (2021). *Growing children's social and emotional skills: Using the TOGETHER Programme*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003006466>
- Pressley, T., & Cartwright, K. B. (2022). Michael Pressley (1951–2006). *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers*, Cham: Springer International Publishing. 1-13. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81037-5_217-1
- Prior, M. (2022). *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315784816>
- Prior, M. (2022). *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press, <https://doi.org/10.4324/9781315784816>
- Quílez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, emotional, and social factors explain academic achievement in children aged 6–12 years: A meta-analysis. *Education Sciences*, 11(9), 513. <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>
- Quinn, E. D., Atkins, K., & Cook, A. (2023). Exploring classroom factors and augmentative and alternative communication use in qualitative interviews. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(5), 2158-2177. https://doi.org/10.1044/2023_ajslp-23-00041
- Ratner, K., Budesheim, E. F., Alexander, C. S., Klein, R. C., Leinenweber, S., Zhang, L., Zhao, T. Y., Garcia Romero, O., & Napolitano, C. M. (2025). Hurry up and wait: Developmental anxiety during the transition to adulthood. *Journal of Family Theory & Review*. <https://doi.org/10.1111/jftr.12621>
- Redmond, S. M., Ash, A. C., Li, H., & Zhang, Y. (2024). Links among attention-deficit/Hyperactivity disorder symptoms and psycholinguistic abilities are different for children with and without developmental language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(5), 2344-2363. https://doi.org/10.1044/2024_ajslp-23-00388
- Reeve, J. (2024). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons. <https://books.google.com.eg/books?hl=en&lr=&id=JzIbEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Psychology+of+Motivation+and+Emotions&ots>
- Reutzel, D. R., & Clark, S. K. (2021). Well-Managed and Efficient Literacy Learning Environments. *Principles of Effective Literacy Instruction, Grades K-5*, 15.

- <https://books.google.com.eg/books?hl=en&lr=&id=4IglEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=Reutzel++find+that+3->
- Rombaoa Tanaka, N., Boyce, L. K., Chinn, C. C., & Murphy, K. N. (2020). Improving early care and education professionals' teaching self-efficacy and well-being: A mixed methods exploratory study. *Early Education and Development*, 31(7), 1089-1111. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1794246>
- Roth, J. C., & Erbacher, T. A. (2021). Social and emotional learning (SEL). *Developing Comprehensive School Safety and Mental Health Programs*, 263-280. <https://doi.org/10.4324/9781003150510-18>
- Salim, A., Hardiansyah, A., Puspitasari, N. D., Mursalin, A., & Pesiwarissa, E. L. (2023). Making Learning More Enjoyable: Evaluation Strategies and Innovative Ideas in the Independent Curriculum of Higher Education in Indonesia-Qualitative Study. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 3(2), 398-407. <https://www.injoe.org/index.php/INJOE/article/view/74>
- Schonert-Reichl, K. A., & Weissberg, R. P. (2023). Social and emotional learning. *International Encyclopedia of Education-Perspectives on Learning: Theory and Methods*. 4th ed. Elsevier, 92-106. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.14010-2>
- Singh, J. (2020). *Use of Second Step as a Universal Social Emotional Learning Curriculum with Fourth Grade Students: Impact on Teachers' Perceptions of Students' Internalizing Risk Index Scores* (Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University). (Order No. 27998363). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2421087532). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/use-second-step-as-universal-social-emotional/docview/2421087532/se-2>
- Singh, S. (2023). SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING AND DEVELOPMENT. *Preschool Education and An Integrated Preschool Curriculum*, 55. ISBN: 978-93-80642-81-9 <https://www.wisdompress.co.in/wp-content/uploads/2023/10/Preschool-Education-and-An-Integrated-Preschool-Curriculum.pdf#page=61>
- Sokugawa, S. (2022). The ever-growing need of social emotional learning in school-aged children. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20-34. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.309>
- Steady, L. M., Edwards, A. A., Rigobon, V. M., Gutiérrez, N., Marencin, N. C., Siegelman, N., Himelhoch, A. C., Himelhoch, C., Rueckl, J., & Compton, D. L. (2022). Set for variability as a critical predictor of word reading: Potential implications for early identification and treatment of dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 254-267. <https://doi.org/10.1002/rrq.475>

- Steve, R. (2020). Social-emotional learning. *107 Awesome Elementary Teaching Ideas You Can Implement Tomorrow*, 100-104. <https://doi.org/10.4324/9781003001676-18>
- Sundaram, S., & Ramesh, R. (2022). Effectiveness of joyful game-based blended learning method in learning chemistry during COVID-19. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(4), 2140. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.22427>
- Sze-Yeung Lai, C., & Chi-leung Hui, P. (2020). Service-learning: Impacts of learning motivation and learning experience on extended social/civic engagement. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 400-415. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756748>
- Taufiqurohman, T., Nurihsan, J., & Rachmawati, Y. (2022). Analysis of factors that influence students' enjoyable learning in Class: A literature review. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 14(1), 513-528. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i1.4360>
- Taufiqurohman, T., Nurihsan, J., & Rachmawati, Y. (2022). Analysis of factors that influence students' enjoyable learning in Class: A literature review. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 14(1), 513-528. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i1.4360>
- Taylor, A. J., & Lein, A. E. (2023). Integrating Social and Emotional Learning (SEL) into Academic Content: A Path for Education Preparation Programs. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching & Learning*, 1943-7943. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A21851794/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A163393855&crl=c&link_origin=scholar.google.com
- Tusha, A., Bulut, S., & Al-Hendawi, M. (2024). Promoting a healthy school environment via social-emotional learning in the high school setting: An overview. *Adv Med Psychol Public Health*, 1(3), 156-163. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10900979>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2023). The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: Early childhood teachers' self-reported role, knowledge and confidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(1), 154-168. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777>
- Wei, Y., Spear-Swerling, L., & Mercurio, M. (2020). Motivating students with learning disabilities to read. *Intervention in School and Clinic*, 56(3), 155-162. <https://doi.org/10.1177/1053451220928956>
- Xerri Hili, C., & Schembri, H. (2022). Cross-curricular teaching within the learning outcomes framework: The experiences of primary teachers in

- two state schools in Malta. *Malta Journal of Education*, 3(2), 231-258. <https://doi.org/10.62695/jegz4440>
- Yamamoto, S., & Suzuki, R. (2024). Developing a Creative Curriculum to Cultivate Elementary School Students' Interest in Learning. *Journal of Loomingulus ja Innovatsioon*, 1(5), 255-265. <https://doi.org/10.70177/innovatsioon.v1i5.1712>
- Yeager, E. (2024). Evaluating the Effects of a Brief Social Emotional Learning Program on the Functioning of At-risk Youth. <http://digital.library.wisc.edu/1793/89885>
- Zajda, J. (2024). Social learning, self-efficacy, and self-regulated learning in the classroom. *Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, 117-128. Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61613-6_8
- Zijlstra, H., Van Bergen, E., Regtvoort, A., De Jong, P. F., & Van der Leij, A. (2021). Prevention of reading difficulties in children with and without familial risk: Short- and long-term effects of an early intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 248-267. <https://doi.org/10.1037/edu0000489>
- Zilvinskis, J., Taub, D. J., Novi, A. M., DeAngelis, B. J., & Wilson, K. E. (2023). The direct and indirect effects of engagement on desired outcomes for first-year students with learning disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16(2), 248-259. <https://doi.org/10.1037/dhe0000329>