فعالية بيئة تعلم إلكتروني لتحسين الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ نادية محمود شريف

أستاذ علم النفس التربوي – قسم علم النفس التربوي – كلية الدراسات العليا للتربية

عميد كلية التربية للطفولة المبكرة (سابقًا)

جامعة القاهرة

أ.د/ أحمد محمود فخري

أستاذ تكنولوجيا التعليم – قسم تكنولوجيا التعليم – كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

أ/ غاده مصطفى محمد عبد الحليم

باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

فعالية بيئة تعلم إلكتروني لتحسين الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*

أ.د/ نادية محمود شريف وأ.د/ أحمد محمود فخري وأ/ غاده مصطفى محمد عبد الحليم

المستخلص:

وهدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية بيئة تعلم إلكتروني لتحسين دافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية (١٥٣) طالبة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٠) طالبة من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس دافعية التعلم (إعداد الباحثة)، وبيئة تعلم الكتروني (إعداد الباحثة)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١). ويوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لدافعية التعلم لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠١). بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي لدافعية التعلم لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلم إلكتروني– دافعية التعلم– الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص التربية الخاصة.

Effectiveness of an E-learning Environment to improve Learning Motivation Among Talented with Learning Disabilities

Abstract:

The survey sample consisted of (153) female students with secondary gifts, and the basic study sample consisted of (40) female students with secondary learning disabilities. The study tools were Learning Motivation scale (researcher's preparation), and an electronic learning environment (researcher's preparation). The results of the study also found statistically significant differences between the grading averages of the experimental and control groups for the experimental group at an indicative level(0.01). There are statistically significant differences between the grading averages of the experimental group in the tribal and postgraduate measurements oflearning motivationof talented students with learning disabilities, in favour of dimensional ent at an indicative levelmeasurem(0.01). In addition, there are no statistically significant differences between the grading averages of the experimental group in the dimensional and sequential measurements of learning motivationng disabilities, In of talented students with learni addition, there are no statistically significant differences between the grading averages of the experimental group in the dimensional and sequential measurements oflearning motivation of talented students with learning disabilities at an indicative level (٠.٠٥).

المقدمة:

إن العناية بالموهوبين كفئة دليل على العناية بمنابع الإبداع لدى الأمة والتركيز على الطاقات البشرية الهائلة، فإن للموهوبين طفولة تختلف عن غيرهم من الأطفال في نفس العمر الزمني، حيث أن هناك العديد من المؤسسات والجمعيات التي تتبنى الطفل الموهوب وتشجعه فكريًا وماديًا، فأصبحت رعاية الموهوب ضرورة اجتماعية لأن الموهوبين هم عماد الأمة، وقد يواجه فئة الموهوبين العديد من الصعوبات التعليمية التي تعوق قدراته، وتؤثر على قدرته على التغلب على تحديات التعلم.

كما أوضح كل من حسن عبد المعطي؛ وهدى أبو قله (د.ت، ٧٥٨)، وصال جابر(٢١٢،٢٠١٢)، ومحمود أبو جادو(٢٠١٣)، و (2017) Alamer خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النفسية، حيث أنهم بجانب تمتعهم بنقاط قوة تجعلهم ضمن الموهوبين، إلا أن لديهم نقاط ضعف يمكن لها أن تغطى على موهبتهم؛ وذلك لتصنيفهم على أنهم من فئة صعوبات التعلم وليسوا الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ ومنها: خصائصهم النفسية: كالإحباط والغضب والاكتئاب ونقص تقدير الذات، ونقص الثقة بالنفس، ونقص الدافع لديهم، بالإضافة إلى افتقارهم إلى التنظيم والترتيب.

بالإضافة إلى ما أضافته دراسة غادة كامل(٢٠٠٥) عن احتياج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لبرامج لدعم الكفاية الشخصية والمهارات الاجتماعية بالإضافة إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني في الدافعية وتقدير الذات. كما أضاف فكري متولي، شتوي القحطاني (١٠٦،٢٠١٦) إلى احتياج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى تنمية الاتجاهات التي تسمح بالإنجاز. كما ذكر مصطفى القمش(١٨٠،٢٠١٢) إلى أن هؤلاء الفئة تعاني من صعوبات في التكيف النفسي، وتدني في كل جوانب كل مكونات مفهوم الذات، وتحمل المسئولية، بالإضافة لتدني الكفاءة لديهم خاصة الكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ما ذكره كل من Levine(1999) و (٢٠١١) twoodWes أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات سلوكية وانفعالية منها نقص الدافع أو الحافز، ونقص قدرتهم على المخاطرة في الجوانب الأكاديمية وتدني مفهوم الذات والشعور بالدونية.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة من خلال الإطلاع على الكتابات والموضوعات التي تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يعاني الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من مجموعة من المشكلات منها: انخفاض تحصيلهم وضعف مفهوم الذات لديهم، وانخفاض الدافعية لديهم(فتحي الزيات، ٢٠٠٠). كما أوضح مصطفى القمش (٢٠١٢) أن الدوافع تعني الدافعية هي حالة داخلية فسيولوجية – نفسية تحث الفرد على سلوك معين في ظروف معينة

وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، والدافع غاية وحافز. فالدافع هو قوة محركة موجهة، وإذا أثير الدافع ولم يحقق الهدف يصاف الفرد بحالة من التوتر.

كما ذكر حسين باهي (١٩٩٩) هناك أنواع للقوة الدافعة للفرد منها النمط الإيجابي(وهي التي تدفع الفرد نحو أشياء معينة)، ومنها النمط السلبي(وهي التي تنأى بالفرد عن المخاوف والمكاره التي يجب الابتعاد عنها)، بالإضافة لوجود الدوافع لدى الفرد يعني أن الفرد يسعى دائمًا لإشباع مجموعة من الحاجات سواء الفسيولوجية، أو النفسية، أو الاجتماعية، كما أن من الاحتياجات النفسية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما ذكرها كل من خلود دبابنه؛ أسماء العطية (١٩٩،٢٠١٥) هي تعزيز الثقة بالنفس وتدعيم الشعور بالأمن ومفهوم الذات وتنمية الدافعية حيث أنهم يتسموا بضعف الدافعية لديهم؛ حتى يتم تنمية مواهبهم والتغلب على جوانب الضعف لديهم.

هناك عوامل شخصية تؤثر في دافعية التعلم فسيولوجية كانت أم نفسية، كالانفعال والتي هي عبارة عن استجابات فسيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء، والذي يتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار، الذي يعبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل.

ونظرًا للتطور الهائل في مجال التكنولوجيا ومع تطور مجالات التكنولوجيا في التعليم يؤكد مجدي عقل وآخرون(٢٠١٢) أن" البيئات التعليمية الإلكترونية أحد أهم المجالات في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، كما يتطلب استخدام البيئات التعليمية الإلكترونية العداد الجيد من حيث تصميمها وتطويرها واستخدامها وإدارتها وفق معايير محددة من أجل ضمان فاعلية توظيفه في العملية التعليمية ". حيث أثبتت دراسة كل من (عبد اللطيف الجزار،٢٠١٦؛ محمد القحطاني،٢٠١٦ ؛ أحلام إبراهيم،٢٠١٧؛ كريم بدوي،٢٠٢٠).

اتجهت الباحثة إلى اقتراح إعداد بيئة تعلم إلكتروني لتحسين الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية بيئة تعلم إلكتروني لتحسين دافعية التعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع منه السؤال التالي: ما تأثير بيئة التعلم الإلكتروني في تحسين وتنمية دافعية التعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة: وتمثلت في التحقق من فاعلية بيئة تعلم إلكتروني لتحسين الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة: وتتمثل الأهمية النظرية وتمثلت في الكشف عن أبعاد دافعية التعلم للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وإلقاء الضوء على أهميتها، والأهمية التطبيقية: وتتمثلت في إمكانية استخدام البرنامج الحالي في حالة تحقق فاعليته في تحسين دافعية التعلم للموهوبين ذوي

صعوبات التعلم مع عينات أخرى وفقًا لما يتماشى مع العصر الحالي وسيطرة الجانب التكنولوجي على كافة مناحي الحياة.

مصطلحات الدراسة:

١- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Talented with Learning Disabilities:

ويرى كل من مراد عيسى ووليد أحمد (٢٠٠٨) "التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم هم أولئك التلاميذ ذوو القدرة العقلية العليا، والذين يظهرون تناقضًا واضحًا في مستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل القراءة، والرياضيات، والتهجي، والتعبير الكتابي".

٢- الدافعية Motivation:

عرف Reeve(2015) بأنه هو عملية داخلية أو حاجة داخلية تدفع الفرد للرغبة في التغيير، كما تمنح الفرد القوة الدافعة للسير في الاتجاه المطلوب للانخراط مع البيئة بطريقة تكيفية بالإضافة لزيادة قدرته على حل المشكلات التي تواجهه.

أما عن **دافعية التعلم** فقد عرفها Ellett & Erickson (٢٠١٠) بأنها القوة المحركة التي تقف وراء كل أفعال الفرد، وأن حاجات الفرد ورغباته لها تأثير قوي على توجيه سلوكه، وأن سلوك المتعلم قد يوجه بمجموعة من العوامل الداخلية أو الخارجية التي تدفعه للاندماج بدرجة عالية في النشاط، والرغبة في الاستمتاع بالمهام والخبرات التعليمية الجديدة.

هو قدرة التي توجه الطالب للاندماج في أداء المهمات المدرسية والأنشطة المدرسية الكترونيًا، من أجل النشاط وليس من أجل الحصول على المكافآت الخارجية، بجانب شعوره بالمتعة عند التعلم والبحث عن المعرفة، توليد فهم جديد لدى الطالب عن طريق تجميع المعرفة من مصادر الكترونية مختلفة ذاتيًا، بجانب قدرته على التعلم من خلال مشاركة تجارب الآخرين والتواصل الكترونيًا، والمثابرة على الوصول لأهدافه، ومواجهة الصعوبات التي تواجهه والبحث عن حلول ممكنة والاختيار من بينها، وتشمل:

- **البُعد الأول: المشاركة مع الآخرين:** وهو مستوى ما يتمتع به المتعلم من حيث المشاركة مع الآخرين في المواقف المختلفة، وإقامة علاقات متبادلة مع زملائه، والتفاعل معهم بإيجابية، والاهتمام من الوالدين.
- **البُعد الثاني: الفاعلية:** وهو سيطرة المتعلم على مشاعره وانفعالاته أثناء تفاعله في المدرسة وسعيه المستمر للتحضير دروسه والقيام بواجباته، وتطوير مهاراته ومعلوماته واكتشاف كل ما هو جديد.
- **البُعد الثالث: الاهتمام بالنشاط المدرسي:** وهو مستوى وعي المتعلم بكيفية المشاركة بالنشاط المدرسي، ومدى اهتمامه وتعلمه مهارات جديدة ومشاركته في المنافسات الطلابية.

- **البُعد الرابع: الرغبة في تحمل المسئولية:** هي قدرة الطالبة على القيادة وتحمل المسئولية لزملائها والتخطيط والتنظيم.

٣- بيئة التعلم الإلكتروني :

بيئة التعلم الإلكتروني هي بيئة تعلم الكترونية قائمة على مجموعة من المهارات والسلوكيات واتجاهات واهتمامات ومعتقدات؛ لتقوية جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة لدى أفراد العينة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والوسائل الإلكترونية، بجانب بعض استيراتيجيات الإرشاد الجماعي؛ وذلك من أجل دعم تصور الأفراد عن أنفسهم، ورصد الكفاءة الذاتية وسيطرتهم على الدوافع، وتوظيف مهاراتهم وتقوية جانب التفاعل، والتأثير الفعال من خلال المشاركات الفعالة عبر اتخاذ القرار وحل المشكلات؛ ليظهر بشكل فعال في السلوك.

تتضمن بيئة التعلم الإلكتروني مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل، مثل (مناقشات وتبادل الآراء حول موضوع معين، إجراء محادثات نصية، إجراء محادثات صوتية، تبادل رسائل إلكترونية، تبادل الملفات، إرسال الأنشطة التعليمية وإعادة استقبالها، البحث الإلكتروني، الأفلام الوثائقية، الخرائط الذهنية، التعلم الذاتي، الواجبات المنزلية) من خلال تطبيق (Zoom)، والمناقشات الالكترونية من خلال تطبيق (Zoom Chat)، وتنمية مهارة التفكير وحل المشكلات والتخمين من خلال متابعة قناة Train your brain channel on YouTube للتدريب على لتحفيز الدماغ وتعزيز العقل وتدريب الدماغ على التفكير المنطقي، بالإضافة لحل مجموعة من المشكلات من خلال (Google forms) والنقاش فيها من خلال (Zoom)، بجانب قراءة مجموعة من الكتب للاستفادة منها من خلال تطبيق (إقرأ لي)، بالإضافة لتنظيم المعلومات من خلال تحويلها لخريطة ذهنية.

المحور الأول: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

Talented With Learning Disabilities

الفئة التي تجمع بين الموهبة وصعوبة التعلم فهي تمثل مشكلة تجمع بين متناقضين، وتتبلور في تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحديدا بالغ الصعوبة للخبراء، والباحثين، والممارسين، والتربية الخاصة، بسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لوجهي محك التحديد: الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى على الرغم من وجود هذه الخصائص في نفس الوقت لذات الفرد؛ حيث أن هذه الفئة لديها موهبة بارزة في مجال من مجالات الموهبة، ولكنها في نفس الوقت تعاني من مشكلة أو أكثر تظهر في المجال الأكاديمي.

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يشير كل من Fetzer (2000) وعبد الرقيب البحيري(٢٠٠٦) إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص وسمات، منها:

١- يبدون الكثير من مظاهر الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلبًا على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعورًا عامًا بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وقد أشارت دراسة Hryekewicz & Tenzi (1991) إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

٢- قد يظهرون اندفاعية ونشاطًا زائدًا وعدم انتباه، وغالبًا ما يكون خطهم رديئًا ومهاراتهم الإملائية ضعيفة. وقد قامت دراسة إيناس عليمات (٢٠١٨) ببرنامج من أجل تنمية القراءة والكتابة والتهجئة والإملاء وأشارت النتائج إلى فاعليته.

٣- يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية وبارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات تعلم نوعية في التعلم، مثل تدني التحصيل الأكاديمي، وقد أشارت دراسة Alamer (2013) إلى أنه يرجع لضعف الثقة بالنفس.

٤- يظهرون استيعابًا سمعيًا جيدًا وقادرون على التعبير عن أنفسهم.

٥- يظهر لديهم التفكير التشعبي والفهم الإبداعي في حل المشكلات، وقد يكون لديهم روح الدعابة متطورًا، وغالبًا ما يُفضلن الأنشطة الإبداعية، وعادة ما يكونوا متحمسون لاهتماماتهم وهواياتهم خارج نطاق المدرسة.

٦- يصيب هؤلاء الملل والإحباط عندما يحصلون على مستوى تحصيلي متدني في القراءة أو تكرار الذاكرة البسيطة في الرياضيات.

٧- ضعف السيطرة على الدوافع والانسحاب، وانخفاض تقدير الذات ولديهم مفهوم سلبي عن الذات، ومشكلات في الحساب واللغة والذاكرة، وسلوكهم يسبق تفكيرهم باندفاعهم.

٨- تهجئة ضعيفة وضعف في الإملاء المعتمد على السمع، بالإضافة إلى المهارات التنظيمية الرديئة والخط الضعيف، والفشل في المدرسة وعدم الرغبة فيها.

٩- شكاوى جسمية مثل الصداع وآلام المعدة، والضعف في الاستجابة للتعليمات الشفوية، ولوم الذات المرتفع، وعدم الانسجام مع الأقران بالمدرسة.

١٠-ضعف الثقة بالنفس وسهولة إصابتهم بالإحباط والتوتر والغضب، وانخفاض الطموح لديهم، والاضطراب العاطفة(Marx, 1982).

١١-وأشار كل من Bauerle & ,Marker, Rogers, Nielson (1996) إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى معرفة جوانب القوة في نواحي ذكائهم، بما

في ذلك جوانب القوة الإبداعية الحدسية مثل التخيل والحلول والاقتراحات غير المألوفة، وبسبب الصعوبة التي تواجههم في التعامل مع الرموز المجردة في الترتيب من خلال الذاكرة قصيرة المدى، ولأن الإحساس الخارجي بوجه عام ليس قويًا عند هؤلاء الطلبة، فإن التعليم متعدد الحواس ينبغي أن يتكامل مع الوسائل الحسية، والتفكير والشعور الحدسي والإحساس الخارجي والمزاج من أجل تعليمهم، ويحتاج هؤلاء الطلبة أيضًا إلى التشجيع كي يعبروا عن كل المشاعر السلبية والإيجابية في قصصهم، وحل مشكلتهم بطرق إبداعية كما يفعلون في رسوماتهم.

١٢-سوء التكيف الاجتماعي، واضطرابات النطق واللغة، ولديهم ميول عدوانية.

١٣-وتضيف Coleman (١٩٩٢) أن هؤلاء الطلاب يكافحون لمواجهة إحباطات المدرسة بإصرارهم على معالجة الصعوبات باستخدام مهارات حل المشكلات، وأن من خصائصهم العامة انخفاض ثقتهم بأنفسهم، وتدني شعورهم بكفاءتهم الذاتية (Efficacy-Self) في أداء العمل المتعلق بالواجبات المدرسية.

خامسًا- احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يذكر مصطفى القمش (٢٥٤،٢٠١٢) إن احتياجات الموهوبون ذوو صعوبات التعلم تختلف عن احتياجات أقرانهم الموهوبين أو العاديين أو الملتحقين بغرف المصادر، وقد أشارت دراسة Shaywitz (2001) إلى أن الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم العالية لديهم مشاكل سلوكية لذا هن بحاجة إلى برامج تعويضية لعلاج المشاكل السلوكية لديهم وأهمها برامج دعم الكفاية الشخصية والمهارات الاجتماعية لديهم. وسوف تركز الباحثة على الخصائص الاجتماعية الانفعالية. فيوضح كل من مصطفى القمش (٢٥٦،٢٠١٢) ونجية الدليمي (٥٥٩،٢٠١٣) وكل من فكري متولي، وشتوي القحطاني (١٠٧،٢٠١٦) أن احتياجاتهم تتمثل في:

١- التخفيف من الضغوط الأكاديمية وتقليل الإحباط ونقص الدافعية.
٢- الإفادة من جوانب القوة التي يحققن فيها تفوقًا للتخفيف من جوانب الضعف.
٣- الإفادة من المواقف الجماعية للتغلب على جوانب الضعف.
٤- الاندماج مع أقرانهم الموهوبين وذوي التحصيل العالي.
٥- الحاجة إلى تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لتوظيف ما لديهم من قدرات ومهارات وتنمية استعدادات.
٦- تنمية الاتجاهات الإيجابية التي تسمح بالإنجاز وتشجيعه.
٧- الحاجة إلى تنشئة أسرية سليمة وظروف محيطة تساعد على تنمية خصائصه مع التقدم في السن (متولي والقحطاني،١٠٧،٢٠١٦).

المحور الثاني: الدافعية للتعلم Learning Motivation:

ذكرت دراسة مصطفى الزيات(٢٠٠٢) ودراسة Kai Hua(2002) و Reis (2014) وناهد عبدالحميد (٢٠١٧) هذه الخصائص نقص الدافعية وضعف الثقة بالنفس والمشكلات الاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى وجود مواهب بارزة أو قدرات عالية، في مجالات الفنون والموسيقى أو الأنشطة. كما يذكر صالح (٢٠١١) أبعاد الدافعية هي بعد المشاركة مع الآخرين، والفاعلية، والاهتمام بالنشاط المدرسي، وتحمل المسئولية.

خصائص الدافعية: عملية عقلية عليا غير معرفية، وافتراضية وليست فرضية، وإجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة، ولكنها تختلف من شخص إلى أخر من حيث شدتها أو درجاتها، وثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية ونفسية) وعوامل خارجية (مادية أو اجتماعية)، ومحددات الدافع أو استثارة الكائن الحي: تعبر محددات الدوافع عن الحاجات الفسيولوجية التي تعتبر ضرورية الاستمرار الحياة الطبيعية للفرد كالحاجة إلى الطعام والشراب والتنفس ..إلخ، وتؤثر هذه المحددات بشكل حاد ومباشر في تشكيل السلوك وصياغته (Dorney, 2000)، وحالة الحافز أو الدافع: حرمان الكائن الحي من الحاجات الفسيولوجية تزيد من شدة الدافع وتضاعف من حدة النشاط الباحث عن الإشباع لهذه الحاجة وذلك بسبب حدوث نوع من عدم التوازن البيولوجي لدى الكائن الأمر الذي يؤدي إلى تنشيط واستثارة الكائن سعيا وراء خفض هذا التوتر واستعادة حالة التوزان.

تبين من خلال تناولنا لخصائص الدافعية على أن الدافعية مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة، وإنما يمكن الكشف عنها باستعمال أدوات مختلفة، وعلى الرغم من أنه لا يمكن ملاحظتها إلا أننا نلمس أثرها في سلوكياتنا المعرفية والانفعالية والاجتماعية، وقد أضافت دراسة مصطفى الزيات(٢٠٠٢) ودراسة Kai Hua(2002) و Reis (2014) وناهد عبدالحميد (٢٠١٧) هذه الخصائص نقص الدافعية وضعف الثقة بالنفس والمشكلات الاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى وجود مواهب بارزة أو قدرات عالية، في مجالات الفنون والموسيقى أو الأنشطة العلمية.

ثالثًا– العوامل المؤثرة في الدافعية:

أشارت الدراسات بأن هناك عوامل عدة تؤثر في دافعية الفرد للتعلم، ومن أهم هذه العوامل ما يلي: أساليب التنشئة الأسرية وثقافتها:

تعتبر الأسرة النظام الاجتماعي الأول الذي يتعامل معه الطفل والذي يبنى من خلاله ردود أفعاله وتصرفاته، ولقد أظهرت العديد من الدراسات الخاصة بأساليب تربية الطفل بأن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلالية والاعتماد على النفس وإكسابهم مهارات معينة يولد لديهم دافعية عالية للإنجاز.

والعوامل المدرسية: يعتبر الدافع إلى التعلم خلال السنوات الدراسية واحدًا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الطفل، نحو تحقيق التفوق، ونيل احترام زملائه، وحب والديه، وتحقيق –التكيف المدرسي. إن المستوى المرتفع لدافعية التعلم الذي لابد للطفل إن يحرزه، يمثل النجاح في أداءه المدرسي، وخبرات النجاح عادة ترتفع من مستوى الطموح فيزيد الفرد من أهدافه، بينما خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح، فيخفض الطفل من أهدافه. من خلال نتائج بعض الدراسات، يتضح أنه لابد من زيادة البحث للتحقق من مختلف النتائج المتوصل إليها، وفتح المجال لنتائج جديدة تثري المعلومات المتواجدة حول العلاقة بين الدافعية للتعلم، ومختف العوامل التعليمية، سواء كانت مرتبطة بالمدرسة، مناهج التدريس... أو العوامل التعليمية الخاصة بالتلميذ ذاته مثل أساليب مراجعة الدروس، العادات الدراسية، أو أثر بعض العوامل الشخصية كالانفعال، الخوف، القلق الملل.

العوامل الشخصية :هناك عوامل شخصية تؤثر في دافعية التعلم فسيولوجية كانت أم نفسية، كالانفعال والتي هي عبارة عن استجابات فسيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء، والذي يتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار، الذي يعبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل.

ارتبطت استراتيجيات التدريس الداعمة للاستقلال الذاتي بارتفاع الدافع الجوهري للتعلم ونتائجه الأكثر ملائمة (Jang et al. 2010; Reeve et al. 2004a, b; Ryan and Deci 2000b; Vansteenkiste et al. 2004, 2006) بالإضافة إلى التدريس الداعم بالأقران، كما يذكر صالح (٢٠١١) أبعاد الدافعية هي بعد المشاركة مع الآخرين، والفاعلية، والاهتمام بالنشاط المدرسي، وتحمل المسئولية؛ لذلك يهتم المربون بتحفيز المتعلمين للتعلم؛ لذلك كثير من الدراسات والأبحاث التربوية أجريت لهذا الغرض واستحدثها الطرائق واستراتيجيات تدريسية متنوعة ووسائل تقنية مختلفة استخدمت في الموقف التعليمي بهدف استثارة وجذب المتعلم للتعلم ولا غرابة في ذلك في حدوث التعلم غالبا يحدث عندما يستثار المتعلم إما المؤثر داخلي أو مؤثر خارجي يجعله في حالة في حالة نشطة تدفعه إلى التعلم والتفاعل مع الموقف التعليمي وما يصاحبه من أنشطة وتدريبات من الرجوع لمصادر أخرى لها علاقة بموضوع التعلم مما يؤدي إلى اكتساب معرفة أو مهارة جديدة يصل من خلالها لدرجة الرضا الذاتي(إسماعيل، ٢٠٠٩ ؛ علي الأسود، ٢٠١٩؛ محمد نوفل، ٢٠١٩).

المحور الثالث– بيئة تعلم إلكتروني E-Learning Environment:

تضمنت بيئة التعلم الإلكترونية في محتواها مجموعة من المهارات والسلوكيات والممارسات التي يمكن تنميتها من خلال الاستراتيجيات والوسائل الإلكترونية لتحسين دافعية

التعلم للموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ وحيث أن دافعية التعلم له أبعاد اجتماعية وسلوكية وشخصية تم اختيار المهارات والسلوكيات والممارسات لتتضمن أبعاد شخصية وسلوكية واجتماعية، حيث ذكرت دراسة أحمد عبدالحليم(٢٠٢١) أن المرونة النفسية والفاعلية الذاتية والتوجه الإيجابي نحو الحياة يؤثر في نجاح استراتيجيات دافعية التعلم وتطبيقه وتنميه، وعلى النقيض فإن الإحباط واليأس وضعف الثقة بالنفس يؤثر على دافعية التعلم وتطبيقه وتنميته؛ لذلك تم اختيار هذه الجوانب ضمن محتوى بيئة التعلم الإلكتروني.

تضمنت بيئة التعلم الإلكترونية في محتواها مجموعة من المهارات والسلوكيات والممارسات التي يمكن من خلالها دافعية التعلم وتطبيقه وتنميه، وعلى النقيض فإن الإحباط واليأس وضعف الثقة بالنفس يؤثر على دافعية التعلم وتطبيقه وتنميته؛ لذلك تم اختيار هذه الجوانب ضمن محتوى بيئة التعلم الإلكتروني.

خصائص بيئات التعلم الإلكتروني: تتميز بيئة التعلم الإلكتروني الجيدة بالخصائص التالية التي تعمل على تحقيق أهداف التعلم الإلكتروني بكفاءة وفاعلية (محمد خميس، ٢٠١٠): **التكيف والمرونة، وتخصيص مسارات التعلم، تحسين التفاعلات التعليمية، إدارة عمليتي التعليم والتعلم، تحليل عمليات التعلم، نمذجة عملية التعليم.**

فروض الدراسة:

١- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي.

٣- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي على مقياس دافعية التعلم.

المحور الرابع– منهج الدراسة:

إن الدراسة الحالية استهدفت اختبار فعالية بيئة تعلم إلكتروني لتنمية دافعية التعلم في تحسين الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فإن الدراسة قد اعتمدت على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة)، بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الطالبات الموهوبات بمدرستي العجوزة الإعدادية الثانوية بنات، ومدرسة جواهر بنت محمد القاسمي الإعدادية الثانوية بنات محافظة الجيزة، والبالغ عددهم (١٥٣) طالبة؛ تتراوح أعمارهن بين (١٥ –١٦) سنة.

المشاركون في الدراسة، وتشمل: عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار عينة الدراسة (٤٠) طالبة من الصف الأول الثانوي من الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، تنوعت مواهبهن بين

الرسم والموسيقى والغناء والرياضة، وقد بلغ نسبة ذكائهن (١١٥) فأكثر، وكان تحصيلهن في هذه المواد ضعيفًا ولا يتناسب مع قدرتهم العقلية، **وعينة الخصائص السيكومترية:** قد بلغ عدد هذه العينة (٥٠) واستخدمت هذه العينة للتحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة.

أدوات الدراسة:

١- اختبار رافن لقياس درجة الذكاء (تقنين عماد علي، ٢٠١٤).
٢- مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد نبيل فضل، ٢٠٠٩).
٣- بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٨).
٤- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد وتقنين كل من محمد إبراهيم؛ ودعاء خطاب ٢٠١٧).
٥- مقياس دافعية التعلم (إعداد الباحثة).
٦- البرنامج (إعداد الباحثة).

الأداة الأولى- اختبار ريفن للمصفوفات المتتابعة المستوى العادي Raven's Progressive Matrices **(تعديل وتقنين عماد علي، ٢٠١٤):** استخدمت الباحثة اختبار ريفن "الذي هو عبارة عن مجموعة من الاختبارات غير اللفظية تستخدم عادة في الإطار التربوي، حيث أنه من أكثر الاختبارات الشائعة المعدة للمجموعات العمرية من ٥ سنوات حتى سن الشيخوخة. وهي مكونة من ٦٠ فقرة اختيار من متعدد، وذلك من أجل تثبيت نسبة الذكاء والتأكد من أن أفراد العينة تقع درجة ذكائهن أعلى من المدى الطبيعي فوق المتوسط (١١٥ فأكثر)، وقد بلغ عددهن(١٥٣) طالبة، واستبعدت الباحثة الطالبات اللائي حصلن على درجة أقل من(٩٠) على مقياس رافن.

صدق وثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وتوصل إلى معامل ثبات قدره (٠,٨٥). وبطريقة التجزئة النصفية، واستخدام معامل ألفا، وبلغ معامل الثبات (٠,٩١) كما أنه استخدم طريقة الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦١-٠,٨٦)، وجميع معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ولإيجاد الصدق المرتبط بالمحكات سواء بمحك التحصيل الدراسي، أو بمحك اختبار الذكاء اللغوي تراوحت ما بين (٠,٢٧-، ٠,٥٦)، كما استخدم الصدق التمييزي من خلال محكين تمايز العمر والتمييز بين الجنسين؛ حيث اتضح أن الاختبار استطاع التمييز بين الفئات العمرية المختلفة، والتمييز بين الجنسين، وتم استخراج معاملات الذكاء الانحرافية والرتب والميئينية.

الأداة الثانية– مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ نبيل شرف الدين، ٢٠٠٦): استخدمت الباحثة هذا المقياس ليكون دعم في اختيار عينة الدراسة بشكل دقيق.

صدق وثبات المقياس: قام مُعِد المقياس بحساب الصدق التكويني الفرضي بمراجعة المتوسطات والانحرافات المعيارية بصورة خاصة لدرجاتهم في التحصيل الدراسي التراكمي العام وبين درجات التحصيل بالمواد أو المقررات الدراسية العملية والنظرية، كما تم حساب التمييز من خلال حساب الفروق بين المجموعات ولوحظ أنها دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة ألفا كرونباح وكانت النتيجة ما بين (٠,٦٥–٠,٩٦) مما يدل على أنها تشير لثبات المقياس، استخدمت الباحثة هذا المقياس واستبعدت الطالبات الحاصلات على درجة ضعيفة على هذا المقياس وأبقت على الطالبات الحاصلات على درجة عالية ما بين (٢٤٠ فأكثر على المقياس) ممن تتوافر لديهن خصائص الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وبلغ عددهن(٨٩) طالبة.

الأداة الثالثة: بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية إعداد/ فتحي مصطفى الزيات: هذه البطارية تمثل مجموعة من المقاييس تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة. تتكون البطارية من ثلاثة مقاييس رئيسية تتوزع على تسعة مقاييس فرعية هم: مقاييس صعوبات التعلم النمائية، مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية، مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ حيث استخدمت الباحثة مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والرياضيات).

صدق وثبات البطارية: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم بمقدار (٠,٠٥) فأقل مما يعكس قوة قيم المعاملات ومقدار مصداقية هذه الأبعاد عالي. أما عن ثبات البطارية فتم استخدام معامل ألفا كرونباح لحساب الثبات وكانت النتيجة (٠,٨٤٨) أييتمتع بثبات عالي، وبلغ عددهن (٦٣) طالبة من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالصف الأول الثانوي.

الأداة الرابعة: مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد/ محمد سعفان؛ دعاء خطاب): استخدمت الباحثة هذا المقياس لكي تتحقق من تكافؤ بين أفراد العينة من حيث المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي.

صدق وثبات المقياس: تم تقنين المقياس على عينة من المراهقين والراشدين وقد بلغ حجمها (٥٠) فردًا من الجنسين، واستخدم في تقنين المقياس طريقة الاتساق الداخلي وطريقة ألفا كرونباح والتجزئة النصفية. تم حساب الاتساق الداخلي بحساب ارتباط المفردة بالدرجة الكلية

للبعد الذي تنتمي إليه وكانت نتائج المقياس دال إحصائيًا عند (٠,٠١)، كما تم حساب ثبات المقياس وكانت النتيجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغ عددهن(٤٠) طالبة(طالبات المجموعتين التجريبية ولضابطة).

الأداة الخامسة- مقياس دافعية التعلم:

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس منها: مقياس محمد زيدون وآخرون (١٩٩٣) وأشار أن أبعاد الدافعية للتعلم هي(تحرير الطاقة الانفعالية للفرد، وتوجيه النشاط بغرض إشباع الحاجة الناشئة عنده وإزالة حالة التوتر مع تحقيق الهدف، والاستجابة لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى)، بالإضافة إلى مقياس نبيلة خلال(٢٠٠٦) حيث ذكرت أن أبعاد الدافعية للتعلم هي(تقدير المقرر، ونجاح التوقعات، واليقظة، والإقبال على النشاط، والمثابرة، والانتهاء من المهمة، وبيئة التعلم)، وقد ذكرت نجلاء أبو الوفا(٢٠١٦) الأبعاد وهي(توقعات النجاح، واليقظة، والمسئولية، والمثابرة، وإنجاز المهام، وسعة الأفق، والضبط الداخلي)، ومقياس خالد الزومان، وآخرون(٢٠٢٠) واشتمل على أبعاد(تقدير المقرر، ونجاح التوقعات، واليقظة، والإقبال على النشاط، والمثابرة، والانتهاء من المهمة، وبيئة التعلم)، ومقياس محمد الزعبي (٢٠٢١) حيث كانت أبعاده(الاتهتمام بالتعلم، والكفاءة المدركة، والضغط والتوتر أثناء التعلم، وبذل الجهد أثناء التعلم، والتمتع بالتعلم)، بجانب مقياس سليم عبد العزيز (٢٠١٤) حيث تضمن أبعاد(التحدي والسيطرة، والفضول والتوقعات المهنية) ، ومقياس وجدان الكركي (٢٠٢١) وتضمن أبعاد(المثابرة وتحمل الجهد، والسيطرة وتحمل المسئولية، والكفاءة الذاتية، والملل وتشتت الانتباه، والاستمتاع والحماس، وتجنب الفشل)، بالإضافة إلى مقياس أحمد العلوان، وخالد العطيات (٢٠١٠) حيث ذكر أبعاد الدافعية للتعلم وهي(تفضيل التحدي، والتركيز على حب السيطرة، والرغبة في الاتقان بالمسئولية)، وبعد اطلاع الباحثة على ما سبق قامت الباحثة باختيار الأبعاد التي تتناسب مع عينة الدراسة.

■ الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم للطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم:

١- **حساب ثبات المقياس:** بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية لمقياس الدافعية للتعلم =٥٠ طالبة، كما بلغ الزمن التجريبي لمقياس الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم = متوسط أزمنة إجابات التلاميذ عن المقياس=٨.٢٨ دقيقة،أي حوالي ما يقرب من عشر دقائق مع قراءة تعليمات المقياس، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به، بلغ معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بألفا كرونباخ =٠.٩٢٣.

٢– **حساب ثبات المقياس بمعادلة جتمان العامة:** وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به، وبلغ معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم باستخدام معادلة جتمان العامة بطريقة التجزئة النصفية لمفردات المقياس (عبارات زوجية وأخرى فردية)، وبلغ عدد العبارات الفردية (٢٠) عبارة والزوجية (١٩)عبارة ليبلغ الإجمالي الكلي لعدد العبارات (٣٩)عبارة، حيث بلغ معامل الثبات=٠.٩٣٧،وهو معامل ثبات معقول ويمكن الوثوق به.

٣– **حساب صدق مقياس دافعية التعلم:** بلغ معامل صدق المحك لمقياس الدافعية للتعلم مع مقياس تهاني محمد العايد بالتطبيق على عينة مكونة من (٥٠) طالبة=٠.٣٨٦، وهو دال عند مستوى (٠.٠١).

٤– حساب الاتساق الداخلي لمقياس دافعية التعلم:

جدول (١) الاتساق الداخلي بين المفردة والبُعد الذي تنتمي إليه

البُعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البُعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البُعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البُعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
البُعد الأول: المشاركة مع الآخرين	١	٠.٣٣٤*	البُعد الثاني: الفاعلية	١	٠.٥٣٢**	البُعد الثالث: الاهتمام بالنشاط المدرسي	١	٠.٥٦٢**	البُعد الرابع: الرغبة في تحمل المسئولية	١	٠.٥٨٠**
	٢	٠.٢٩٠*		٢	٠.٥٠١**		٢	٠.٦٨٧**		٢	٠.٦٢٧**
	٣	٠.٣٧٤**		٣	٠.٣٢٧*		٣	٠.٥٢٣**		٣	٠.٥٣٩**
	٤	٠.٣١١*		٤	٠.٦٢٦**		٤	٠.٥٩٣**		٤	٠.٥٧٨**
	٥	٠.٤٨١**		٥	٠.٤٣٠**		٥	٠.٦٠٣**		٥	٠.٥٧٤**
	٦	٠.٤٣١**		٦	٠.٦٠٦**		٦	٠.٦٩٠**		٦	٠.٥٧٨**
	٧	٠.٥٥٦**		٧	٠.٤٠٤**		٧	٠.٥٨٩**		٧	٠.٥٠١**
	٨	٠.٣٧٠**		٨	٠.٥٠٩**		٨	٠.٥٢٨**		٨	٠.٦٤٠**
	٩	٠.٣٨٩**		٩	٠.٥٠٨**		٩	٠.٦٠٦**		٩	٠.٥٣٦**
	١٠	٠.٣٩٣**									
	١١	٠.٣٧٦**									
	١٢	٠.٣٧٤**									

*دالة عند مستوى (٠.٠٥). **دالة عند مستوى (٠.٠١). ***غير دالة.

يتضح من الجول السابق أن جميع عبارات المقياس دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ماعدا العبارات (١،٢،٤) من البعد الأول، والعبارة (٣) من البعد الثاني دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على أن عبارات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وطالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

<u>درجات المجموعتين التجريبية الضابطة على مقياس دافعية التعلم:</u>

جدول(٢) نتائج اختبار(مان ويتني) Whitney-Mann

لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس دافعية التعلم ككل وأبعاده الفرعية

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
المشاركة مع الآخرين	التجريبية	٢٠	١.٤٥	١.٥٣٨	٢٢.٠٥	٤٤١	٣٨	-٠.٨٧٧	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	٠.٩٠	٠.٨٥٢	١٨.٩٥	٣٧٩			
الفاعلية	التجريبية	٢٠	١.٥٥	١.٢٧٦	٢٢.٧٠	٤٥٤	٣٨	-١.٢٧١	غير دالة عند

	الضابطة	٢٠	١.٠٥	٠.٧٥٩	١٨.٣٠	٣٦٦		مستوى (٠.٠٥)
الاهتمام بالنشاط المدرسي	التجريبية	٢٠	١.٠٥	١.١٩١	٢٠.٨٨	٤١٧.٥٠	٣٨	٠.٢٢٠- غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	٠.٩٠	٠.٩١٢	٢٠.١٣	٤٠٢.٥٠		
تحمل المسئولية	التجريبية	٢٠	١.٣٥	٠.٩٨٨	٢٠.٦٨	٤١٣.٥٠	٣٨	٠.٠٩٩- غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	١.٤٠	١.١٤٣	٢٠.٣٣	٤٠٦.٥٠		
المقياس ككل	التجريبية	٢٠	٥.٤٠	٣.٥٤٥	٢٢.٢٨	٤٤٥.٥٠	٣٨	٠.٩٦٩- غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	٤.٢٥	٢.٥٥٢	١٨.٧٣	٣٧٤.٥٠		

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس دافعية التعلم عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

الأداة السادسة: البرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية دافعية التعلم لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال الأهداف الآتية: زيادة إحساس الفرد بنفسه وإدراك قدراته وإمكاناته، وجعل الفرد متفائل ومندمج في المجتمع وفي الحياة، لمواجهة الصعاب وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وزيادة شعور الفرد بالرضا النفسي في كل أفعاله وأعماله، والاستقلالية الذاتية وتعزيز الشعور الإيجابي، والاستقلالية في التفكير، وزيادة قدرتهم على حرية التصرف والتأثير في الآخرين، واتخاذ القرارات في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية الثقة بالنفس، وانخفاض مستوى الإحباط والاكتئاب لديهم، وتطويرمهارات التحكم الذاتي.

مصادر إعداد البرنامج: تضمن الإطار النظري للدراسة، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة: استخدمت الباحثة مجموعة من الإستراتيجيات (الفنيات) استراتيجيات التعلم الإلكتروني تتنوع استراتيجيات التعلم الإلكتروني مثل الصف المقلوب، الخرائط الذهنية الإلكترونية، القصص الرقمية، وغيرها التي تساعد في تحقيق الأهداف وتتمثل في: التعلم المقلوب، وعقود التعلم، والمناقشة، والتعلم التشاركي والتعاوني، والتوجيه الذاتي، والعصف الذهني الإلكتروني، والألعاب التعليمية، والتعلم المبرمج، والاكتشاف الإلكتروني، وحل المشكلات الإلكتروني.

أنشطة خاصة بالبرنامج			
تفاعل المتعلم الذاتي واكتساب مهارات وقدرات شخصية كالمثابرة والثقة بالنفس والتغلب على صعوبات لديهم، والاعتماد على النفس، الاستقلالية والتعبير عن الرأي وإدارة الذات وفاعليَّة الذات.	لبناء المعرفة لدى المتعلم وبناء نماذج وتصورات عقلية تساعد المتعلم وانتقال وتوسيع أثر التعلم على أن تكون الأنشطة تسمح بالتجريب والاكتشاف والتنويع والتعديل في السلوك	لتدعيم النقاش والتنافس الاجتماعي وتوفير التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبين المعلم والطلاب.	تنظيم المعلومات الجديدة وبناء شخصية المتعلم ورؤيته حول العالم بالاستناد إلى خبراته السابقة من خلال تنظيم المعلومات بتنظيمها في خرائط ذهنية لسهولة استرجاعها والاعتماد عليها في مواقف مختلفة Mind Map.

أنشطة خاصة بالبرنامج			
أنشطة تساعد على تقبل الرأي الآخر من خلال مجموعة من الخبرات والمواقف التربوية والمواقف القصصية والتعليق والحكم عليها (zoom)	اختبارات لحل المشكلات من خلال(Google forms)	مناقشات الكترونية من خلال(zoom chat)	ألعاب رقمية ومحوسبة والكترونية من خلال التخمين والمتابعة بعرض كلمة ومحاولة الآخرين تخمين المعني أو عرض التعريف ومحاولة الآخرين تخمين المفهوم، ومحاولة حل مجموعة من أسئلة الخاصة بالتفكير المنطقي(train your brain channel on youtube).
توفير فرص لتحكم الطالبة بالمحتوى (بدرجة معينة)من خلال التعليق عليه أو السؤال عنه.	توفير فرص التواصل المتزامن وغير المتزامن مع الطالبات من خلال ترك السؤال الخاص بها على الصفحة أو إرساله على الخاص، أو المتابعة والسؤال أثناء اللقاء علي (zoom).	غرف للحوار(Zoom)	مكتبات الكترونية ورقمية من خلال (تطبيق إقرأ لي لسماع كتب صوتية)
	توفير تغذية راجعة للطلاب عن استجابتهم تحليل استجابتهم مع إعطاء تغذية راجعة مناسبة من خلال متابعة على الخاص لكل طالبة بالإضافة للنقاط المشتركة العمل على طرحها من خلال الزووم والنقاش فيها.	العمل في جماعة للبحث عن حلول لمشكلة ما من خلال البحث عن حلول وتحليل الحلول والعمل على الوصول للحل الأمثل بأقل الأضرار.	

الخطوات الإجرائية للدراسة:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إجرائها للجانب التطبيقي:

١- قامت الباحثة بزيارة مدرسة العجوزة الإعدادية الثانوية بنات – إدارة الجيزة التعليمية، ومدرسة جواهب بنت محمد القاسمي الإعدادية الثانوية بنات، ثم قامت بجمع بيانات الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية اللائي تراوحت أعمارهن بين "١٥، ١٦" عامًا.

٢- قامت الباحثة بإعداد مقياس دافعية التعلم، وبرنامج بيئة تعلم إلكتروني لتنمية دافعية التعلم.

٣- قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة، مع الرجوع للسجل المدرسي لمراجعة درجات الطالبات في مادتي الرياضيات واللغة العربية.

٤- قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية لاختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة، ثم قامت بتطبيق القياس القبلي.

٥- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج من خلال بيئة تعلم إلكتروني لتنمية دافعية التعلم، ثم قامت بتطبيق الاختبار البعدي، وانتظرت الباحثة لفترة متابعة مدتها شهر ونصف، ثم قامت بإعادة تطبيق أدوات الدراسة (كاختبار تتبعي).

٦- قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للوصول إلى نتائج الدراسة، منها: اختبار ويلككسون "Wilcoxon Test" لمجموعة واحدة قبلي بعدي،بعدي تتبعي، واختبار مان ويتني Whitney Test-Mann لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.، ومعادلة جتمان

٧- قامت الباحثة بتفسير نتائج الدراسة، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج التحليل الإحصائي للفرض الأول: ينص الفرض على أنه "**يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم**"، وكانت النتائج موضحة كما يلي:

جدول(٣) نتائج اختبار(مان ويتني) yWhitne-Mann لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم ككل وأبعاده الفرعية

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
المشاركة مع الآخرين	التجريبية	٢٠	١١.٧٥٠	٠.٧١٦	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	٣٨	٥.٦٨٤-	(٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	٢.٣٥٠٠	١.١٣٧	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
الفاعلية	التجريبية	٢٠	٨.٧٠٠	٠.٨٠١	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	٣٨	٥.٦٧١-	(٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	٢.٠٥٠	١.١٤٦	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
الاهتمام بالنشاط المدرسي	التجريبية	٢٠	٨.٧٠٠	٠.٤٧٠	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	٣٨	٥.٥٧١-	(٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	١.٧٥٠	١.٠١٩٦	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
المقياس ككل	التجريبية	٢٠	٥.٨٥٠	١.٨٧٢	٢٩.٦٠	٥٩٢.٠٠	٣٨	٤.٩٨٣-	(٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	٢.٠٠	٠.٩٧٣	١١.٤٠	٢٢٨.٠٠			
	التجريبية	٢٠	٣٥.٠٠	٢.٦٩٥	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	٣٨	٥.٤٢٩-	(٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	٨.١٥٠	٢.٤٥٥	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			

يتضح من الجدول أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية التعلم (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني: ينص الفرض علي أنه "**يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس دافعية التعلم، لصالح القياس البعدي**"، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٤) نتائج اختبار ويلككسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافعية التعلم

البُعد	قيمةZ	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابى للتطبيق القبلي	الانحراف المعياري للتطبيق القبلي	المتوسط الحسابى للتطبيق البعدي	الانحراف المعياري للتطبيق البعدي	قيمة حجم الأثر	دلالة قيمة حجم الأثر
المشاركة مع الآخرين	-٣.٩٤٩	(٠.٠١)	١.٤٥	١.٥٣٨	١١.٧٥	٠.٧١٦	٠.٨٨٣	كبير
الفاعلية	-٣.٩٥٣	(٠.٠١)	١.٥٥	١.٢٧٦	٨.٧٠٠	٠.٨٠١	٠.٨٨٤	كبير
الاهتمام بالنشاط المدرسي	-٣.٩٥٩	(٠.٠١)	١.٠٥	١.١٩١	٨.٧٠٠	٠.٤٧٠	٠.٨٨٥	كبير
تحمل المسئولية	-٣.٨٣٥	(٠.٠١)	١.٣٥	٠.٩٨٨	٥.٨٥٠	١.٨٧٢	٠.٨٥٨	كبير
المقياس ككل	-٣.٩٢٦	(٠.٠١)	٥.٤٠	٣.٥٤٥	٣٥.٠٠	٢.٦٩٥	٠.٨٧٨	كبير

يتضح من الجدول أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس دافعية التعلم (الأبعاد والدرجة الكلية) ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي.

نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثالث: ينص الفرض علي أنه "**لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي على مقياس دافعية التعلم**، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٥) نتائج اختبار ويلككسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس دافعية التعلم

البُعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمةZ	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي	الانحراف المعياري للتطبيق البعدي	المتوسط الحسابي للتطبيق التتبعي	الانحراف المعياري للتطبيق التتبعي
المشاركة مع الآخرين	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	١٩	-١.٤١٤	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)	١١.٧٥	٠.٧١٦	١١.٦٥	٠.٧٤٥
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠	٠.٠							
	الرتب الصفرية	١٨									
	الإجمالي	٢٠									
الفاعلية	الرتب السالبة	٩	٥.٠٦	٤٥.٥٠	١٩	-١.٩٤٥	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٨.٧٠	٠.٨٠١	٨.٣٠	٠.٧٣٣
	الرتب الموجبة	١	٩.٥٠	٩.٥٠							
	الرتب الصفرية	١٠									
	الإجمالي	٢٠									
الاهتمام بالنشاط المدرسي	الرتب السالبة	٨	٥.٥٠	٤٤.٠٠	١٩	-١.٨٩٧	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٨.٧٠	٠.٤٧٠	٨.٤٠	٠.٥٩٨
	الرتب الموجبة	٢	٥.٥٠	١١.٠٠							
	الرتب الصفرية	١٠									
	الإجمالي	٢٠									
تحمل المسئولية	الرتب السالبة	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠	١٩	-٠.٦٠٤	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٥.٨٥	١.٨٧٢	٦.٠٥٠	١.٤٣٢
	الرتب الموجبة	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠							

البُعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة Z	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي	الانحراف المعياري للتطبيق البعدي	المتوسط الحسابي للتطبيق التتبعي	الانحراف المعياري للتطبيق التتبعي
	الرتب الصفرية	١٣									
	الإجمالي	٢٠									
المقياس ككل	الرتب السالبة	١٢	٩.٠٠	١٠٨.٠٠	١٩	-١.٥١٣	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٣٥.٠٠	٢.٦٩٥	٣٤.٤٠	٢.٥٤٢
	الرتب الموجبة	٥	٩.٠٠	٤٥.٠٠							
	الرتب الصفرية	٣									
	الإجمالي	٢٠									

يتضح من الجدول السابق أن النسبة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي متقاربة، مما يدل على استمرار أثر التعلم والتدريب.

مناقشة النتائج:

أكدت النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال التحليل الإحصائي، تأثير متغير بيئة التعلم الإلكتروني لتنمية دافعية التعلم حيث اتضح فعالية بيئة التعلم الإلكتروني من خلال وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس دافعية التعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي (نتيجة الفرض الأول)، بل وأكدت استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية دافعية التعلم لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، إلى ما بعد البرنامج (نتيجة الفرض الثاني)، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس دافعية التعلم لعينة الدراسة (نتيجة الفرض الثالث).

ويرجع هذا التحسن في تحسن وتنمية دافعية التعلم إلى ما وفرته من أنشطة وممارسات، بجانب استخدام مجموعة من فنيات الإرشاد الجماعي ساعدت على تنمية دافعية التعلم لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وقد تضمن الآتي: حيث ذكرت دراسة جوهرة أبو عيطة (٢٠١٢) و(٢٠١٤) Yapici (2012); Akbayin, Talebian إلى إمكانية تطوير مهارات الطلاب المتنوعة المعرفية والأدائية، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم، وتعزيز التعلم الذاتي، وزيادة مشاركتهم في التعلم، من خلال متابعة تنمية مراحل التواصل الاجتماعي في بيئة التعلم الإلكتروني بقيادة أستاذ المقرر بحيث يتم بتوجيه الطلاب للاستخدام العلمي الهادف لبيئة التعلم الإلكتروني، وبث روح الحماس للمشاركة والتفاعل مع الطلاب وتشجيعهم.

وأوصت العديد من الدراسات منها دراسة عاصم إبراهيم (٢٠١٥) وعبد الله أحمد وآخرون (٢٠١٧) إلى ضرورة توجيه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية إلى تدريب الطلاب المعلمين على توظيف مستجدات تقنيات التعليم، كما أوصت الدراسات (عبد الله الفقيه،

٢٠١٣؛ نسرين المصري، ٢٠١٢؛ عدنان، ٢٠١٢؛ أحمد المالكي، ٢٠١٣؛ أحمد عناني، ٢٠١٣؛ سعود القباني،٢٠١١) بضرورة تطوير مهارات الخريجين التربويين المعرفية والأدائية لتمكنهم من استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وفق خطوات علمية.

يذكر الغريب إسماعيل (٢٠٠٩)، ومحمد خميس (٢٠١٧)على أن الأهم من اختيار الأدوات التكنولوجية هو كيفية توظيفها، حيث أن تطبيق بيئات التعلم الإلكتروني على الطلبة لا يعني أن نحول محتوى المادة إلى صفحات ويب، أو قرص مدمج، وإنما هو تحويل المحتوى لأنشطة تفاعلية يكون الطالب فيها هو المحلل والباحث عن المعلومات وُيشارك فيها زملائه الطلبة متفاعلاً معهم لتحقيق الأهداف التعليمية، لتكنولوجيا ويكون دور المعلمُ مشاركاً في تصميم محتوى الدروس ضمن فريقُ خبـراء في التعلم والتصميم التعليمي إن لم يملك الخبرة في ذلك، لُمساعدة الطلبة على التعلم الذاتي مدى الحياة في بيئة محكومة ومضبوطة وفق شروط وقواعد محددة، وباستخدام استراتيجيات تعليم وتعلم مناسبة، لتحقيق الأهداف بفاعلية و كفاءة.

وأشار حسن مهدي(٢٠١٧) و Shea; Bidjerano (2010) , إلى أنه في ظل التطورات التقنية الحديثة لا بد من تكامل نظريات التعلم بحيث لا تُستخدم نظرية واحدة في تصميم بيئات التعلم، حيث تقوم بيئة التعلم الإلكترونية على ثلاث نظريات، وهي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، والنظرية التواصلية؛ ولذلك كان لفنيات الإرشاد الجماعي أثرها في مساعدة هؤلاء الطالبات في **التنفيس الانفعالي** عما بداخلهن، كوسيلة لتفريغ الطاقات السلبية وتقليل الخجل والتوتر لزيادة التوجه الإيجابي لديهن باستخدام استيراتيجية **العصف الذهني الإلكتروني**، كما كان لاستيراتيجية **التوجيه الذاتي** دورها في مساعدة الطالبات في تحويل الخطوط العريضة للمقررات الدراسية إلى خطوات من خلال البحث عن مصادر (**باستخدام استيراتيجية البحث الالكتروني)** واستخدام استيراتيجية(**الخرائط الذهنية الالكترونية)** لاتباع الخطوات اللازمة للوصول لأهداف المقررات الدراسية من خلال وسائل وطرق ممنهجة.

وقد أكد محمد عبد الحميد (٢٠٠٥) على أهمية استخدام بيئة التعلم الإلكتروني في تقديم الخدمات التعليمية لجميع فئات المتعلمين، وتجاوز المشكلات الخاصة بالبيئة التقليدية، والإسهام في عمليات التدريب المستمر، وتدعيم طرائق تعلم جديدة تعتمد عمى المتعلم وتركز على قدارته وإمكاناته، وتدعيم مهارات المتعلمين في تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات، والاستفادة القصوى من مصادر التعليم والتعلم الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت، حيث توفر للمتعلم إمكانية الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان الذي يريد، من خلال المواقع التي تقدم المناهج والمقررات والمعارف والمعلومات والأنشطة الإثرائية التي يمكن الاستفادة منها في عملية التعليم والتعلم.

كما تساعد المتعلم في الاعتماد على نفسه في البحث عن المعلومات، كما تساعد في تبادل الآراء والخبرات بينه وبين زملائه من المتعلمين، إلى جانب سهولة تحديث المعلومات والمناهج والبرامج التعليمية المتاحة في بيئة التعلم الإلكترونية (الجرف، ٢٠٠٨).

وقد كان لاستيراتيجية **الألعاب التعليمية الإلكترونية** في كسر حاجز الوقت والزمن من خلال اشتراك الطالبات معًا في المناقشة ولكل منها حرية الرأي وعلى كل منها احترام الرأي الآخر وزيادة شعور كل منهن بفاعليته في إيجاد حلول أو التعبير عن الرأي بالإضافة للمشاركة والرغبة ف التحدي وكسر حاجز الخوف، كما أضاف الاكتشاف الإلكتروني الدور الحيوي للبحث والاستقصاء حيث أصبح هناك توجه لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في البحث المستمر والدائم عما يوجههن من صعوبات ومحاولة البحث عن تفسير في كل وقت، حيث ذكرت دراسة أحمد عبدالحليم(٢٠٢١) أن المرونة النفسية والفاعلية الذاتية والتوجه الإيجابي نحو الحياة يؤثر في نجاح استراتيجيات دافعية التعلم وتطبيقه وتنميته، وعلى النقيض فإن الإحباط واليأس وضعف الثقة بالنفس يؤثر على دافعية التعلم وتطبيقه وتنميته؛ لذلك تم اختيار هذه الجوانب ضمن محتوى بيئة التعلم الإلكتروني.

البحوث المقترحة: ففاعلية بيئة تعلم إلكتروني لتنمية الاتخاذ القرار والسيطرة الفعلية لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

التوصيات والتطبيقات التربوية: التركيز على تنمية دافعية التعلم من خلال برامج مختلفة بأساليب مختلفة؛ وذلك نظرًا لأهمية دافعية التعلم في تنمية العديد من جوانب الشخصية.

المراجع

أحلام إبراهيم (٢٠١٧). تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على مراسم التعلم(Anchored Learning) وأثرها في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Desire2Learn) والكفاءة الذاتية لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية. رابطة التربويين العرب، (٩٠)، ٢٣–٩٤.

أحمد بدوي (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي للأطفال الموهوبين المشكلين وأثره على توافقهم النفسي والاجتماعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.

أحمد دوقة (٢٠٠٧). تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط. ١(١)، ٦٢–٧٧.

أحمد دوقة؛ وآخرون (٢٠١١). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

السيد عبدالعال (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ع (١٠٠)، ٣٦٤ – ٣٨٦.

الشحات عثمان (٢٠٠٨). توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. دمياط: مكتبة نابلسي.

الغريب إسماعيل (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، مصر :عالم الكتب.

أمينة الهاجري (٢٠١٥). بناء مقياس لمكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الإبتدائية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، .٧

ثائر غباري (٢٠٠٨). الدافعية: النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جاكلين نصر (٢٠٠٩). التعرف على سمات الشخصية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

جعفر الطائي (٢٠٠٦). التطبيقات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات. عمان: دار المناهج.

حنان الشطي (٢٠١٦). تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على حل المشكلات وأثره على تحصيل العلوم والتفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، ١– ١٣٢.

حنان دنوقه (٢٠٢٢). التعليم الإلكتروني قراءة تحليلية في ضوء المفاهيم النظرية. مجلة السلوك، ٩(١)، ١٥٥ – ١٦٦.

سوزان عطية (٢٠٠٥). معايير ومحددات بناء وتطبيق البرامج التدريبية القائمة على التعليم الإلكتروني كأحد تطبيقات التعليم المستمر في جامعة الطائف، المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، مجلد (٣)، العدد (٥)، يناير.

عادل عبد الله (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. جامعة الزقازيق: دار الرشاد.

عبد اللطيف الجزار (٢٠١٠). اتجاهات بحثية في معايير تصميم بيئة توظيف تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) في تكنولوجيا التدريب والتعليم"، ورقة بحثية للعرض في الندوة الأولى التي يقيمها قسم تقنيات التعليم بكلية التربية تحت عنوان: تطبيقات تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب، كلية التربية، الرياض – جامعة الملك سعود، ١٢– ١٤.

علا الطيباني(٢٠٠٤). فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. رسالة دكتوراة، معهد عين شمس الطفولة للدراسات النفسية والاجتماعية.

علي الأسود (٢٠١٩). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع (٧)، ٩٧ – ١٢٠

عوض الله محمد(٢٠١٧). التعرف على ذوي صعوبات التعلم من الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليًا الملتحقين ببرامج تعليم الموهوبين بمدينة الرياض. جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للتربية

فكري متولي ؛ شتوي القحطاني (٢٠١٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كريم بدوي (٢٠٢٠). فاعلية بيئة تعلم إلكتروني تفاعلي مقترحة باستخدام أدوات الويب ٢.٠ لتنمية المهارات التشاركية لطلبة شعبة التاريخ بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع(٣٠)، ١٨٠–٢١٠.

محمد القحطاني (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات قراءة الصور وبعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف. مجلة القراءة والمعرفة، (١٧١)، ١٩٩–٢٤٧.

منى الجزار (٢٠١٦). تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي قائمة على النظرية الاتصالية وفاعليتها في إتقان التعلم وتنمية مهارات التشارك لدى طالبات الدراسات العليا. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٦(١)، ١٢٣– ١٧٨.

Adam, A. (2010). Determining an e-learning Model for Students with Learning Disabilities: An Analysis of Web-based Technologies and Curriculum. Doctor of Philosophy, Victoria University.

Afzal, H., Ali, I., Khan, M. A., and Hamid, K. (2010). A Study of University
Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance.
International Journal of Business and Management, 5(4), 80-89

Agarwal, A. & Bingh, Y. (2011). The gifted children with learning disability. Indian Streams Research Journal. 1(1), 1 – 4.

Baum, S. (1990). Gifted but Learning Disabled: A Puzzling Paradox. www.Idonline.org. Eric.

Baum, S. (1994). Meeting the needs of Gifted/Learning disabled students: "How far have we come?". The Journal of Secondary Gifted Education. 5(3), 6 - 22.

Hryekewicz, B. & Tenzi, J. (1991). Identifying gifted learning disabled children with the learning disability. Index (LDI). PHD, Texas woman University, UMI.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. International Review of Research in Open and Distance Learning. Retrieved from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161/2146

Schofield, J.; Fulcer, E.; & Britt, C. (1994). Teachers, Computer Tutors, and Teaching: The Artificially Intelligent Tutor as an Agent for Classroom Change. American Educational Research Journal, 31(3), 579 - 607.