جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة علوم التربية

الدافعية للتعلم وعلاقتها بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي

دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات ولاية الوادي

مذكرة مكلمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص التأهيل في التربية الخاصـــة

إعداد الطالبتان:

- نزيهة معمري
- نصيرة قدوري

إشراف الأستاذة:

د. مسعودة منتصر

أ- صالح خشخوش	**أستاذ مساعد (أ)**	**جامعة الوادي**	**مناقشا ورئيسًا**
أ-د مسعودة منتصر	**أستاذ محاضر(ب)**	**جامعة الوادي**	**مشرفا ومقرراً**
أ- بشير جاري	**أستاذ مساعد (ب)**	**جامعة الوادي**	**عضوًا مناقشاً**

السنة الجامعية: 2016-2017

شكر وعرفان

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، له الشكر على ما أنعم وله الحمد على ما أسدى

ثم الشكر الخالص إلى الحبيب المصطفى الذي أخرجنا من ظلمات الجهل إلى أنوار العلم والإيمان – صلى الله عليه وسلم–

نتقدم بالشكر الجزيل والإمتنان إلى الأستاذة: " **مسعودة منتصر** " التي تفضلت بالإشراف على هذه المذكرة بتوجيهاتها القيمة.

والشكر موصول إلى الأستاذ " **شوقي ممادي** " على نصائحه وإرشاداته

كما أتقدم بالشكر الجزيل والإمتنان الكبير إلى الأستاذين "**معمري عبد العزيز**" و"**بريكي عبد الجليل**" اللذان عملا على مساعدتنا في التعامل مع نظام (spss)

كما نشكر مدراء ومعلمي المدارس الإبتدائية على موافقتهم ودعمهم الخاص لإجراء الدراسة الميدانية، ونوجه جزيل شكرنا إلى عينة الدراسة على حسن متابعتهم وتقبلهم طوال فترة هذه الدراسة.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي الإرتباطي لتناسبه مع الظاهرة المراد دراستها على عينة قوامها مئة (100) تلميذ، منهم (50) تلميذ مستوى الرابعة إبتدائي و(50) تلميذ من مستوى الخامسة إبتدائي من الجنسين ذكور وإناث، تم إختيارها بطريقة قصدية من خلال الأدوات التشخيصية: إختبار"مايكل باست" لصعوبات التعلم، وإختبار"رافن" للذكاء، وإختبار الزيات لصعوبات الكتابة، والإختبار التحصيلي للكتابة، بالإضافة إلى الدفتر الصحي ودفتر المراسلة الخاص بالتلميذ.

وللإجابة على إشكالية الدراسة تم تطبيق إختبار تحصيلي لصعوبة الكتابة ومقياس الدافعية للتعلم، وقد تم معالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)، بإستخدام معامل الإرتباط " ر" .

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة (الخط، الإملاء، والتعبير) لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

Résumé de l'étude:

Cette étude vise à vérifier la relation entre la motivation à apprendre et à la difficulté d'écrire les élèves de quatrième et cinquième année de l'enseignement primaire, et pour atteindre l'objectif de l'étude était de suivre le corrélatif d'approche descriptive pour lui convenir avec le phénomène à étudier sur un échantillon d'une centaine (100) étudiants, dont 50 élèves de quatrième niveau élémentaire et (50), un élève de cinquième primaire des deux hommes de sexes et les femmes, a été choisi délibérément, grâce à des outils de diagnostic de manière: test « Michael Bassett » les difficultés d'apprentissage et l'intelligence Achtbaŕruffiń et tester des difficultés Zayat écriture, et les notes de test pour l'écriture, en plus du carnet de santé et bloc-notes de messagerie, etc. élève Iss.

Pour répondre au problème de l'étude a été appliqué le critère de réalisation de la difficulté de l'écriture, et une mesure de la motivation à apprendre, ont été traitées statistiquement à l'aide du logiciel de statistiques pour les sciences sociales (spss), en utilisant le coefficient de corrélation « R̈«.

L'étude a révélé une corrélation inverse entre la motivation à apprendre et à la difficulté de l'écriture (calligraphie, dictée et expression) parmi les étudiants de quatrième et cinquième année de l'enseignement primaire.

فهرس المحتويات

فهـــرس الموضـــوعات الصفحة

شكر وعرفان..... أ
ملخص الدراسة بالعربية..... ب
ملخص الدراسة بالفرنسية..... ج
فهرس المحتويات ..... د
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الأشكال ..... ح
مقدمة..... 1

الجانب النظري

الفصل الأول: الإشكالية وإعتباراتها

1- إشكالية الدراسة..... 05
2- فرضيات الدراسة..... 09
3- أهداف الدراسة..... 09
4- أهمية الدراسة..... 10
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة..... 10
6- الدراسات السابقة..... 11
7- حدود الدراسة..... 22

الفصل الثاني: الدافعية للتعلم

تمهيد

1- الدافعية..... 24
1-1- تعريف الدافعية..... 24
1-2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية..... 26
1-3- النظريات المفسرة للدافعية..... 27
1-4- أنواع الدوافع..... 33

1-5- أهمية الدافعية..... 34
2- التعلم..... 35
2-1- تعريف التعلم..... 35
2-2- خصائص التعلم..... 36
2-3- شروط التعلم..... 37
3- الدافعية للتعلم..... 38
3-1- تعريف الدافعية للتعلم..... 38
3-2- وظائف الدافعية للتعلم..... 39
3-3- علاقة الدافعية بالتعلم..... 40
3-4- عناصر دافعية التعلم..... 41
3-5- عوامل تدني الدافعية للتعلم..... 42
3-6- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للتعلم..... 43
3-7- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم..... 43
3-8- أساليب زيادة الدافعية لدى المتعلمين..... 45
خلاصة الفصل

الفصل الثالث: صعوبة الكتابة

تمهيد
1- الكتابة..... 49
1-1 تعريف الكتابة..... 49
1-2- طرق تعلم الكتابة..... 49
1-3- العوامل المساهمة في تعلم الكتابة..... 51
2- صعوبة الكتابة..... 53
2-1- مفهوم صعوبة الكتابة..... 53
3- أنواع صعوبات تعلم الكتابة..... 55
4- مظاهر صعوبات تعلم الكتاب..... 56
5- العوامل المساهمة في صعوبة تعلم الكتابة..... 57

6- تشخيص صعوبات الكتابة..... 60
7- علاج صعوبات الكتابة..... 62
خلاصة الفصل

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد
1- منهج الدراسة..... 65
2- الدراسة الإستطلاعية وأهدافها..... 66
2-1 عينة الدراسة الإستطلاعية..... 66
2-2 حدود الدراسة الإستطلاعية..... 67
2-3 أدوات جمع البيانات..... 67
2-4 نتائج الدراسة الإستطلاعية..... 74
3- الدراسة الأساسية..... 74
3-1 عينة الدراسة الأساسية..... 74
3-2 حدود الدراسة الأساسية..... 75
3-4 أدوات الدراسة الأساسية..... 75
4- أساليب معالجة البيانات الإحصائية..... 76

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى..... 78
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية..... 79
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة..... 79
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة..... 80

الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى..... 82

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية..... 83

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة..... 84

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة..... 85

- الإستنتاج العام..... 87

إقتراحات وتوصيات

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	جدول يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية	66
02	جدول يوضح البنود الإيجابية والسلبية لمقياس الدافعية للتعلم	72
03	جدول يوضح قيم الصدق التميزي لمقياس الدافعية للتعلم	72
04	جدول يوضح نتائج صدق المحكمين لإختبار صعوبة الكتابة	73
05	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية	75
06	جدول يوضح معامل الإرتباط "ر" بين الدافعية للتعلم وصعوبة الخط اليدوي	78
07	جدول يوضح معامل الإرتباط "ر" بين الدافعية للتعلم وصعوبة الاملاء	79
08	جدول يوضح معامل الإرتباط "ر" بين الدافعية للتعلم والتعبير الكتابي	80
09	جدول يوضح معامل الإرتباط "ر" بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة	80

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث	27

مقدمة:

التعليم الإبتدائي له أهمية خاصة فهو بالنسبة للنظام التعليمي قاعدته التي تتأثر بكفاءتها كفاءة النظام، فهو بالنسبة للمتعلم مرحلة الإمداد بالأساسيات التي يمكن الإنطلاق منها إلى تحصيل أو تعليم أوسع وأعمق. ولعل الوظيفة الأساسية للتعليم الإبتدائي تتمثل في تقديم المعرفة والمعلومات للفرد ممثلة في أساسياتها من قراءة وكتابة وحساب ومعارف علمية وطبيعية وإجتماعية وتنمية مهاراته الحسية والحركية، وتكوين الإتجاهات العقلية الملائمة.

ولذلك أضحى التعليم الإبتدائي يمثل الأساس في تنمية الموارد البشرية ويستهدف تحقيق أقصى قدر ممكن من فهم العلاقات الإجتماعية الصالحة وممارستها كذلك فإن التعليم الإبتدائي منوط به في مساعدة الطفل على تنمية وتقويم قدراته وإستعداداته وميوله في شتى المجالات .

ولاشك أن التلاميذ عندما يلتحقون بالمدرسة الإبتدائية يكونون في مستويات متباينة من النضج العقلي والوجداني والإجتماعي ويظهر ذلك على سبيل المثال في وجود فروق نوعية كبيرة في عمليات الإنتباه والذاكرة والقدرة على الفهم، مما قد يؤثر بدرجة كبيرة على قدرتهم على التعلم.

ولذلك وجب أن يكون التلميذ في المدرسة الإبتدائية موضع إهتمام المختصين والباحثين، لإكتشاف مختلف المتغيرات المؤثرة في نمو شخصيته، وبحث المشكلات التي تعوق عملية نموه المتكامل والتي قد تشمل على بعض صعوبات التعلم لديه. ومن الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الإبتدائية نجد صعوبات الكتابة، والتي تندرج تحت أنماط الصعوبات التي تشملها التربية الخاصة والمحكومة بالقانون الفدرالي المحدد لخدمات التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية رقم (340-1713) والقانون(340-1747) والقانون (340-1949).

إن تعلم الطفل مهارات الكتابة في المدرسة الإبتدائية ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي والإجتماعي. وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة التعلم بشكل عام، وفي هذه الدراسة سنتطرق إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي، وقد تضمنت الدراسة جانبين:

- **الجانب النظري:** حيث يشتمل على ثلاثة فصول وهي: فصل يضم إشكالية الدراسة وفرضياتها، وبالإضافة إلى الأهمية، والأهداف، والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وبعض من الدراسات السابقة، أما بالنسبة الفصل الثاني فقد تضمن الدافعية للتعلم وأخيرا الفصل الثالث إحتوى على صعوبات تعلم الكتابة.
- **الجانب التطبيقي:** ويشمل ثلاث فصول، فصل الإجراءات المنهجية، يحتوى على أهم خطوات الدراسة وأدواتها، وفصل عرض وتحليل النتائج، أما الفصل الأخير فيشمل مناقشة وتفسير النتائج. وقد ختمت الدراسة بمجموعة من الإقتراحات والتوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإشكالية وإعتباراتها

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- حدود الدراسة

1- اشكالية الدراسة:

يعتبر التعلم شرط أساسي لتكيف الإنسان مع محيطه الذي يعيش فيه، فهو في عملية تعلم مستمر منذ ولادته وحتى مماته. فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته، وكيف ينظم وقته ويختار إستجاباته ولا يتوقف على مرحلة واحدة، فالفرد يظل في عملية تعلم مستمر طوال حياته. (العزة،2002،30)، وتؤثر كفاءة العملية التعليمية في عمل التربية، التي يكتسب من خلالها الأطفال الخبرات والمعلومات الكفيلة بإعدادهم الجيد والمناسب للاندماج والتفاعل في المجتمع، آخذت بعين الإعتبار الفروق الفردية والإختلافات بين الأطفال. ومن بين هؤلاء من لديهم مشكلات في التعلم رغم إمتلاكهم القدر الكافي من القدرات العقلية اللازمة لتعلمهم وإكتسابهم الخبرات إلا أن تحصيلهم للمعلومات أقل من أقرانهم العاديين (أحمد، 1998). وقد أثارت هذه المشكلات إهتمام الكثير من المختصين في مجالات متعددة من الطب، والتربية الخاصة وغيرها من التخصصات لدراسة شاملة ومعمقة لطبيعة هذه الصعوبات.

وقد بدأ الإهتمام بهذه المشكلات في أواخر القرن الثامن عشر (18)، وكانت تندرج تحت مسميات ومصطلحات متعددة (الخلل الوظيفي المخي البسيط، الإصابة المخية الإضطرابات العصبية والنفسية، صعوبة القراءة، قصور في الإدراك، العجز عن التعلم مشكلة التعلم). (عبد الهادي وعبد العزيز،2003،143)

وفي منتصف القرن التاسع عشر ظهر مصطلح صعوبات التعلم بدلا من المسميات السابقة، متزامنا مع ظهور الجمعيات المتخصصة التي تهدف الى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم، مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم. ويعد صموئيل كيرك (1962) أول من أطلق مصطلح صعوبات التعلم والذي أشار إليه في مؤلفه (الأطفال ذوي ظروف خاصة)، هذه الصعوبات حسب (كيرك) تشير إلى التأخر أو الإضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، (اللغة، القراءة

الكتابة، الحساب) أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي أو إضطرابات إنفعالية أو سلوكية. ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية. (علي،2011،23)

أما تعريف اللجنة الإستشارية الوطنية للمعاقين في المكتب الأمريكي للتربية لصعوبات التعلم: أنه عجز في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية والتي تدخل في فهم إستخراج اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد تظهر هذه في إضطرابات التفكير والإستماع والكلام والقراءة والكتابة والتهجي والعمليات الحسابية وتشمل الحالات التي يتم تحويلها على أنها إعاقات إدراكية أو إصابات مخية أو خلل مخي بسيط، أو عسر القراءة ولا تتضمن مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو عيوب النطق أو إضطراب إنفعالي أو حرمان بيئي أو عوامل ثقافية. (كامل،2003،90)

ويمكن القول أن صعوبات التعلم يمكن تقسيمها إلى نوعين وهذا ما أشار إليه السرطاوي والسرطاوي (1984) أن صعوبات التعلم تنقسم إلى:

- صعوبات تعلم نمائية: وهي ترجع إلى وجود إضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي مثل الإدراك الحسي (البصري، السمعي) والإنتباه والتفكير والكلام والذاكرة وتتعلق هذه الصعوبات بالعمليات العقلية المعرفية التي يحتاج إليها التلميذ في التحصيل الأكاديمي. (سيد، د ت،156)
- صعوبات تعلم أكاديمية: وهي الصعوبات التي تبدو واضحة عند الطفل وأكثر ما تظهر عليه في سن المدرسة كصعوبة القراءة، الكتابة، الحساب بالإضافة إلى صعوبة التهجئة. (وليد، 2008، 18)، ويمكن القول أن هناك تداخل بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية فنجد (كير وكالفن) يرى أن العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية تعتبر علاقة سبب ونتيجة، إذ تعد الصعوبات النمائية سبب الصعوبات الأكاديمية والتي تظهر في المرحلة الإبتدائية.(عبد الحميد،2003، 64)

فالطفل حتى يتعلم مثلا الكتابة لابد له أن يطور كثيرًا من العمليات أو المهارات الضرورية من التناسق الحركي وتناسق حركات العين واليد والذاكرة البصرية والإدراك البصري. (محمد،2003،97)

تعتبر الكتابة من المهارات الأساسية في النظام اللغوي، إذ تتكامل مع اللغة الشفاهية والقراءة في هذا النظام وهي تمثل مهارة إتصالية للتعبير عن الذات ومهارة تعليمية أيضا. إذ أن تعلم المهارات الأساسية اللازمة للكتابة يساعد على تقدم الطفل أو ربما تضمن له معززات فورية قوية لمختلف جوانب التعلم لتحقيق الكفاءة الذاتية الأكاديمية. (الزيات،2007،272)

وصعوبة الكتابة هي مشكلة كبرى للطلاب وخاصة مع إنتقالهم إلى صفوف أعلى خلال المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية وربما خلال المرحلة الجامعية، وهي من أكثر الصعوبات وضوحا وأبعدها أثرا في الأداء الأكاديمي للمتعلم، فهي التي تحدد إنتقال المتعلم من صف إلى آخر ومن خلال الإجابة على أسئلة الإختبارات، فمعظم الإمتحانات لكافة المواد الدراسية تأخذ صيغة اللغة المكتوبة، وأول من إستخدم مصطلح صعوبات الكتابة (مايكل بست Mykel bust) ويرى أن صعوبة الكتابة تحدث نتيجة إضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي. (إبراهيم،2010) أما (جونسون) فقد ذكر أن الطفل الذي يعاني من صعوبة الكتابة لا يستطيع أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والكلمات والحروف والأعداد ...إلخ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصريا يعانون أيضا من صعوبات في إعادتها أو إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة. (كامل،2005،51)

تخلق صعوبات الكتابة العديد من الآثار السلبية لدى الطفل في عملية التعلم وهذا ما أكدته دراسات روزا هاجن (1988) أن صعوبات الكتابة تشكل عائقا مهما وذا دلالة للتعلم.

(الزيات،2007،272)

ومن مظاهر خطورة هذه المشكلة أيضا تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الإنفعالية والدافعة من شخصية الفرد والتي تلعب دورا هاما في أدائه الدراسي، حيث يتزايد الشعور بالإحباط نظرا لعجزه على مسايرة زملائه وبمرور الوقت قد تضعف دافعيته للتعلم وينخفض مستوى رغبته في العمل والتنافس. (علي،2011،22)، وهذا ما أكدته دراسة (2004,Garcia&Casa) حيث أشارت الى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للدافعية في تحسين نوعية كتابة النص وإتجاهاتهم نحو الكتابة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يشير

(الشرقاوي،2001) الى أن الدوافع من العناصر الأساسية في عملية التعلم والتعليم، وأحد الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاتها المتعددة، كما ويضيف(العزة، 2002) أن نقص إهتمام ودافعية التلاميذ من أسباب صعوبة الكتابة. (العزة، 2002، 236)، فالدافعية تعزز ثقة الطالب بنفسه مما يزيد من معدل التحصيل في الكتابة. فالدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم وتعزز ثقة التلميذ بنفسه مما يزيد من معدل التحصيل لديه في مختلف المهارات الأكاديمية ومن بينها الكتابة.

وبالرغم من قلة الدراسات المتعلقة بالدافعية للتعلم وعلاقتها بصعوبة الكتابة بشكل مباشر إلا أنه يتضح جليا الأهمية البالغة للدافعية في التعلم وما لها من أثر على التحصيل الدراسي ومستوى التلميذ، وحياته الاجتماعية ككل.

وإنطلاقا مما سبق وللتأكد من صحة وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبات التعلم وبالتحديد صعوبة الكتابة تأتي دراستنا هذه والتي تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة في الطور الإبتدائي وبالتحديد السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي من خلال طرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي؟

ومن هذا التساؤل العام يمكن طرح التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي؟
- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي؟
- هل توجد علاقة إرتباطية دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة التعبير الكتابي لدى تلاميذ سنة رابعة وخامسة إبتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

2-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.
- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.
- توجد علاقة إرتباطية دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة رابعة وخامسة إبتدائي.

3- أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.
- التحقق من صحة الفروض والإجابة عن التساؤلات المطروحة.
- معرفة مستوى دافعية التعلم لدى ذوي صعوبات الكتابة.

4- أهمية الدراسة:

- تنطلق أهمية البحث من أهمية الكتابة بوصفها عملية ضرورية للعملية التعليمية، سواء على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع، فكلما زادت كفاءة الفرد في تحصيل هذه العملية زاد تفاعله مع الحياة، و وجود أي صعوبات تعترضها يؤدي إلى عرقلة هذا التفاعل.
- كما وتتوضح أهمية هذه الدراسة من خلال الإهتمام بفئة من الأطفال في مرحلة دراسية معينة وهي الرابعة والخامسة إبتدائي والتي تعتبر جد مهمة لأنها المرحلة التي أجمع المختصون على أنها تبرز فيها الصعوبات بشكل جلي، ومن ثم توعية الأهل والمعلمين والمختصين بوجود صعوبات تؤثر على إكتساب الطفل للمهارات الكتابية مما يؤثر سلبا على دافعيته للتعلم.
- التحسيس بضرورة وجود أخصائي في التربية الخاصة لمساعدة هاته الفئة من الأطفال في المدارس.
- تزويد معلمي الطور الإبتدائي بحقائق حول موضوع صعوبات الكتابة وآثارها السلبية المترتبة عليها ومن ثم مساعدته في الكشف المبكر عن هذه الصعوبة.

5- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

5-1- الدافعية للتعلم: هي تلك القوة المحركة التي تجعل المتعلم يرغب في الدراسة بمواجهة المواقف التعليمية الصعبة، وتقاس في دراستنا الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ المرحلة الإبتدائية (الرابعة والخامسة إبتدائي) عند تطبيق مقياس الدافعية للتعلم.

5-2- تعريف صعوبة الكتابة: هي تلك الصعوبات التي يواجه فيها التلاميذ مشكلات متداخلة مثل الرداءة في الخط أو عدم تناسقه، وعدم القدرة على الإحتفاظ بالأفكار، وترابطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية، مما يؤثر على تحصيله الدراسي. وتقاس في دراستنا الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ المرحلة الإبتدائية (الرابعة والخامسة إبتدائي) عند تطبيق إختبار الكتابة التحصيلي (الخط اليدوي، الاملاء والتعبير الكتابي).

6- الدراسات السابقة لصعوبات تعلم الكتابة ودافعية التعلم:

6-1- الدراسات السابقة لصعوبات تعلم الكتابة:

مع بداية التسعينات من القرن الماضي أصبح مفهوم صعوبات تعلم الكتابة واضحاً لدى الكثيرين، وتزايدت الأبحاث والدراسات حوله، وتزايد عدد المشتغلين ببرامج تشخيص وعلاج صعوبات تعلم الكتابة، سنعرض فيما يلي بعضاً من هذه الدراسات ومنها :

6-1-1- دراسة أحمد عواد(1988):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة وتكونت عينة الدراسة من 30 طفلاً من ذوي صعوبات القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بإدارة شبين القناطر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (15) طفلاً لكل مجموعة بمتوسط عمري(135)شهراً، وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية : إستبيان تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، إستفتاء الشخصية لأطفال المرحلة الابتدائية إختبار الذكاء المصور وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في دقة القراءة والكتابة لصالح القياس البعدي.

6-1-2- دراسة جيوردانو ,Giordano(1989):

هدفت الدراسة إلى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتشخيص الصعوبات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى من ذوي صعوبات الكتابة والثانية من العاديين واستخدمت الدراسة ثلاثة فنيات لتحليل أشكال الكتابة، وذلك لتشخيص العجز أو الصعوبة في الكتابة وهذه الفنيات هي: تفسير الأخطاء، تمييز الصعوبة اللغوية، استخدام تمارين بناء الكلمة.

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يكونون قادرين على نسخ الكلمات، بينما يكونون غير قادرين على الإتصال أثناء الكتابة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات الكتابة في مهارات الكتابة لصالح العاديين.

6-1-3- دراسة هويدا حنفي رضوان (1992):

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب وتشخيصها، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح في علاجها، وتكونت عينة الدراسة من(345) تلميذاً من الصف الرابع الإبتدائي، وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: إستبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، إختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء، إختبارات تحصيلية وتشخيصية في القراءة والكتابة والحساب، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب، تتمثل في الظروف الأسرية والعلاقة بين المدرس والتلميذ– المنهج الدراسي – الإحساس بالعجز – عدم الثقة بالنفس.

6-1-4- دراسة بليتز و بلوت Bletz & Blote (1993):

أجرى "بليتز وبلوت" دراسة هدفت إلى تشخيص مستوى الكتابة على مدى خمس سنوات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (121) تلميذاً هولندياً في المدرسة الابتدائية، وإستخدمت الدراسة مقياس التقييم لكتابة الأطفال، والذي يتضمن (13) مهارة، وكان يعطي للتلاميذ جلستان أسبوعياً مدة كل حصة نصف ساعة وكان يتم إختبار التلاميذ عينة الدراسة أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي وفي كل جلسة يقوم التلميذ بنسخ نص معياري مقدم في برنامج مطبوع لمدة خمس دقائق ثم يطلب منه أن يقوم بالكتابة، وفقاً لأسلوبه المعتاد والوسائل الخاصة به، وذلك باستخدام ورقة كتابة بحجم (4A) غير مسطرة، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة لديهم إنخفاض في القدرة الحركية، وضعف ملحوظ في الأداء الإنشائي أو التركيبي.

6-1-5- دراسة هاريس وآخرون Harris et, al (1993):

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى إنتشار صعوبات التعلم، وتعريف صعوبات التعلم الأكاديمية وتكونت عينة الدراسة من (21) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم من (6–16) سنة، وأشارت النتائج إلى إرتفاع صعوبات التهجي والكتابة بين ذوي صعوبات التعلم؛ حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التهجي (71%)، وأظهرت النتائج أن حوالي (62%) من التلاميذ، لديهم صعوبات في تعلم الكتابة.

6-1-6- دراسة كريستوفر ورونالدRonald& Christopher (1993):

هدفت الدراسة إلى التعرف علي أثر التدريب على إستراتيجية الكتابة / النطق (write/sey) للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (07) تلاميذ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، الأولى ضمت طفلتين من ذوي صعوبات الكتابة، والثانية ضمت ثلاثة أطفال من الذكور، والثالثة ضمت طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة. وتم تدريب الأطفال في المجموعات الثلاثة على إستراتيجية محددة، يتم فيها تقديم تغذية راجعة حسية مزدوجة (سمعية – بصرية) على النحو التالي:

- يتم تقديم قائمة من الكلمات للأطفال في اليوم الأول، ويطلب منهم مذاكرتها بطريقتهم الخاصة.
- في اليوم التالي يطلب منهم كتابة نفس الكلمات، التي تضمها القائمة عن طريق الإملاء من المجرب.
- ثم يتم تقديم التغذية الراجعة، وقد إستمر التدريب لمدة تراوحت من ثلاث إلى ستة أسابيع ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسيين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المجموعات الثلاث.

6-1-7- دراسة شارب Sharp (1994):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين سرعة ودقة وترابط الإنتاج في إحدى المهام الكتابية، وتكونت عينة الدراسة من (217) تلميذاً من تلاميذ الصفين الثاني والرابع إبتدائي من ذوي صعوبات التعلم والعاديين؛ حيث قام التلاميذ بمهام كتابية تتطلب آلية من حيث (تحديد الحرف – التعرف على الكلمة – كتابة حروف الهجاء – الطلاقة في نطق الكلمة – الطلاقة في نطق الجملة)، وإستخدمت الدراسة إختباراً في قياس التحصيل اللغوي (قراءة – كتابة) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في التحصيل اللغوي لصالح العاديين.

6-1-8- دراسة ديكوسكي Dikowski (1996):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب علي المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من المرحلة الإبتدائية وإستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركية، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، كما تضمنت أنشطة البرنامج المستخدم برامج الكمبيوتر، لتنمية التتبع البعدي، الإغلاق، التتابع التكامل المكاني.

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن (80 %) من أفراد العينة أظهروا تحسناً دالًا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت نتائج تقارير المدرسيين والآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال.

6-1-9- دراسة باهر وآخرون Bahr et, al (2000):

والتي هدفت إلى المقارنة بين أثر إستخدام برنامجين للكتابة عن طريق الحاسب الآلي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ، ذوي صعوبات تعلم كتابة في الصفوف من الرابع إلى الخامس، وإعتمد البرنامج الأول على مهارات كتابة القصة عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ، ثم قيام التلاميذ بكتابة إجابات على هذه الأسئلة بإستخدام لوحة المفاتيح، أما البرنامج الثاني فقد إعتمد على مهارات كتابة القصة عن طريق قيام التلاميذ برسم أشكال تعبر عن مشاعرهم ثم كتابة القصة إعتماداً على هذه الرسومات .

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: فعالية البرنامج الأول مع التلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية داخلية أقل، حيث إستفادوا من محفزات (وسائل التنشيط والتحفيز) لقواعد اللغة، المعتمدة على كتابة القصة بإستخدام الكمبيوتر، في حين كتبوا قصصاً أقل نضجاً حينما إستخدموا البرنامج الثاني، كما أشارت النتائج أيضاً إلى فعالية البرنامج الثاني مع التلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية قوية نسبياً، حيث كتبوا قصصاً أكثر نضجاً. (الهواري،2006، 19-21)

6-1-10- دراسة فوزي (2000):

وهـي بعنـوان "صـعوبات تعلـم الكتابـة لطـلاب المرحلـة الابتدائيـة مـن وجهـة نظـر المعلمـين والمعلمـات"، هـدفت إلـى التعـرف علـى الصـعوبات التـي تواجـه طـلاب المرحلـة الإبتدائيـة فـي تعلـيم الكتابـة، وتكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع معلمـي المرحلـة الإبتدائيـة ومعلماتهـا فـي مـدارس تربيـة إربـد فـي الأردن، فـي الحـين إشـتملت العينـة علـى 150 معلمـاً ومعلمـة. وقـد إسـتخدم الباحـث الإسـتبانة كـأداة للحصـول علـى بيانـات والمعلومـات مـن أفـراد العينـة، معتمـداً علـى المـنهج الوصـفي. وقـد توصـلت الدراسـة إلـى مجموعـة مـن النتـائج ومن أهمها: أن البدء في تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة، من شأنه أن يساعد فـي تنميـة مهـارة تعلـم الكتابـة لديـه، حيـث وافـق(79%) مـن مجمـوع الإجابـات علـى ذلـك. (جبايب،2010،16)

6-1-11- دراسة بروكس و برانجر Berninger & Brooks (2001):

هدفت الدراسـة إلـى الكشـف عـن أثـر برنـامج تـدخل إرشـادي لعـلاج صـعوبات الكتابـة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينـة الدراسـة من 17 تلميذاً من تلاميذ الصـفين الرابـع والخـامس الابتـدائي بمتوسـط عمـري (9,7–15,9) سـنة مـن ذوي صـعوبات الـتعلم في الكتابة، حيث تم إدراجهم في برنـامج إرشـادي فردي لمدة 08 شـهور بواقـع سـاعة أسبوعيا وتـم التركيـز علـى مهـارات النسـخ (الكتابـة اليدويـة والهجـاء ومهـارات التصـنيف أو التركيـب) ومـن أهـم النتـائج التـي تـم التوصـل إليهـا أن: الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم أظهـروا تحسـناً ملحوظ في الكتابة اليدوية.

6-1-12- دراسة باج و جراهام page & Graham(2002):

هدفت الدراسة إلى إختبار أثر تحديد الهدف وإستخدام إستراتيجية على الأداء الكتابي وفعالية الذات للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات:

- المجموعة التجريبية الأولى: تم تدريبها على تحديد الهدف.

- المجموعة التجريبية الثانية: تم تدريبها على تحديد الهدف وإستخدام الاستراتيجية.
- المجموعة الضابطة : لم تتلق أي تدريب.

وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مثيرات الكتابة، مقياس للعناصر الأساسية للمقال، وآخر لجودة المقال، مقياس لعدد الكلمات في المقال، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لعدد الكلمات وجودة كتابة المقال.

6-1-13- دراسة صلاح عميرة علي(2002):

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتصميم برنامج علاجي لها، وتكونت عينة الدراسة من (160) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم المترددين على غرف المصادر، وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: إختبار مصفوفات رافن، وإختبار تشخيصي في صعوبات القراءة والكتابة وإختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها، وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في القراءة والكتابة، لصالح المجموعة التجريبية، ترجع إلى أثر البرنامج العلاجي المستخدم.

6-1-14- دراسة فتحي وآخرونFathi , et, al(2006):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم (القراءة – الكتابة) في الذكاء اللفظي وغير اللفظي ومعدل الأخطاء، وتكونت عينة الدراسة من (47) تلميذاً في إحدى مدارس مدينة طهران من ذوي صعوبات التعلم (30) تلميذاً عادياً، وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: إستمارة جمع البيانات حول المعلومات إستبانة تحتوي على (15) عرضاً من أعراض صعوبة تعلم القراءة والكتابة، إستبانة روتر للتعرف على المشكلات السلوكية، إختبار التمييز البصري، إختبار في القراءة والكتابة ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة لصالح العاديين، في حين أشارت النتائج إلى تفوق الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة على الطلاب العاديين في الذكاء غير اللفظي. (الهواري،2006، 22–23).

باستعراض ما سبق من الدراسات يمكن أن نستخلص ما يلي:

- اختلفت هذه الدراسات من حيث الأهداف، فهناك من إهتمت بتشخيص وعلاج صعوبات الكتابة كدراسة باهر (2002)، أحمد عواد (1988) وصلاح عميرة (2002). كما هدفت بعض الدراسات بالتعرف على العوامل المرتبطة بصعوبة الكتابة كدراسة (هويدة رضوان، 1992). بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أثر برامج تدريبية وارشادية كدراسة (باهر، 2000)، بروكس وبرنجر (2001)، ودراسات أخرى هدفت إلى التعرف على أثر بعض الاستراتيجيات والمهارات كدراسة كريسوفر ورونالد (1993)، ديكوسكي (1993) ودراسة باج وجراهام (2002).
- معظم الدراسات السابقة اهتمت بدراسة صعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما عدا دراسة هاريس (1993) التي إمتدت فيها العينة حتى سن السادسة عشر (16) من العمر.
- تنوعت الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات الكتابة ما بين الاختبارات التشخيصية والتحصيلية، الإستبيانات، الإستفتاءات، المقاييس وإختبارات الذكاء المقننة.
- تنوعت هذه الدراسات من حيث أساليب العلاج المستخدمة ما بين أنشطة بصرية حركية، وبرامج كمبيوتر كدراسة باهر (2000)، والمهارات اليدوية كدراسة ديكوسكي (1993)، وكتابة القصة كما في دراسة باهر (2000)، ومهارات النسخ (الكتابة اليدوية) والتصنيف والتركيب في دراسة بوكس وبرانجر (2001).
- توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها إرتفاع معدل صعوبات الكتابة وإنخفاض القدرة الحركية وضعف الأداء الكتابي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة في دراسة هاريس (1993) وبليتز وبلوت (1993)، أما دراسة هويدا رضوان (1992) توصلت إلى العوامل المرتبطة بصعوبة الكتابة: الظروف الأسرية – العلاقة بين المدرس والتلميذ– المنهج الدراسي – الإحساس بالعجز – عدم الثقة بالنفس. بينما دراسة فتحي وآخرون (2006)، جيوردانو (1989)، شارب (1994) فقد أكدت وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة والتلاميذ العاديين في المهارات والبرامج المقدمة لصالح العاديين. أما دراسة فوزي (2000) توصلت إلى أن البدء في

تعليم الطالب مهارات كتابة الأحرف الساكنة من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة تعلم الكتابة لديه.

6-2- الدراسات السابقة للدافعية للتعلم:

6-2-1- دراسة "كوزكي Kozki (1981):

وهي دراسة تتبعية إستمرت لمدة عشر (10) سنوات، لمحاولة الكشف عن أبعاد الدافعية للتعلم، وبنى كوزكي Kozki دراسته على أساس مجموعة واسعة من المقابلات والإستجوابات التي أجراها مع كل التلاميذ وأولياؤهم وأساتذتهم، وقد فاق عدد الإستجوابات التي أجراها مع كل التلاميذ وأولياؤهم وأساتذتهم الألف (1000)، وبعد التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى تحديد تسعة (09) أبعاد للدافعية المدرسية موزعة على ثلاث (03) مجالات من مجالات علم النفس وهي:

- المجال الوجداني.
- المجال المعرفي.
- المجال الأخلاقي والسلوكي.

6-2-2- دراسة "دويك (1986) Dweek :

درست الباحثة تأثير الدافعية في التعلم، وذلك في إطار نظرية الأهداف على عينة عددها(780) تلميذ في الصف الإبتدائي وبإستخدام مقياس"WHAITENG MAX "ومقياس آخر. تم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في إكتساب وإستغلال الأطفال للمعرفة كما وجدت أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشيط الإيجابي مثل المعرفة الجهد، التركيز، المثابرة، إستمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات، والإستقلالية في التعلم. بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في تعلم السلوك الضعيف السلبي مثل: النفور المعارضة، التجنب، التجلي، والإعتماد على الآخرين. (لوناس،2013،11-12)

6-2-3- دراسة آمنة عبد الله تركي 1988:

تمحورت الدراسة حول دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض التغيرات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة قطر سنة 1988، حيث بلغ عدد العينة 180 وإستهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة، وذلك عن طريق دراسة الدافعية للتعلم لدى الأطفال في صفوف السنة الثانية والرابعة والسادسة إبتدائي كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية، ولكشف ذلك إستخدمت الباحثة أربع (04) مقاييس:

- مقياس دافعية التعلم الاستقلالية.
- مقياس دافعية التعلم الاجتماعية.
- مقياس الاتجاهات الوالدية.
- مقياس التوافق.

وتوصلت إلى النتائج التالية:

- لا يوجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للذكور والإناث في دافعية التعلم الإستقلالية.
- ولا يوجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للذكور والإناث في دافعية التعلم الإجتماعية.
- توجد فروق بين دافعية التعلم الإستقلالية ودافعية التعلم الإجتماعية لدى الذكور والإناث.
- هناك علاقة إيجابية بين التوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي والدراسي والتوافق العام وبين دافعية التعلم الإستقلالية والإجتماعية لدى الذكور والإناث. (بلحاج،2011،24)

6-2-4- دراسة "شيو " chieu:

من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان دراسة عامليه لدافعية التعلم، وقد صاغ (500) عبارة تقيس الدافعية، ثم قام بجمعها بالإستعانة بمقياس الدافعية والشخصية، وكانت موزعة على (16) مقياس فرعي. وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود خمسة (05) عوامل للدافعية وهي كالتالي:

- الإتجاه الإيجابي نحو الدراسة، ويتضمن الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.
- الحاجة إلى الإعتراف الإجتماعي، وتتضمن ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاط المدرسي.
- دافع تجنب الفشل.
- حب الإستطلاع.
- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.(الوناس2013،12).

6-2-5- دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994):

التي تناولت موضوع دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة من المرحلتين الإبتدائية والإعدادية بدولة البحرين سنة 1994، إشتملت على 377 تلميذ تم إختيارهم عشوائيا من ثمان(08) مدارس ذكور وإناث إستهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروقات بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم، وكذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية التعلم. إستخدمت الباحثة إختبار الدافعية للتعلم وتوصلت إلى النتائج التالية:

- تأثير أسلوب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في مجتمع البحرين على دافعية التعلم لدى أبنائهم.
- وجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي.

- وجود أثر إختلاف المناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الأطفال في دافعيتهم للتعلم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث. (بلحاج 2011،25).

من خلال الدراسات السابقة لدافعية التعلم يمكن إستخلاص ما يلي:

- تنوعت الدراسات من حيث الأهداف فهناك من إهتم بدراسة أبعاد الدافعية للتعلم كدراسة كوزكي (1981)، بينما هناك من إهتم بدراسة دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة آمنة عبد الله تركي (1988) وجيهان أبو راشد العمران (1994).
- إختلفت الدراسات السابقة لدافعية التعلم من حيث العينة فدراسة كوزكي (1981) كانت مع الأولياء والأساتذة والتلاميذ، بينما دراسة دويك (1986) وآمنة عبد الله تركي (1988) مع تلاميذ المرحلة الإبتدائية، أما دراسة جهان أبو راشد العمران (1994) إمتدت العينة إلى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تباينت الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة ما بين مقاييس للدافعية كدراسة شيو، جيهان أبو راشد العمران (1994)، أما دراسة كوزكي (1981) إعتمدت على المقابلات والإستجوابات.
- توصلت الدراسات السابقة لدافعية التعلم إلى عدة نتائج، فدراسة شيو توصلت إلى أهم عوامل الدافعية، أما دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994) توصلت إلى أن المناطق الجغرافية تأثر في دافعية تعلم الأطفال وأن هناك علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي، بينما دراسة كوزكي (1981) توصلت إلى تحديد تسعة (09) أبعاد للدافعية المدرسية موزعة على ثلاث مجالات: المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال الأخلاقي والسلوكي.

7- حدود الدراسة:

7-1- الحدود الزمنية: بدأت مجريات الدراسة من 12 مارس 2017 إلى غاية 23 أفريل 2017

7-2 -الحدود المكانية: كانت الدراسة على مستوى سبع (07) إبتدائيات وهي كالآتي: إبتدائية بيه الجباري، وإبتدائية 08 ماي 1945 الجديدة، وإبتدائية هزله الطاهر(01) ببلدية الوادي، وإبتدائية بن ناصر إمبارك، وإبتدائية دعمش الحفناوي (01)، وإبتدائية دعمش الحفناوي (02)، وإبتدائية خطاب عبد الكريم ببلدية حاسي خليفة، ولاية الوادي.

الفصل الثاني: الدافعية للتعلم

تمهيد

1- الدافعية

2- التعلم

3- الدافعية للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدارسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدارسة وعامل الدافعية ، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة . فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، وللمراهق المتمدرس مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية والإجتماعية والتي لها دور في بعث الدافعية للتعلم، من خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف الدافعية ، وأنواعها كما تناولنا علاقة الدافعية بالتعلم و العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم ودور المعلم في إثارة دافعية التعلم.

1- الدافعية:

1-1- تعريف الدافعية:

إكتسب مفهوم الدافعية إهتماما متميزاً من المعنيين بدارسة الإنسان والمتعاملين معه ويرجع ذلك لإرتباط الفرد بدوافع متعددة تثيره وتحركه وتوجهه نحو هدف محدد، وهذه بعض التعاريف المتناولة لهذا الموضوع:

تعرف الدافعية عموما على أنها" حالة لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على إستمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

تعرف على أنها قوة ذاتية، تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ هذه القوة دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة قائمة لذلك، وتستثار الدافعية بعوامل داخلية من الفرد نفسه حاجاته وخصائصه وميوله وإهتمامه أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، الأشياء والاشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات. (جودت بني واخرون،2002،115)

وهو نفس ما ذهب إليه ماسلو في تعريفه للدافعية حيث أنه ذكر بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومركبة وعامة تمارس تأثير في كل أحوال الكائن الحي. أي أنها عبارة عن حالة داخلية جسمية أو نفسية تدفع الفرد نحو إشباع حاجات أو هدف محدد أي أنها قوة محركة ومنشطة، وموجهة في وقت واحد.(المطيري،2005،98)

أما دافعية التعلم من وجهة نظر السلوكية فتعرف بأنها :"الحالة الداخلية أو الخارجية، التي تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وإنتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو إستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة" .

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة نظر الإنسانية بأنها : "حالة إستثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات" .

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة نظر التحليلية بالآتي": حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل. " (قطامي،1992،171، 172)

عرفت ليندا دافيدوف (Linda Davidov) إلى أن الدافع و الدافعية تشير الى " حالة داخلية تنتج من حاجة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو إستثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة ويطلق عليها الدوافع على الدوافع التي يجدوا أنها تنشأ بصورة أساسية نتيجة للخبرات (نادية منصر ،2010،51)

يعرف " سيد عثمان " دافعية التعلم هي": دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع المتمثلة في التأهب والنشاط في المادة والمشاركة الإجتماعية. ويحدد سيد عثمان دافعية التعلم قائلا : " إن أسمى صورة من صور الدافعية في التعلم هي : تلك التي يتحرك فيها المتعلم والمعلم بدافعية مشتركة في التعلم ، من حيث الحرية والتوجه والإنطلاق وضبط الذات الأخر و إحترام ذات المتعلم والإعتراف بمسؤولية مواجهة التعلم(عبد الباسط، 2004، 86،85).

يعرف مروان أبو حويج الدافعية بأنها" الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغايته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية."

أما أبو هليل Snowman &Biehler فيعرفها بأنها"حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على إستمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين."

وبالنسبة لتعريف يونك :هي عملية إستثارة وتنظيم وتعزيز السلوك (الداهري، د ت،95)

ومن خلال ما ذكر من هذه التعاريف نستخلص أن الدافعية هي قوة داخلية وخارجية وشعور كامن يستثير السلوك ويعمل على إستمراره لتحقيق الأهداف. إذن فدافعية التعلم هي الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل ، تتميز بالطموح والإستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل قصارى الجهد لإكتساب المعارف، وهذه الدافعية تكون داخلية ، وهي رغبة التلميذ في حد ذاتها للتحصيل . وخارجية كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس في شكلا جيد.

يتبين من كل ما جاء ذكره بأن التعلم الأمثل لا يكون إلا بوجود طاقة كامنة لدى المتعلم ، تجعله يقبل على المشاركة الإيجابية في عملية التعلم، ويحقق من خلالها المتعلم مدى تحصيلي جيد. وترتبط الدافعية بمجموعة من المفاهيم، والتي يعتبرها البعض أنها مرادفات لمفهوم الدافعية.

2-1- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

الدافعية مصطلح شامل يتضمن مفاهيم مجردة مثل الحاجة والحافز والباعث، وأيضا الهدف والإتجاه والقيم والمثل وما إلى ذلك . وسوف نتطرق إلى أهم هذه المفاهيم وهي:

1-2-1- الحاجة :هي حالة من النقص والإفتقار أو الزيادة لشيء معين يصاحبها نوع من التوتر والقلق يسعى الدافع إلى إشباعها وإزالتها وإعادة الفرد إلى حالة التوازن والتكيف (أسعد، 2005، 68)

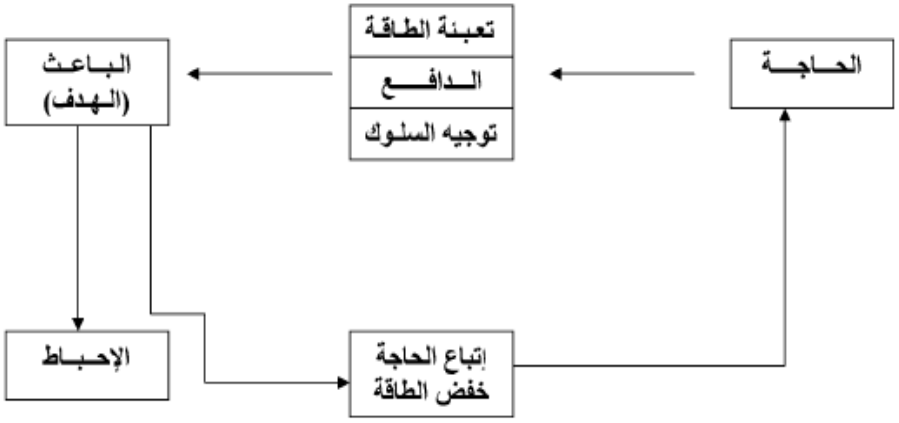
1-2-2- الحافز: يرى ماركس أنها" المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدًا للقيام بإستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية (فروجة،2008 ،128) ويرى العتوم وعلاونة الجراح وأبو غزال (17,2005) أن الحوافز تعمل على تقوية الدوافع واضعافها. وبوجه عام فان الحافز والدافع يشيران الى الحاجة بعد ان ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد الى السلوك في اتجاه اشباعها.

1-2-3- الباعث: عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه، ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه(عثمان، 2010، 70)

وإذا نظرنا إلى الحافز والباعث من الناحية الوظيفية نجد أنهما لا ينفصلان عن بعضهما نظرا لما بينهما من تفاعل مستمر. فالحافز يدفع الفرد للبحث عن الباعث، كما أن الباعث بدوره يستثير الحافز المرتبط به.(منسي، د ت،95)

وأشار فيانك أن الباعث يشير إلى المحفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد مثل المكافئة والترفيه وهي القوة التي تحرك السلوك عندما تكون خارج الكائن الحي

فالباعث هو المثير في حالة كونه خارجيا وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين ويترتب عن ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من اجل الوصول الى الباعث– الهدف –وذلك كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (01) : يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة :الحاجة والدافع والباعث

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000،79)

ومما سبق عرضه نلاحظ أهمية بالغة في التميز بين هذه المفاهيم، فكل مفهوم يختلف عن المفاهيم الأخرى ويستعمل لغرض خاص به . ولكن لا ننكر الإرتباط الوثيق الذي يكمن بينهم، فالدافع هو الذي يلبي ويشبع حاجات الفرد لتحقيق التوازن والتكيف لديه. والحافز يوجه الدافعية لإشباع الحاجات وتحقق التوازن، حيث يلعب دور كبير في تقوية وإضعاف الدافع فإذا كان قوي وإيجابي يعمل على تقوية الدافع وإذا كان سلبي وضعيف يؤدي إلى إضعافه. والباعث يحرك وينشط الدافع حسب قيمة الهدف المراد تحقيقه. وفي ضوء ذلك لا نستطيع أن نتحدث عن دافعية بدون حاجة أو حافز أو باعث.

1-3- النظريات المفسرة للدافعية:

لقد فسرت الدافعية ضمن أطر ومقاربات متعددة من بينها نجد النموذج المعرفي الإجتماعي الذي سنتناول التعرف عليه ووجهة نظره في الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بصفة خاصة، بإعتبار أن هذه النظريات أو المقاربات شكلت حلقة وصل بين التيار البيولوجي الفطري والتيار الترابطي.

1-3-1- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning

إقترح باندورا (1966)Bandura مصدرين أساسين للدوافع :

المصدر الأول : أن أفكارنا تكون نتيجة توقعات أساسية على خياراتنا وعلى نتائج أفعالنا السابقة مما تؤثر على النتائج المستقبلية وتعتمد عليه ومن هذا المنظور يحاول أن يتصور النتائج المستقبلية ويتصرف على أساسها.

المصدر الثاني: هو وضع وصياغة الأهداف بحيث تصبح أهدافا فعالة هذه الأهداف تقوم بصياغتها وتحديد معيار لتقسيم سلوكنا وأداؤنا، إن أنواع الأهداف التي يصفها الفرد سوف تؤثر على مقدار الدافعية اللازمة للوصول إلى تحقيقها فلأهداف المتوسطة الصعوبة التي تظهر فيها إمكانية تحققها في المستقبل من شأنها إستثارة الدافعية لدى الفرد ويستطيع المدرسون مساعدة التلاميذ في إختيار هذا المجال من خلال صياغة أهدافهم وتهيئة الفرصة لتحقيقها.

1-3-2- النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory:

إستفادت من فكرة السلوكية التي بينت أثر التعزيز والعقاب في السلوك وإقتناعها بأهمية الخبرة الفعلية كمصدر للحصول على المعلومات وطور باندورا النظرية المعرفية الاجتماعية Self–Efficacy والتي تعتمد على مفهوم فعالية الذات والذي يتكون من أربعة مصادر رئيسية:

1- **الخبرة الفعلية:** تمثل الخبرة الفعلية كل خبرة حصل عليها الفرد بالتجربة والتي تعد مصدرا للمعلومات فمن خلال ما يحدث له من نجاحات وإخفاقات في الماضي سيؤدي إلى الحصول على الخبرة.

2- **تأثير الخبرات البديلة:**على مدركات الذات الفعلية، فقد يقتنع الأطفال بقدرتهم على أداء المهمة بعد مشاهدته لطفل في نفس سنه يقوم بهذه المهمة، ولهذه الخبرة البديلة تأثير كبير عندما يكون للشخص خبرة شخصية قليلة.

3- **الإقناع اللفظي:** أما فيما يخص الإقناع اللفظي فإنه يكون أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في التحكم في فعالية الذات إلا إذا كان المنطلق ومستشهدة بخبرة حقيقية

ومن الممكن أن ندعم ثقة الطفل بذاته بأن نشجعه لأداء مهمة ما خاصة عندما يكون ذلك من شخص موثوق به.(زايد، 2003،71 –72) .

4- **التنبيه أو الإستثارة الفسيولوجية :** أما فيما يخص هذه الأخيرة فإن لها أيضا تأثير على بناء ثقة الطفل بذاتها وبقدراتها على أداء وإنجاز المهمات فإن إثارة حالة القلق مثلا لبيا على أداءه في الماضي فمن المحتمل أن يؤدي ذلك إلى فقدانه لثقته بذاته وفي قدرته على الأداء لاحقا.

1-3-3- نظرية التعلم الاجتماعي Rotter:

يرى روتر أن تقدير الأفراد لأنفسهم هو الذي يحدد إنجازاتهم و دافعيتهم فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم كفاءة أكاديمية يكون لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حال وجود مدعما وأن التوقعات التي تصدر في موقف معين يتم تعميمها وإنعكاسها على جميع المواقف المشابهة لها، وأشار إلى أن مصدر الضبط عند الأفراد يكون على نوعين إما داخلي أو خارجي، وقد بين زايد(2003) أن **روتر** بنى نظريته على أساس معتقدات الفرد حيث أن الإعتقاد بأن ما يجلب له المكافآت ليس هو الذي يزيد من تكرار إحتمال السلوك بل الذي يزيد هو إدراكهم بأن ما حصلوا عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو السلوكية وهذا ما يؤثر على سلوكهم في المستقبل أن توقعات المعززات وقيمتها تحدد السلوك وتعتمد هذه . Rotter وقد إفترض روتر التوقعات على الإدراك الذاتي لإحتمال تعزيز السلوك وبحاجة الفرد، وإرتباطها بالمعززات الأخرى ومثال ذلك أن المتعلم مثلا يهتم ويقدر مادة معينة إذا كان له هدف وغاية مرتبطة بهذه المادة فمثلا نجد المتعلم الثانوي الذي لديه علامات مرتفعة في مادة الأحياء يكون له قيمة كبيرة إذا كان يترقب أن يكون طبيبا في المستقبل لأنه يرتبط بمعزز أخر هو الإلتحاق بكلية الطب فإن جهد الطالب ومثابرته في الدراسة يتحدد وفق توقعه بأن العمل الجاد يؤدي به إلى التعزيز والطالب يعمل على تعميم التوقعات التي تبنى على خبراته في المواقف المتقاربة أو المتشابهة.

1-3-4- نظرية العزم الذاتي Self–Determination Theory

لقد طور كل من Ryan و Dechy نظرية ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بصفة خاصة وبالأخص الدافعية للتعلم عند التلاميذ المراهقين والتي تهدف إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلاميذ، وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة في عيون التلاميذ بإعطاء كل تلميذ الفرصة ليثبت ذاته ويزيد من ثقته بها وحسب هذه النظرية فإن هناك نوعان من السلوك، نوع ينتج عن إرادة الفرد ورغبته، وهي السلوكات المعبرة عن دافعية قوية وهناك سلوكات يقوم بها الفرد وتظهر وكأنها نابعة من دافعيته

ولكنها في حقيقة الأمر ما هي إلا سلوكات ناتجة ونابعة عن عوامل داخلية أو خارجية تتحكم في الفرد وفي أعماله، فالفرد يقوم بالأعمال والسلوكات إمتثالا لعوامل وضغوطات معينة، وتنطلق هذه النظرية من مسلمة مفادها أن لكل فرد حاجة تدفعه للقيام بالأشياء وهو يحاول إشباعها. ويقسم المختصون في نظرية العزم الذاتي الحاجات إلى ثلاثة أنواع أساسية من الحاجات النفسية وهي :

1- الحاجة إلى الارتباط بالآخرينRelatedness :

فهي محاولة الفرد ربط علاقات إجتماعية مع الآخرين والتعامل معهم في وسط إجتماعي يقبله ويحتاج إليه في الوقت نفسه.

2- الحاجة إلى الإعتقاد :

بإستطاعته الخوض في سلوكات معينة والتعامل معها بيسر وبحنكة وبقدرته على فهم المطلوب منه والواجب عليه القيام به إزاء المواقف والأعمال والنشاطات التي تستوجب عليه أداءها ليكون عنصرا فعالا وناجحا في الأعمال والمهام .

3- الحاجة إلى الاستقلال:

وتتمثل في حاجته إلى أن يثبت نفسه وعزمه على أداء الأعمال حتى يثبت للآخرين مقدرته وتمتعه بشخصية مستقلة وقادرة على إنجاز الأعمال، وأنه بإمكانه إتخاذ القرارات والخطط بنفسه دون الرجوع إلى الآخرين لمساعدته في إتخاذ القرارات وعليه فإن هذه النظرية تنص على ضرورة الإهتمام بالمتعلم المراهق و توفير محيط مدرسي له يحقق ويكفل له هذه الحاجات.

فبالنسبة للحاجة الأولى والمتمثلة في الحاجة إلى ربط العلاقات فإنها توصي بضرورة توفير جو يكفل له تحقيق هذه الحاجة كربط العلاقة مع المعلمين والأساتذة ومع الرفاق والزملاء والمؤطرين.

وأما فيما يتعلق بالحاجة الثانية فإنها تدعو إلى مساعدته على تحقيق ثقته بنفسه وبذله لمجهود لفهم الأمور المحيطة والمطلوبة منه والعمل معه على أن يكون عنصرًا فعالا.

أما بالنسبة للحاجة إلى الإستقلالية فإنه يمكن مساعدته على تحقيقها عن طريق الطلب منه بالقيام بوظائف وأنشطة تسمح له بالتعبير عن وجهة نظره وأفكاره حول موضوع النشاط.

1-3-5- نظرية العزو Attribution Theory

تعد هذه النظرية من أكثر النظريات شيوعا وإثارة للدراسات والأبحاث الحديثة في مجال الدافعية ومعالجتها لأسباب نجاح الفرد وتجنبه للفشل وكذا لمعالجتها إرجاع الفرد لأسباب نجاحه أو فشله سواء في المجال المدرسي أو في غيره من المجالات ، يتسبب عن هذا العزو في تأثير الدافعية على ردود أفعاله، وهي مهمة في المجال الدراسي، إذ يحاول من خلالها معرفة وفهم الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتوضيح أسباب نجاحه أو فشله وتعمل على تفسير سلوكه الإنجازي، حيث ترى هذه النظرية أن الإنسان مفكر في أسباب حدوث الأشياء وعللها ، فهو يعمل على إرجاع الأمور إلى أسبابها إذا تفوق ونجح في أداء مهمة ما يرجع نجاحه لقدرته ولجهده المبذول في ذلك ، أما إذا فشل في أداءه فإنه يعزو ذلك الفشل لأسباب أخرى خارجة عن نطاقه أو إلى نقص قدرته وخبرته في ذلك الموقف وبهذا فهو مدرك لأسباب الأحداث التي حدثت بالفعل وتظهر المشكلة حين يعزو التلميذ فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير قابلة للضبط مثل القدرة، فإن التلميذ في هذه الحال يبدي مجموعة من الإستجابات منها أنه قد يبدي سلوك اللامبالاة فهو معتاد على الفشل محبط غير مكترث وغير مدفوع للتغيير، قليل الفائدة. إن اللامبالاة هي رد فعل منطقي لفشله إذا إعتقد أن فشله هذا يعزو لأسباب خارجية عن إرادته ولا يمكنه تغييرها أو التعديل فيها، أي أنها ثابتة وليست تحت سيطرته. وتميز هذه النظرية بين نوعين من الأسباب:

1- **الأسباب الذاتية:** والتي تكون نابعة من التلميذ كالموهبة والقدرة والإستعداد المعرفي وغيرها من الأسباب التي يرجع إليها التلميذ لتفسير ولعزو الأحداث والأمور الحاصلة له.

2- **والأسباب الخارجية:** مثل البرامج والزملاء والحظ وصعوبة النشاط وطريقة الأستاذ وغيرها من الأسباب التي تكون خارجة عن نطاقه.

1-3-6- نظرية الأهداف Goal theory

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجها نحو هدف يراد تحقيقه فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلم والإرتقاء الفكري والمعرفي، وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية وتؤكد على أهمية قدرة الإدراك في حصول التعلم والتذكر وتأكد كذلك على وجود إرتباط علائقي عقلاني ما بين الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية تمثل هذه النظرية نموذج

من الدافعية للإنجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة وتفسير الدافعية في المجال المدرسي فالهدف الأساسي للأشخاص في الموقف الإنجازي هو إظهار ما يملكون من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ أهداف السلوك .(زايد ،2003) .

وتسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح وتفسير دافعية التعلم من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ لتحقيقها، فالأهداف المختارة تقدم أنماطا نموذجية من الأداء لمواجهة المدرسة وتفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلم. تقع هذه الأهداف المختارة بين قطبين من الأداء ،القطب الأول الإتجاه الخارجي والقطب الثاني الإتجاه الداخلي .

1-3-7- نموذجVIAU (1994–1997):

عرف فيو Viau الدافعية للتعلم على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك التلميذ لنفسه ومحيطه الذي بإمكانه إختيار نشاط معين والإقبال عليه والمواظبة في إتمامه لأجل بلوغ هدف معين، ويرى أن الدافعية المدرسية تتكون من خلال ثلاث مكونات ومحددات وهي إدراك قيمة النشاط وأنواع الأهداف وإدراك الكفاءة أو القدرة ، حيث أن إدراك قيمة النشاط يتحدد ويتشكل إنطلاقا من الحكم الصادر من قبل التلميذ إتجاه فائدة النشاط مع الأخذ بعين الإعتبار الأهداف المتوخاة من القيام بذلك النشاط فالفرد ليس مدفوعا إلى الإقبال على أي نشاط إذا حكم عليه مسبقا على أنه غير مفيد وغير ملائم، وهكذا فالتلميذ لا يلاحظ وجود علاقة بين ما يتعلمه ومهنته المستقبلية فإنه يبدي عدم الإهتمام في إستثمار الوقت والجهد في التعلم ،أما عن أنواع الأهداف التي قد يسطرها التلميذ فهناك صنفان يمثل الصنف الأول الأهداف الإجتماعية إذ أن أغلبية التلاميذ لديهم دافع الإنتماء إلى الجماعة وقد تساعد الدراسة على تنمية هذا الشعور بالإنتماء إلى العائلة أو الأصدقاء.

أما الصنف الثاني فيتمثل في الأهداف المدرسية التي ترتبط في الغالب بالتعلم والإكتساب المعرفي، والرغبة والإهتمام بالتعلم ،أما فيما يخص إدراك الكفاءة أو القدرة فهي تتعلق بتقويم الفرد لقدراته وإمكانياته التي تخول له النجاح، فالكثير من التلاميذ يرجعون فشلهم إلى الحظ أو إلى ضعف الذكاء، والبعض الآخر يرجع فشله إلى قلق الامتحان.

أما فيما يخص متغير إدراك التحكم فهو يتعلق بدرجة تحكم التلميذ في إجراءات نشاط معين فكلما كان ذلك الشعور بالتحكم على درجة مرتفعة كانت الدافعية أحسن وكلما كان الشعور بالتحكم ضعيف ومنعدم في بعض الأحيان كانت الدافعية منخفضة

1-4- انواع الدوافع:

يزخر التراث النفسي بالعديد من تصنيفات الدوافع، تختلف بناء على وجهة نظر واضعيها،و بناءً ا على مقدار التطور العلمي في دراستها، ومن بين تلك التصنيفات نذكر ما إعتمدناه في دراستنا.

1-4-1- حسب نوعها:

- **الدوافع الاولية:**

لا يقصد بالدوافع الأولية تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والتمرن والتعلم، و إنما هي عبارة عن إستعدادات يولد الفرد مزوداً بها ولهذا فهي تسمى أحياناً بالدوافع الفطرية أو الدوافع البيولوجية.

أي أنها تلك الدوافع التي يولد الفرد مزودا بها ولا يحتاج إلى تعلمها إو إكتسابها وهي تحدث دون تعلم أو خبرة سابقة وتتميز الدوافع بأنها عضوية أي تعتمد في إثارتها على عوامل جسمانية أو فسيولوجية تعمل للمحافظة على حياة الفرد مثل دافع الجوع ، دافع العطش، دافع الجنس، دافع الامومة وغيرها (عوض،2007،60)

- **الدوافع الثانوية:**

أما في ما يخص هذا النوع فهي متعلمة ومكتسبة من الثقافة التي تعيش فيها ومن أمثلة هذه الدوافع حب التملك والإحترام والتفوق والسيطرة وما إلى ذلك وتتأثر هذه الدوافع بخبرات، التعلم التي يتلقاه الفرد في الثقافة التي يعيش فيها، ونعني بذلك أنها تلك التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الإجتماعية المختلفة التي تعيش فيها، وتعتمد في تكوينها على خبرات الفرد وميوله وإتجاهاته وما يمر به من أحداث وهي خاصة بالإنسان وبعضها مشترك بين جميع أفراده مع فوارق شكلية من بيئة لأخرى، أما البعض الآخر فهو شخصي يختص بفرد دون آخر كالحاجة إلى الحب، والأمان، وإلى التقدير وغيرها.

1-4-2- حسب مصدرها:

- **الدوافع الداخلية:**

هي عبارة عن سعي الفرد نحو القيام بأشياء مرضية لذاته وتحقق توازنه وهذه الدوافع هي التي تقف، وراء الإنجازات المتميزة أي أن يقوم الفرد بالنشاط من أجل النشاط

ذاته، وليس مدفوعا للحصول على ثواب خارجي وتشمل الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد ومنها مثل حب المعرفة والإستطلاع والإهتمامات والميول وغيرها (عوض، 2007،163).

- **الدوافع الخارجية:**

تتمثل الدوافع في هذا النوع بأن مصدر الطاقة خارجي تقوم بتوجيه أداء الفرد وتحثه على العمل، والتي تؤدي به للقيام بالأعمال ليس من أجله بل من أجل الآخرين فهو يطمح لأن يقدره الآخرين ويعترفوا به أو من أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافأة والثواب ولتجنب العقاب أو للحصول على علاوة أو ترقية أو تقدير خارجي، فالتلميذ الذي يكون له دافعية ذاته مصدر خارجي يكون محكوم ومنضبط من الخارج، فأداءه مرهون بعوامل خارجية وبظروف خارجية وينتظر المكافأة من الآخرين ويركز على التعلم السطحي، فهو مسلوب الإرادة في العمل إذ نجده يعمل إذا طلب منه وإذا قدم لها ثواب، فهو يسعى لأن يكون إنطباع حسن عند الآخرين، فهو يعمل من أجلهم وليس من أجله هو (Nuthin. 1980).

1-5- أهمية الدافعية:

يوضح **الداهري** (1999) بإن أهمية الدافعية تنطلق من الإعتبارات التالية:

– إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل جميعها.

– إن الدافعية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية وأن جميع الناس على إختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والإجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.

– إن الإنسان الذي يجهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والإجتماعية وإذا ما عرفها سيساعده ذلك في فهم الكثير من السلوكات ومعرفة أسبابها وبواعثها و بها سيخلق له توازنا نفسيا واجتماعيا (السلطي، 2004, 143).

– إن الدافعية تؤثر في أداء الإنسان حيث تجعلهم يقومون بالأعمال والمهام تبعا لها.

– ظهر الإهتمام بالدافعية في المجال المدرسي كمحاولة إعطاء تفسير للإختلافات الموجودة

بين نتائج التلاميذ الذين يكتسبون نفس القدرات والذين يتواجدون في نفس الوضعيات، إذ تسمح الدافعية بالتمييز بين التلاميذ أو المتكونين، فهي تميز بين الناجحين والفاشلين وبين المثابرين وغير المثابرين.

وتتضح أهمية الدافعية في العمليات العقلية سواء ظهر ذلك في الإنتباه أو الإدراك أو في التفكير والتخيل والذاكرة، حيث أن الدافعية تزيد من إستخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع لدى الأشخاص. كما تظهر أهميتها في الحياة التعليمية كونها وسيلة يمكن أن نستخدمها في إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو أفضل وفعال. ومن الوجهة التربوية فإن هدف الدافعية يكمن في أنها هدف تربوي في حد ذاته فإستثارة الدافعية عند المتعلمين وتوجيهها يولد لديهم إهتمامات تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية.(Joseph Nuthin,1980).

– إن التعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم فكلما كان موضوع الدرس مثيرا للدوافع ومشبعا بهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية(زيدان والسمالوطي، 1985).

– تلعب الدافعية دورا حاسما في تعلم الطلبة بنوعيها الداخلي والخارجي إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر أثرا وأطول دوما وبقاء و أشد قوة في إستمرار السلوك التعليمي إذ لا تعلم بدون دافع(جمال قاسم وآخرون ،2001).

2- التعلم:

2-1- تعريف التعلم:

يعتبر التعلم من المفاهيم الأساسية في علم النفس وليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم ويكمن ذلك في أننا لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم، وعلم النفس وصف التعلم أنه عبارة عن تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو الأداء، ويحدث هذا التغيير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين، كحل المسائل الرياضية، إكتساب القيم والعادات والتغلب على المشاكل الإجتماعية (عبد الرحمن ،2004،105–107).

ويعرف الباحث "جيلفورد" Guilford " التعلم هو:" تغيير في السلوك الناتج عن إستثارة هذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون لمواقف معقدة" (حسين ، 1998، 16).

التعلم يمكن أن يعرف على أنه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليه بالأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ من ممارسة كما يظهر في تغير أداء الفرد. (أحمد، 1999، 16).

أما في معجم " وارين للمصطلحات السيكولوجية" نجده يقدم ثلاث معاني لمصطلح التعلم وتتمثل في :

- التعلم عملية إكتساب لقدرة تتيح للكائن الحي أن يستجيب لموقف سبق له، أو لم يسبق له أن عاشها.
- التعلم هو عملية تثبيت العناصر في الذاكرة بحيث يمكن إستعادتها أو التعرف عليها .
- التعلم عملية تجمع الإستجابات الحركية الأولية في كل نشاط حركي ولا يقصد بالتجمع هذا الكل الإضافي وإنما يقصد به الكل العضوي من حيث هو وحدة كلية لها إنتظامها البنيوي. (سيد ،1983: 5،6).

ومن خلال التعريفات وما نلاحظه أنها أجمعت على أن التعليم عبارة عن عملية تغير أو تعديل في السلوك نتيجة إكتساب الخبرة ولكي يتبع هذا التعديل في السلوك يجب أن يقوم المتعلم بنشاط معين ويتحكم في توجيهه وإثارة مجموعة العناصر والقوى الموجودة في البيئة الخارجية بالإضافة إلى تحريك مجموع الدوافع والاتجاهات والميول المزود بها.

2-3- خصائص التعلم:

يشير التعلم إلى حدوث عملية حيوية داخل الكائن الحي ، وتترجم عن طريق السلوك والأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس، والتعلم عملية مستمرة طوال الحياة من خلال التفاعل مع البيئة ومن بين أهم خصائص التعلم نجد:

- التعلم عملية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته.
- التعلم عملية تراكمية تدريجية.
- التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة والغير المرغوبة.
- التعلم عملية تتم بصورة مقصودة أو بصورة غير مقصودة.
- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر فهي تضمن المظاهر العقلية والإنفعالية والأخلاقية والإجتماعية والحركية واللغوية.
- التعلم شبه دائم وثابت نسبيا أي أن التغيير في السلوك يجب أن يتكرر ظهوره في المواقف المتعددة.

- التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويتخذ ثلاث أشكال هي:
  - إكتساب سلوك أو خبرة جديدة.
  - التخلي عن السلوك أو الخبرة.
  - التعديل في السلوك أو الخبرة.

يمكن أن نستخلص مما سبق أن التعلم هو عملية نضج لأن النضج هو أحد الشروط الواجب توفرها لكي تتم عملية التعلم .

2-2- شروط التعلم :

تحدث عملية التعلم نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته وإكتسابه لأنماط سلوكية جديدة تساعده على التكيف مع البيئة، بناء على هذا فالتعلم لا يحدث صدفة لكنه يخضع لشروط معينة ومعرفتها تساعد المتعلم على إكتساب خبرات جديدة كما تساعد المعلم على أداء رسالته التربوية بصورة فعالة وتؤدي ثمارها بشكل جديد وأهم الشروط اللازمة لتحقيق تعلم جيد لدينا : الدافعية، النضج، الممارسة.

2-2-1- الدافعية:

إن وجود الدافعية عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم، ولا يمكن أن تتم بدونه لذلك وضعت التربة الحديثة نصب أعينها ناحية أساسية المتمثلة في ضرورة إستثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية عن طريق إحتواء الدروس على خبرات تثير دوافع التلاميذ وتشيع حاجاتهم ورغباتهم، فكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا(عبد الرحمن،2004، 42).

فالدافعية يقصد بها رغبة الفرد في التعلم، فمسألة الحساب التي يعطيها المعلم للتلميذ قد تدفعه إلى تعلم طريقة الحل حيث الفرد يتعلم إذا كانت لديه الرغبة والقدرة على التعلم وأتيحت له الفرصة وقدم له الإرشاد فيما يتعلم فلا تعلم دون دافع (أنس محمد،1999،25).

2-2-2- الممارسة:

تعتبر الممارسة شرطا هاما للتعلم، فهي تعني تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز فلا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة ولا يمكن الحكم على أن التعلم قد لا يحدث إلا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء(محمد، 1983،37)

فالممارسة تجعل العمل ذو كفاءة والتكرار المعزز للإستجابات أثناء وجود مثيرات يحقق التناسق بين الأعمال مما يؤدي إلى أدائها في تتابع ويساعد على تنمية المهارة

إلى مستوى التعلم، كما تعد الممارسة عملية مهمة في تعلم المواد المعرفية بالمدرسة حينما يتيح المعلم لتلاميذه ممارسة المادة المتعلمة عن طريق الأسئلة والمناقشة تحت إشرافه وتوجيهه وإرشاده فهو يتعامل مع أفراد وصلوا إلى مستوى معين من النضج الذي يعتبر ضروريا لفهم عملية التعلم.

2-2-3- النضج:

يتمثل في عملية النمو التي تلازم الكائن الحي في مظاهره المختلفة، ويشمل النمو الجسمي والحركي والعقلي والإنفعالي ونمو الجهاز العصبي واللغوي ولذلك يعتبر عاملا أساسيا مؤثرا في عملية التعلم ، حيث هذا الأخير لا يتحقق إلا إذا كان الفرد على مستوى من النضج، يمكنه القيام بالنشاط اللازم للتعلم وقد يكون عقليا أو فيزيولوجيا أو إنفعاليا أو إجتماعيا حسب نوع النضج الذي يتطلبه التعلم المراد تحققه (منسي، 1998، 38). كما يقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الفرد التي تؤدي إلى تكوينه العضوي.

أخيراً نستخلص أن الدافعية قوة داخلية تحرك المتعلم ليؤدي نشاط معين بهدف إشباع حاجة معينة ولتحقيق ذلك يجب الإعتماد على الممارسة المعززة بمثيرات وأن يكون المتعلم كامل النضج جسميا وعقليا، و يعتبر كل من الدافع والنضج شرطان أساسيان في عملية التعلم وتظهر أهميتها في العمل الممارس من طرف المتعلم.

3- الدافعية للتعلم:

3-1- تعريف الدافعية للتعلم:

تختلف تعاريف الدافعية للتعلم حسب إختلاف العلماء الذين عرضوها، فلكل واحد وجهة نظر معينة من بينهم نجد:

حسب "Larousse" الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وإنتباهه وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول إلى حالة توازن معرفي(larousse,1994,96)

فالدافعية للتعلم حسب"Larousse " هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره، فهي رغبة تحث المتعلم على التعلم قصد الوصول لتحقيق الرغبة المنشودة كالنجاح.

تعريف الباحث "هرباريت هرمانز" أن الدافع للتعلم هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة (عواد،1998،90).

يعرف "محي الدين توق" الدافعية بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والإستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. (محي الدين توق، 2003، 211).

يشير هذا التعريف للدافعية على أنها حالة داخلية توجه الإنتباه نحو الموقف التعليمي والإقبال عليه والإستمرار فيه.

تعريف "بروفي Brophy" يعرف الدافعية بأنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة بإستثمار إنتباههم ومجهودهم في الموقف الصفي(سعاد حير، 2008،216).

يرى "هوستن" وأخرون بأن دافع التعلم عبارة عن المواجهة أو التفوق على معايير الإمتياز أو هو التفوق على الأخرين (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور،1989،203).

أما الباحث "إدوارد موراي" يعرف الدافعية : بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم (إدوارد موراي،1988،153).

من خلال كل ما سبق من التعاريف نستنتج أن الدافعية للتعلم هي النجاح الذي يحققه التلميذ في المواقف التعليمية الصعبة عن طريق مجموعة المشاعر والطاقة والرغبات التي تدفع به إلى الإنخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي به إلى بلوغه الأهداف والغايات المنشودة، كما تعتبر الدافعية للتعلم أو الدافعية المدرسية حالة مميزة من الدافعية العامة وهي خاصة بالموقف التعليمي.

3-2- وظائف الدافعية للتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فهي تبدو في علاقتها بالسلوك الإنساني وبالتعلم على وجه الخصوص في الوظائف التالية:

– تساعد المتعلم على أن يستجيب لمواقف معين ويهمل باقي المواقف الأخرى كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

– كما تساعده على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر سخرية داخل القسم.

– تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي، الذي يوجه إليه الفرد إهتماماته من أجل تحقيق أهداف وأغراض معينة، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف.

– كذلك تعمل الدافعية على جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، مما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إزالة التوتر وإعادة الجسم إلى الإتزان السابق.

– كما تدفع الدافعية المتعلم على تكرار السلوك الناجح ، وتحاشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان ، بسبب عمليات التعزيز إذ يصبح دافع المتعلم هو الحصول على الثواب على شكل مادي أو معنوي وتجنب الفشل أو اللوم أو العقاب (بدر عمر ،1987، 195).

يتضح من خلال تطرقنا لوظائف الدافعية للتعلم أنها لا تقتصر على إستثارة السلوك لدى المتعلم وتنشيطه فحسب، بل تجعله يختار السلوك المناسب وفق المواقف بالإضافة إلى تحديد إهتماماته وجمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، إذ يمكن القول أن الدافعية للتعلم تعمل على توجيه نشاط المتعلم للإستجابة لهدف معين ثم الوصول إلى إشباعه.

3-3- علاقة الدافعية بالتعلم:

وجود دافعية عند الفرد عامل أساسي في عملية التعلم، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين، أين توفر لهم الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية.

وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية وهي أهمية وجود عرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم ، لذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تمس نواحي هامة في حياتهم كما تهتم بإشراكهم في تحديد طرق العمل والدراسة والوسائل ونواحي النشاط التي توصلهم إلى تحقيق الأغراض التي يهدفون إليها.

الهدف الذي يسعى إليه التلميذ قابلا لتحقيق ، فكلما شعرنا بأهمية العمل وبالتالي ييسر له أن يبذل في سبيل الوصول إليه كل ما يستطيع من جهد، فعمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف عن إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب ، وانما يجب أن يعمل على نمو وميول دوافع جديد تساعد في تكوين شخصياتهم وإكتسابهم المعارف والمهارة والإتجاهات المناسبة . فالتعلم الناجح هو القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم ،كلما كانت عميلة التعلم أقوى وأكثر حيوية.

فالمعلم الكفء هو المعلم الذي يستطيع إستغلال دوافع تلاميذه في عميلة التعليم وذلك من أجل دفعهم إلى النشاط الذي يؤدي إلى التعلم عن طريق دروس تشمل خبرات مختلفة . لذا على المعلم أن يوجه هذا النشاط ويتضمن إستمراره حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه, وتبدو أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفا تربويا في ذاتها , فإستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد إهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق المدرسة وفي حياتهم المستقبلية.

كما تعتبر الدافعية وسيلة يمكن إستخدامها في سبيل إنجازات تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال إعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل ،لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب وحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه ، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشيط وفعال لذا فالدوافع لها أثر كبير في عملية التعلم فلا تعلم بدون دافعية معينة لأن نشاط الفرد وعمله الناتج في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا المواقف. (ثائر، 2009، 24).

نستخلص مما سبق أن الدافعية شرط أساسي لنحاج العملية التربوية ، فهي القوة التي تساعد وتدفع المتعلم الى التحصيل الجيد وهي عامل أساسي يمكن به تجسيد ما تم تعلمه في الواقع، وذلك عن طريق الإختراعات بصفة عامة والنجاح في مختلف الإمتحانات بصفة خاصة ، فيمكن أن نصف الدافعية بأنها الإقبال على العمل والتحصيل وتظهر في التفكير في وضع أهداف تعليمية قابلة لتحقيق وتذوق فرحة النجاح.

3-4- عناصر دافعية التعلم:

يرى الباحث" ثائر أحمد غباري " في كتابه الدافعية(2008) أن هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وتتمثل في:

3-4-1- حب الاستطلاع :

الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويشعرون بالرضاء عند حل الألغاز وتطوير مهارتهم وكفايتهم، الذاتية والمهمة الأساسية لتعليم هي التربية وحب الاستطلاع عند الطلبة وإستخدامه كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة للطلبة تثير حب الإستطلاع لديهم، كإستثارة الفضول بطرح أسئلة أو مشكلات يبحث عن حلول لها.

3-4-2- الكفاية الذاتية:

يعني هذا إعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة فالطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليس لديهم دافعية التعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد ما يلي:

- إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة الى أجزاء.
- الخبرات البديلة.
- الإقناع اللفظي.
- الحالة الفسيولوجية الشعور بالنجاح أو الفشل.

3-4-2- الإتجاه:

يعتبر إتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية لا تظهر دائما خلال السلوك الايجابي لدى الطلبة وقد تظهر فقط بوجود الدروس.

3-4-3- الكفاية:

الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية ، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات.

3-4-5- الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة إستثارية تحارب الملل، وينبغي على إستراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية و قابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي، والتعزيز شكل أخر من أشكال الدوافع الخارجية كأن يمنح المعلم شهادة أو تشجيع التلاميذ حين يتقينون التعلم.

نستنتج أن كل هذه العناصر سواء المتعلقة بالتلميذ أو المحيطة به مثل طرق التدريس فهي عناصر هامة تلعب دورا فعالا في إثارة دافعية التلاميذ لتعلم ، وعلى المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن إستمراره حتى يتحقق الهدف التعليمي(فروجة، 2011، 142).

3-5- عوامل تدني الدافعية لدى المتعلمين:

إن ظاهرة تدني الدافعية في وسط المتعلمين أمر منتشر في المدارس، ويرجع هذا إلى عدة أسباب أهمها:

- عدم وجود وتوفر الإستعداد للتعلم والإستعداد العام والخاص من قبل المتعلم، فالإستعداد عامل مهم من عوامل إستمرار التعلم وزيادته.

– الممارسة السلبية للمتعلمين والروتين اليومي للمعلم وعدم إتاحة الفرصة للمتعلمين بالبحث والإكتشاف والتغيير.

– عدم قدرة المتعلمين على تحديد الأهداف والغايات والإنطلاق من حاجاتهم وإستعداداتهم للتعلم.

– إهمال أساليب التعزيز والثواب التي تثير حماسة التلاميذ وتشجعهم على التعلم.

– قلة إستخدام الوسائل التعليمية التي تثير حيوية التلاميذ والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع المتعلمين وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر.

– إهمال إستخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، إستعمال طريقة تدريس واحدة تعتمد على الإلقاء وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد والأخذ والعطاء.

3-6- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للتعلم:

تتوقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة عدد من الأمور، منها قيام المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم الموقف الذي يعمل فيه التلاميذ، ومن شأن ذلك أن يؤدي الى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف وإختياره لأهداف بحيث تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسبا لمستوى إستعدادات التلاميذ العقلية لأنهم يحجمون عن بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليهم الوصول إليه ، فضلا عن إستخدام التعزيز مباشرة بعد تحقيق الهدف، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة لدافع (سهيل،1996، 30،29).

مما تقدم يتبين أن كفاية المعلم في إستثمار دوافع تلاميذ تعد شرطا لنجاحه في إستثارة نشاطهم، وتوجيه هذا النشاط ، وضمان إستمراره حتى يتحقق الهدف وفي سعيه لذلك عليه ألا يفرط في إستخدام المكافآت ، وأن يراعي الحذر في إستخدام المنافسة بين التلاميذ وأن يتعرف على معدل التقدم لدى تلاميذه ومستوى تحصيلهم، حتى لا يدفعهم إلى مستويات تفوق إستعداداتهم مما قد يؤدي إلى الفشل والشعور بالإحباط .

3-7- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين وإستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ بعين الإعتبار قدرات وإستعدادات المتعلمين فدافع المتعلم لأداء مهام لا تتناسب مع قدرته وإمكانياته

لا شك أنه سوف يتعثر ويفشل ويشعر بالإحباط نحو التعلم ومن ثم عدم الاستمرار في الدراسة(عطية،1984،08)

لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة إستعداداتهم وميولهم، وقدرتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى لهم النجاح والإستمرارية في الأداء، وعدم التعرض للإحباط مع أخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية في التعلم.

وعلى المعلم أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسب لمستوى إستعدادات التلاميذ وهذا يؤدي إلى رفع الدافعية لديهم، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وتنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وهذا ما يشجع التلاميذ في التحصيل الجيد، ويجب على المعلم الإهتمام بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والإجتماعية ، والعمل على إثارة حب الإستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة ومناقشة الأسئلة والمشكلات المقترحة وتنويع الأنشطة، والوسائل الحسية للإدراك وذلك من أجل جلب إهتمام وإنتباه التلاميذ لدرس طوال الحصة.

يجب كذلك على المعلم إعتماد إستراتيجيات للتدريس وتقديم فرص لإنتقال أثر التعلم إلى المتعلمين ومن بين أهم هذه الاستراتيجيات نجد:

– تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي في التعلم، وذلك بإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه.

– تقديم المعرفة في صورة قابلة للإستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.

– تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الإمتحانات الفجائية والأنشطة التي تتطلب مناقشة حادة.

– تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم وإهتماماتهم داخل الفصل وخارجه وفي مواقف مخطط لها مسبقا.

ومن خلال ما سبق يمكن القول : أن للمعلم دورا أساسيا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية والعمل على جلب إنتباههم وتنمية رغبتهم لتحصيل وتشجيعهم لإكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

3-8- أساليب زيادة الدافعية لدى المتعلمين:

يقترح الباحثون في علم النفس و التربية عدة إجراءات و أساليب تساعد في إستثارة الدافعية عند المتعلمين، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

فحسب الله محمد الحليم ومحمد عزيز إبراهيم (2000) يرى أنه يقصد بمهارات إستثارة الدافعية عملية إيجاد الرغبة في التعلم عند المتعلم وتحفيزه عليها حيث يحتاج تنفيذ الدرس أن تحدد له أهدافا نوعية يتوافر فيها قدر كبير من المثيرات لدى المتعلم فهو يري أنه لإثارة الدافعية يجب:

- العمل على تنمية العواطف الإيجابية عند المتعلمين مثل الثقة في قدرتهم على الإنجاز وأن يكون التلميذ قادرا على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدرس، وأن نجعل التلميذ أكثر تركيزا وإهتماما بالموضوع المدروس وتجنب إستثارة العواطف السلبية عندهم. وجاء كذلك في مجلة نافذة على التربية (2002):

– إنه يجب ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والإجتماعية للمتعلم.

– التنويع في الأساليب والطرق والأنشطة التعليمية في الدرس الواحد.

– بناء وإعداد أنشطة تعليمية تتناسب مع قدرات وإستعدادات التلاميذ ومراعاته الفروق الفردية للمتعلمين، وأن يتعامل بموضوعية مع التلاميذ والإعداد المحكم والجيد للدرس

وأضاف يوسف قطامي (1998) بأنه من الأساليب المساعدة على زيادة وإثارة الدافعية:

– وضع التلميذ في موقف البحث والإطلاع وإستخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم المعلومات جاهزة، وإعطاء الحوافز المادية مثل النقاط الإضافية أو الحوافز المعنوية مثل المدح والثناء، وهذا الإثارة غيرة ورغبة الآخرين في الوصول إلى ما وصل إليه زميلهم أو بتكليف التلميذ بإلقاء كلمة، وتعتمد الحوافز على عمر المتعلم والعمل على توظيف منجزات العلم التكنولوجية والأنشطة العلمية في إثارة فضول وتشويق المتعلم كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر.

فهي أساليب تساهم في زيادة الدافعية للدراسة والمواصلة فيها الأقصى ما تسمح به قدراتهم مع تشجيعهم على التعلم الذاتي، وتحمل مسؤولية المتعلم في تكوين نفسه بنفسه وتنمية الإستقلالية في التعلم، والتأكيد على إرتباط موضوع الدرس بالموضوعات السابقة واللاحقة، كما يمكنه عرض قصص هادفة تبين عواقب الإهمال الدراسي والتأكيد لهم على

ضرورة طلب العلم لأنه فريضة على كل مسلم ومسلمة، كما عليه أن يتصرف المعلم كنموذج للمتعلم وأن يقترب منهم قدر المستطاع وأن يحببهم في مواضيع الدراسة والسعي على إستخدام أساليب التهيئة والتقديم للدرس منذ البداية ويقترح الإتجاه السلوكي بعض أساليب استثارة وزيادة الدافعية للتعلم منها:

– ربط تقديم الدرس بمختلف المعززات، فالمعززات الخارجية لها دور كبيرا في خلق المعززات الداخلية الذاتية، وأن يحدد المعلم لمتعلميه الأهداف العامة منها والخاصة وأن يكلفهم بأنشطة علمية وتعليمية، وأن يشاركوا في إعداد الدرس على حسب إمكانياتهم ومساعدتهم على التفكير وذلك بإقتراح مشكلات ويطلب منهم حلها وتمكينهم من صياغة أهدافهم وذلك بإتباع العديد من النشاطات كتدريبهم على تحديد أهدافهم وصياغتها بلغتهم الخاصة، وأن يقوم بمناقشتها معهم ومساعدتهم على إختيار الأهداف التي يكون بمقدورهم إنجازها وإختيار الأنشطة التي تتناسب مع إستعداداتهم وقدراتهم وإمكانياتهم و أوضح بتريس و كوفرنر (2004 PETRISE AND GOVERN) أنه:

– يجب على المعلم أن يوجه إنتباه المتعلمين عندما يظهرون سلوكيات تدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية وأن يساهم في رفع معنوياتهم ويزيد من ثقتهم لأن رفع الثقة بالنفس والإنطلاقة من القدرات ومراعاتها يدفعهم لبذل المزيد من الجهد والإنطلاقة من النجاحات التي حققها التلاميذ وذلك لبناء الثقة في تعلم المهارات والمهام الجديدة .

– تشجيع التلاميذ عند أدائهم للأعمال وحثهم على مواصلة الجهد والجد والمثابرة وعدم معاقبتهم وإحباط عزيمتهم عندما يخطئون، وعدم إستعمال عبارات جارحة والتوبيخ العلني بل التسامح على الأخطاء والتعامل بطريقة لائقة، وتوفير جو مريح يساعد في سير الدرس بيسير وأن يجعله أكثر حماسة للتعلم وأن يسيره في جو من التفاعل الإجتماعي بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم.

من خلال تلك الأساليب المقدمة من قبل مختلف الباحثين نجد شبه إتفاق فيما بينهم حول هذه الطرق التي بإمكانها أن تزيد من دافعية المتعلم ومن مجملها نجد:

– أن نقوم بتنمية العواطف الإيجابية ورفع المعنويات وإمداد المتعلم بالثقة في قدرته على الإنجاز.

– إعطاء حرية طرح الأسئلة ووضع المتعلم في موقف البحث والاطلاع.

– ربط أهداف الدرس بحاجات المتعلم النفسية والذهنية والاجتماعية.

– التنويع في الأساليب والطرق والأنشطة في الدرس الواحد وإستعمال الوسائل المختلفة لإثارة فضول وتشويق المتعلم.

– إعطاء الحوافز مثل النقاط الإضافية أو الحوافز المعنوية كالمدح والثناء والإكثار من تقييم الفرد بالإيجاب وتجنب تقييمه بالسلب أمام الآخرين

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم الذي يعتبر من المواضيع الهامة، لإرتباطها الوثيق بالعملية التعليمية/التعلمية، وشرط من شروطها فقد تعرضنا إلى الدافعية للتعلم التي تعتبر حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على إستمراره من أجل تحقيق غاية معينة، كما تطرقنا إلى النظريات المفسرة للدافعية وأنوعها والمفاهيم المرتبطة بها ومن ثم التعلم، حيث ذكرنا خصائصه وشروطه والعوامل المؤثرة فيه، ولدافعية التعلم أهمية تربوية تكمن في جعل المتعلم قابل لأن يمارس نشاطات معرفية وعاطفية وحركية في نطاق المدرسة أو حتى خارجها.

الفصل الثالث: صعوبة الكتابة

تمهيد

1- الكتابة

2- صعوبة الكتابة

3- انواع صعوبات تعلم الكتابة

4- مظاهر صعوبات تعلم الكتابة5

5- العوامل المساهمة في صعوبة تعلم الكتابة

6- تشخيص صعوبات الكتابة

7- علاج صعوبات الكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الإتصال، وهي آخر ما يتعلمه الفرد بعد أن يكون قد أتقن مهارات الاستماع، والمحادثة والقراءة. إلا أن هذه المهارة قد تكون سهلة لدى البعض من الأطفال وقد تكون صعبة لدى البعض الآخر منهم، ويطلق عليهم ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

1- الكتابة:

1- 1- تعريف الكتابة:

- **لغة:** ورد في لسان العرب (المجلد الأول) لإبن منظور في مادة (كتب) "كتب الشيء وكتبه كتبا وكتابا وكتابة وكتبة: خطه"
- **اصطلاحا:**

الكتابةorthography: هي الطريقة التي تسمح لنا بتحويل اللغة الشفهية إلى رموز كتابية وأصل الكلمة إغريقي، وتتألف من مقطعين ortho يعني تصحيح أو تقويم، graphy وتعني رسم الشكل أو بالأحرى الكتابة. (عمراني زهير،2014،44)

عرفها السلطان(1996): عى أنها عبارة عن نقوش مخصوصة ذات أصول تعرف بها تأدية الكتابة الصحيحة، ويقال لها: فن رسم الحروف أو علم رسم الحروف.

ويعرفها عبد الرحمان أحمد (2002): بأنها إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام معروف أصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآراءه ومشاعره إلى الآخرين.

ويعرفها الدليمي والوائلي(2003): بأنها فن تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة. (الأسطل، 2010، 43)

أما غافر(2005) فيعرفها بأنها عبارة عن رسم الحروف والكلمات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان، وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد نقلها إلى الغير. (غافر،2005،169).

كما يعرفها أيضا الشريف (2011) بأنها: تدوين للمعلومات والأفكار والآراء والتعليمات التي تصدر عن الإنسان في كل مكان. وتستخدم الكتابة في النشاطات الصفية داخل المدرسة وفي كتابة الواجبات المنزلية، والكتابة وجهان:

- الأول: أنها نشاط جزئي أو مصاحب إذا ما أقرن بمواد أخرى كالقراءة والعمليات الحسابية المختلفة، لأنها أداة تسجيل لهذه المواد وهدف فرعي للهدف الأساسي في المادة المكتوبة.
- الثاني: أنها مادة مستقلة عن القراءة والمواد الأخرى لها أهداف وطرق تدريس وتدريبات خاصة بها، وعندما يكون الدرس عبارة عن مادة الكتابة فإنه لن يخرج عن هدفين أساسيان أما تعليم الكتابة والتدريب عليها، أو تحسين الخط. ويشترط لتعليمها أن يكون الطفل قد تعلم القراءة وعرف الأحرف الهجائية. (الشريف،2011،157).

وتتكون الكتابة من ثلاث (03) مجالات عامة:

- **الخط:** يشير إلى النشاط الحركي المتضمن في عملية الكتابة، فقد إقترح ويدلرهولد (1978) عددا من المجالات التي يمكن من خلالها تقويم الخط منها:
- ملاحظة وضع اليد، وضع الورقة، حجم الحروف، جودة خط القلم المستخدم في الكتابة، مقدار الإنحناء في الحروف وإتساقه، تشكل الحروف في داخل الكلمة وإتصالها ببعضها البعض، المسافات بين الحروف وبين الكلمات وسرعة الكتابة.
- **التهجي (الرسم الإملائي):** يعد الهجاء من المهام الصعبة وتزداد صعوبة حين لا تنسجم صورة الحرف مع الصوت الذي لا يمثله، وهو ما قد يسبب صعوبة للتهجي، وإذا كان القارئ يمكنه الإستعانة بموجهات التعرف على الكلمة فالقراءة مثل تحليل الأصوات، التحليل البصري السياقي والبنائي إلا أن الهجاء لا يمتلك تلك الموجهات لتعيين في إعادة إنتاج الكلمات المسموعة في صورتها المطبوعة.
- **التعبير الكتابي:** يشير إلى أكثر الأجزاء إبتكارية في عملية الكتابة ويوجد مجالات ثلاثة لتقويم التعبير الكتابي هي:
- إتجاه التلميذ نحو الكتابة

- قدرة الفرد على التعبير عن مضمون معين مثل وصف أو كتابة تقرير عن الأحداث أو تعبير عن المشاعر أو المشاهدات.
- قدرة التلميذ على تنظيم وترتيب وإختيار كلمات مؤثرة وإستخدام علامات الترقيم والحروف وتسجيل الملاحظات. (اللبودي، 2005، 103،105)

ومنه فإنه يمكن القول بأن الكتابة هي مهارة عقلية، تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة (مرئية). تتطلب تكامل العديد من العمليات النمائية (القدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حرة العين واليد، وكذلك التكامل البصري الحركي والذاكرة البصرية. بالإضافة إلى كونها وسيلة للتعبير عن الذات بإستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء بالإضافة إلى الخط اليدوي.

1-2- طرق تعلم الكتابة:

1-2-1- طريقة الحروف المنفصلة: – Manuscript–

وهذه الطريقة تمتاز بسهولتها ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة، كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف وكتابتها ولكن من عيوب هذه الطريقة إحتمال عكس الأطفال لإتجاه الحروف والأعداد.

1-2-2- طريقة الحروف المتصلة: Cursive

وهذه الطريقة تمتاز بأنها تعطي فرصة كبيرة لقراءة المادة المكتوبة وتجنب عكس الحرف وإتجاهها والسرعة والسهولة في كتابة الحروف ولكن من عيوبها أن الطفل قد يفصل بعض الحروف ولا يستطيع التمييز بينها. (السرطاوي و السرطاوي، 2012، 329)

1-3- العوامل المساهمة في تعلم الكتابة:

1-3-1- عوامل داخلية: وهي عوامل مرتبطة بالتلميذ الذي يتهيأ لتعلم الكتابة وتشمل:

- إكتمال نمو الجهاز العصبي الذي يؤدي الى النضج العقلي.
- إكتمال نمو العضلات الصغرى لليد والتي تعد من أهم العناصر التي تتطلبها عملية الكتابة حيث لابد أن تبلغ عضلات اليد درجة من النضج حتى تتمكن من إستعمال

الأدوات الكتابية ومنها سهولة حركتها، وإنسيابها على السطر ومرونة الأصابع في مسك القلم وتحريكه إلى الأعلى والأسفل وبشكل دائري.

- نمو التآزر البصري الحركي حيث تعد العين واليد عنصرين فاعلين ورئيسيين في عملية الكتابة وحتى تتم عملية الكتابة بيسر ودقة لابد لهذين العنصرين أن يتوافقا.
- نمو الدافعية نحو التعلم والميل له أكثر من اللعب حيث تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والإستمرار في هذا حتى يتحقق التعليم.
- القدرة على التركيز والإبتعاد عن النشاط الزائد.
- القدرة على الإدراك البصري والتمييز البصري للحروف والأرقام.
- القدرة على الضبط الحركي للجسم والتوجه يمين يسار عند الكتابة باللغتين العربية والأجنبية.

1-3-2- العوامل الخارجية:

وهي العوامل المرتبطة بالبيئة المحيطة وتشمل ما يلي:

التدريس الجيد من قبل المعلم وذلك بتهيئة وضع الكتابة داخل الفصل الدراسي بحيث توفر معدات الكتابة من أوراق وأقلام ونماذج للحروف والأرقام والأشكال الهندسية وغيرها كذلك العمل على تدريب التلميذ على الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة وكيفية مسك القلم وتثبيت أوراق الكتابة وتتبع كتابة الحروف والأرقام والأشكال وإستعمال المعززات من قبل المعلم، كذلك الإشراف والمتابعة من جانب الأسرة خاصة في ما يتعلق بأداء التلميذ للواجبات المطلوبة منه. (حافظ،2006،109-110).

وعليه فتعلم مهارة الكتابة تتطلب نمو قدرات الطفل العقلية والحركية والحسية والدافعية للتعلم هذا كعامل اساسي ومهم. إلى جانب ذلك دور المؤسسات التعليمية والأسر حتى يتم إكتساب هذه المهارة.

2- صعوبة الكتابة:

2-1- مفهوم صعوبة الكتابة:

يرى (بين وآخرون1991): بأنها صعوبة تنتج عن إضطراب في التكامل البصري الحركي، والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية. (Bain,45,1991).

ويشير هوي وجريج Hoy and Greeg (1994): إلى أن صعوبة الكتابة هي فشل التلميذ بالقيام بمهام الإسترجاع والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز، والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات. (Hoy and Greeg,1994,217)

ويضيف ميز Meese وآخرون (1995): أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة هم التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، ولا يكملون المهام الكتابية بنجاح. (Meese,1995,243)

وتعرف كاي(1999) Key صعوبة الكتابة بأنها إضطراب في اللغة المكتوبة للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما أنها تشير إلى إضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج. (الهواري،2006،11).

ويعرفها حافظ (2000) بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة. وهي حالة ترتبط بإضطراب في وظائف المخ. (حافظ،2000،110)

أما باي(2002) فتعتبر أن صعوبة الكتابة عبارة عن إضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف وإتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها. فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، ونعني برسم الحروف تقليد الأشكال دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني له. (باي،2002،86)

وقد عرفها الزيات(2002) بأنها صعوبات في آلية تذكر وتعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات. (الزيات،2002،509)

ويرى بدير(2006) أنها عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة. (بدير،2006،164).

وهناك من عرف صعوبة الكتابة من خلال تعريف الأطفال ذوي صعوبات الكتابة ومن هذه التعريفات نجد:

تعريف مايكل بست (1965) : هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. (كامل 2006 ،ص53)

الروسان(1998) يشير إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره، فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه. (الروسان،1998،224).

أما ويرهولت Wearholt يرى بأن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة هم الذين تظهر عليهم إضطرابات في: وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات، إستقامة الحرف حيث تكون غير متناسقة. (كامل،2003،51).

مما سبق ذكره من مفاهيم لصعوبة تعلم الكتابة يمكن القول أن صعوبة الكتابة هي خلل في تذكر الحروف والكلمات, وتتابع حركاتها و القدرة على التعبير عن الافكار الناتجة عن إضطرابات في التآزر الحركي البصري وتناغم العضلات وفشل في مهام الإسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد المحكمة لها.

3- أنواع صعوبات تعلم الكتابة:

3-1- صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:

يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية مثل: مسك القلم بالطريقة الصحيحة، إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية(فوق/تحت). (البطاينة وآخرون، 2005، 160) .

3-2- صعوبات إستخدام الفراغ عند الكتابة:

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون فيها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة، مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات لتسهيل عملية القراءة على القارئ. وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ للمكان.

3-3- صعوبات انقرائية الكتابة:

وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد، والتي لا تعود إلى رسم الكلمات والحروف، فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة وقابلة للقراءة، وإنما يقصد بها الكتابة غير مترابطة من حيث المعنى، فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد. مثال: (المدرسة إلى الولد رجع)، هي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة، أي مفهومة من حيث المعنى المراد منها، كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. (البطاينة وآخرون، 2005، 165) .

3-4- صعوبة التهجئة:

تتطلب عملية التهجئة من الطالب قدرة عالية في تمييز وإستذكار أو إعادة إنتاج مجموعة من الحروف وفق ترتيب صوتي معين، لذلك تعد عملية التهجئة أصعب من القراءة، فقد يكون بمقدور الطالب قراءة بعض الكلمات لوجودها في سياق معين في حين لا يمكن أن يكون مثل ذلك عند التهجئة(الرسم الإملائي)، لأن التهجئة تعتمد

على ضوابط وقواعد مختلفة، فقد تحتاج بعض الكلمات مطابقة لفظ الحروف مع كتابتها. (معمار،58 ،2012)

4- مظاهر صعوبات تعلم الكتابة:

4-1- مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي:

- النسخ بصورة غير دقيقة
- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة.
- عكس الحروف والأعداد.
- رداءة في تركيب الجمل والفقرات.
- صعوبة إكمال الفراغات في الجمل. (البطاينة,167,2014)
- الخلط في الإتجاهات فقد يبدأ الكتابة من اليسار بدلا من اليمين.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة, فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب).
- حذف بعض الحروف من الكلمة او كلمة من الجملة اثناء الكتابة الاملائية. (منصور 2014, 218)

4-2- مظاهر مرتبطة بالسلوك الكتابي:

- مسك القلم بصورة خاطئة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- العين تكون قريبة من الصفحة أثناء الكتابة. (البطاينة, 2014, 167)

ويرى (ريكاردس,1999) من مظاهر التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

- وضع رديء للجسم أو المعصم.
- الإفراط في إستخدام الممحاة.
- القبض على القلم بشدة.
- تحريك الجسم أو الورقة أثناء الكتابة.
- الضغط على سن القلم.

- الإعتماد بشكل قوي على ما تفعله اليد أثناء الكتابة.

3-4- مظاهر نفسية:

- الشعور بالإحباط إتجاه الأعمال الكتابية.
- الميل للكسل والإهمال.
- الميل للتعبير الشفهي عن الأفكار.
- التهرب من ممارسة الواجبات.
- الشعور بالجهاد والتعب عند ممارسة الكتابة.

5- العوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة:

إن العوامل المسببة في صعوبات تعلم الكتابة متعددة، وهي على تعددها يمكن تصنيفها إلى ثلاثة عوامل أساسية هي: عوامل مرتبطة بالمتعلم، عوامل مرتبطة بنمط التعلم وأنشطته وعوامل مرتبطة بالأسرة والبيئة ، وفي ما يلي سنوضح وبشيء من التفصيل كل نوع من هذه العوامل:

5-1- العوامل المرتبطة بالمتعلم:

5-1-1- الاضطرابات العقلية والمعرفية:

والمراد بها مستوى ذكاء المتعلم وقدرته العقلية، وبنيته المعرفية وفاعلية عملياته. (الإنتباه، الإدراك، الذاكرة)، وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه. وذوي صعوبات الكتابة يفتقرون إلى العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة مثل الذاكرة البصرية، القدرة على الإسترجاع، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، كما أنهم يعانون من قصور في نظام تجهيز المعلومات.

5-1-2- اضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد والأصابع بما يتوافق كذلك والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد، وهذا ما يطلق عليه بالضبط الحركي، فأي خلل أو ضعف في هذه المهارة يؤدي إلى صعوبة تعلم الكتابة، ويعود إضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ، فقد أوضح مايكل باست(1965)

Mykelbust أن بعض الأطفال قادرين على معرفة الكلمة التي يرغبون في كتابتها وهم قادرون على نطقها وتحديدها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم عاجزين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات. (البطاينة وآخرون 2015،156،157)

5-1-3- العوامل النفسية العصبية:

تشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن حدوث أي خلل أو قصور أو إضطراب في الجهاز العصبي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوك الطفل، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو إضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية منها مهارة الكتابة. (ملحم،2002،310)

5-1-4- إضطراب الادراك البصري:

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، وكذلك يميز بين الإتجاهات اليمين واليسار، ويميز الخط الافقي والخط الرأسي ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها، ورسم الخرائط وإستخدامها فكل هذا إذا لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلم الكتابة. (ملحم وآخرون،2006،172) . فقد ذكر كيفارت(1971) Kephart أن العجز في إدراك العلاقات المكانية و البصرية ترتبط مع العجز في الكتابة. (السرطاوي والسرطاوي،2012،334)

5-1-5- إضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة تعلم الكتابة. ولقد ذهب (جونسون ومايكل بست 1967) إلى أن عادة التخيل والتصور ترتبط بالعجز في الكتابة. (السرطاوي والسرطاوي،2012،335).

فهؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في إستدعاء أو إعادة إنتاج الكلمات والحروف من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي يتم تذكرها. وإنعدم مقدرة الطفل على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بفقدان الذاكرة البصرية. (البطاينة وأخرون،2015،158)

5-1-6- إضطرابات النظام السمعي:

ركز (لوريا 1966) على أهمية التكامل بين الأنظمة العصبية السمعية والبصرية والحس حركية في تعلم الكتابة، فإضطراب النظام السمعي في الدماغ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا يؤدي إلى إضطراب التمييز السمعي بين الحروف والأصوات المتتابعة في النطق مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح. (عميرة،2005،74)

5-1-7- نقص الدافعية:

يعتبر نقص الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبة تعلم الكتابة، حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محبطا، والملاحظ على الطفل كثرة العتاب في حصص الإملاء والتعبير وتظهر عليه علامات الإضطراب الإنفعالي إتجاه عملية الكتابة. (سالم وأخرون،2006 172)

5-1-8- إستخدام اليد اليسرى :

هناك حوالي (8%- 9%) من الأطفال يتعلمون الكتابة باليد اليسرى، وحسب الدراسات الفيزيولوجية فإن ذلك راجع في الأساس إلى وظيفة نصفي الكرة المخية. إن محاولة بعض الأولياء والمعلمون إرغام الطفل على تغيير يده المفضلة في الكتابة أمر يتعارض مع التركيبة الفيزيولوجية له، وهذا من شأنه أن يؤدي الى إعاقة نمو مهارات الكتابة اليدوية لديه. (حافظ،2006،115)

5-2- عوامل مرتبطة بنمط التعليم:

أكدت العديد من الدراسات والبحوث على دور المعلم ونوعية التدريس في عملية التعليم، حيث يذكر(ليرنير 1997 Lerner) أن من الأشياء المسؤولة عن صعوبات تعلم الكتابة بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس، والتي من أهمها:

- عدم الإشراف عن المتعلم بصورة مباشرة على إكتساب مهارات الكتابة.
- عدم تزويد الطفل لتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

5-3- العوامل الأسرية والبيئية:

صعوبات تعلم الكتابة ظاهرة متعددة الأبعاد، وذات آثار تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى إجتماعية وإنفعالية تترك بصماتها على شخصية الطفل، هذا ما زاد من إهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عملية التعلم عند الطفل. هذه العوامل متمثلة في:

5-3-1- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:

تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولا شك أن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة. لذلك يجب أن تتابع الأسرة نمو قدرة الطفل على إتقان و تحسين الكتابة اليدوية، فالفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة.(سالم،وآخرون،2003،170).

5-3-2- طريقة التدريس السيئة:

وهي من العوامل الخاصة بكل من الأسرة والمدرسة والتي تعتمد على الانتقال من أسلوب لآخر لتعليم الكتابة، أي كتابة الحروف منفصلة والحروف متصلة دون مبرر. يضاف إلى ذلك الإقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتعبير. كذلك عدم وجود تحفيز لرغبة التلميذ في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة.(حافظ،2000، 112).

6- تشخيص صعوبات الكتابة:

لا يقتصر تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأطفال على الجانب الدراسي الأكاديمي فقط، وإنما يشمل الجوانب النفسية، الجسمية والبيئية للمتعلم ويظهر ذلك في ما يلي:

6-1- التشخيص النفسي:

ويتضمن إجراء إختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ ولمعرفة هل هناك تخلف عقلي أم لا، كما يتضمن التشخيص قياس كل القدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة

ومنها الأشكال الهندسية بالإضافة إلى الإختبارات التي تقيس الدافعية والميول والإتجاهات نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

6-2- التشخيص الطبي:

يتضمن دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل وهذا للتأكد ما إذا كان هناك مرض أو إعاقات حسية وحركية، كذلك من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي وهذا لأن إضطرابات الحركة غالبا ما ترجع إلى عجز في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية، وهذا ما يؤثر سلبا على عمليات الكتابة.

6-3- البحث الاجتماعي:

معرفة وضع أسرة الطفل من حيث مستواها الإقتصادي الثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة. (حافظ،2006، 113)

6-4- تقويم أخطاء الكتابة:

يتم تقويم أخطاء الكتابة عند الطفل من خلال الإختبارات التحصيلية التي تقدم قياسا تقديريا مسحيا عاما تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية. (عميرة،2005، 76).

- التعرف على مهارات الكتابة عند الطفل:
- تحديد اليد المفضلة عند الطفل وتمييز اليمين من اليسار.
- وضع الجسم بالنسبة لورقة الكتابة.
- طريقة الإمساك بالقلم.
- تقييم الخطوط في الكتابة: – عمودية، أفقية، فوق، تحت، يمين، يسار.
- إستقامة الخط، الفراغات بين الأحرف، شكل الحروف، إستقامة الحرف.
- الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن، خفيف)، إغلاق الأحرف غير كامل.
- سرعة الطفل في الكتابة: سريع جدا، بطيء جدا. (كامل،2003،62–63)

يتضح مما سبق تعدد مداخل تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة، فمنها ما ركز عن القدرات العقلية والمعرفية والتباعد بينها وبين التحصيل الفعلي للطفل، ومنها ما ركز عن إستبعاد حالات الحرمان البيئي الثقافي بالإضافة إلى تقييم الحالة التربوية للطفل.

7- **علاج صعوبات تعلم الكتابة:** يتضمن علاج صعوبات الكتابة ما يلي:

7-1- العلاج الطبي الجسمي:

إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والمعينات السمعية والأطراف الإصطناعية إضافة إلى العقاقير حسب الحالة المرضية.

7-2- العلاج والارشاد النفسي:

إذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسي سلبيا أو يعاني من نشاط زائد، فلابد من توجيه الأسرة وإرشادها نحو الإهتمام بمتابعة أداء إبنها في المدرسة.

7-3- العلاج التربوي:

والذي يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها، ويشتمل على علاج الضبط الحركي وتحسين الذاكرة البصرية، علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها، والسرعة والتصويب في كتابة المتعلم. (إبراهيم،2010،324)

خلاصة الفصل:

صعوبة الكتابة هي صعوبات تؤثر على قدرات الكتابة, وتكشف عن نفسها على أنها صعوبات في الإملاء، وضعف في الكتابة باليد، ومشكلة في التعبير عن الأفكار على الورق. ناتجة عن إضطرابات في التآزر الحركي البصري والإدراك الخاطئ للحروف والكلمات وضعف الذاكرة البصرية. هذه الصعوبة من الممكن أن يكون لها تأثيرا بالغا على الطفل، وربما تسبب في كثير من الأحيان بالإحباط، وعدم الثقة بالنفس وفقدان الدافعية للتعلم.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الإستطلاعية وأهدافها

3- الدراسة الأساسية

4- أساليب معالجة البيانات الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرض الجانب النظري للدراسة بتحديد الإشكالية والمتغيرات والفرضيات يتم في هذا الفصل عرض الجانب المكمل وهو: الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثل في أهم خطوات الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية (المنهج، العينة، الأدوات)، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- منهج الدراسة:

يعتبر إختيار المنهج الذي يلائم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمر بالغ الأهمية إذ ترتبط قيمة البحث ونتائجه إرتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث بإعتباره أسلوب من أساليب البحث، وهو يختلف بإختلاف الظاهرة المدروسة وإختلاف طبيعتها والهدف المراد منها، ويعرفه (فوزي،2007) أنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة (فروجة، 2011، 197).

وبما أن دراستنا الحالية تبحث في العلاقة بين دافعية التعلم وصعوبة الكتابة، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الذي يعرفه (شحاتة،2005) بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة، إعتمادا على جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لإستخلاص علاقتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة. (شحاتة، 2007، 337)

وقد إتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوبه الإرتباطي بين المتغيرات، حيث يتم وصف دافعية التعلم وعلاقتها بصعوبة الكتابة لدى عينة الدراسة، الذي يعرفه (ملحم 2005) " أنه يشير الى الكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر، لمعرفة مدى الإرتباط بين هذه المتغيرات، والتعبير عنها بصورة وقيمة وتزودنا الدراسات الإرتباطية بتقدير لمستوى العلاقة بين متغيرين. (لعجال،2015، 226)

2- الدراسة الاستطلاعية وأهدافها:

يرى (أبو علام، 2004) أن الدراسة الإستطلاعية الخطوة الأولى التي تسبق الإستقرار نهائيا على خطة الدراسة، ويفضل القيام بدراسة إستطلاعية على عدد محدود من الأفراد.

وتعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، فهي دراسة أولية تهدف إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي. وكذا التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة. (عبد المجيد،2000،38)

ومنه تهدف دراستنا الإستطلاعية لتحقيق ما يلي:

- التعرف المباشر على عينة الدراسة وخصائصها.
- التعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث، والصعوبات التي ربما ستوجهنا أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.
- التأكد من وضوح تعليمة أدوات الدراسة.
- مدى ملائمة مقياس الدافعية للتعلم لعينة الدراسة مقارنة بمستواهم الدراسي.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للإختبار التحصيلي (صعوبة الكتابة) المعد من طرف الباحثتين.

2-1- عينة الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة في (30) تلميذ وتلميذة موزعة على ثلاث إبتدائيات أختيرت بطريقة قصدية من ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وذلك بعد عملية الكشف والفرز.

جدول (01): عينة الدراسة الاستطلاعية

الإبتدائية	عدد التلاميذ
إبتدائية بية الجباري	12
إبتدائية هزله الطاهر (01)	8
إبتدائية بن ناصر مبارك	10
المجموع	30

2-2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في (إبتدائية بية الجباري وإبتدائية هزله الطاهر (01) ببلدية الوادي، وإبتدائية بن ناصر مبارك ببلدية حاسي خليفة ولاية الوادي)، على مجموعة من تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة للسنة الرابعة والخامسة إبتدائي. تم الشروع فيها من 12 فيفري 2017، وإستمر العمل إلى غاية 09 مارس 2017.

2-3- أدوات جمع البيانات:

ونظرا للصعوبة التي يواجهها الكثير من الباحثين في مجال التشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وتمييزهم عن المتأخرين دراسيا، وبطيئو التعلم وذوي المشكلات التعلمية، حاولت هذه الدراسة وضع خطة تشخيصية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة وقد كانت على النحو التالي:

2-3-1- المقابلة: قامت الباحثتان بسلسلة من المقابلات مع معلمي ومعلمات السنة الرابعة والخامسة من التعليم الإبتدائي والتي كانت بمثابة المحك الأول في إختيار عينة الدراسة، وقد تضمنت هذه المقابلات:

- مدى دراية معلم المرحلة الإبتدائية بمشكلة صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات تعلم الكتابة خاصة، بإعتبارها موضوع دراستنا.
- مدى إنتشار صعوبات تعلم الكتابة.
- أنواع صعوبات تعلم الكتابة.
- التعرف على الوضعية العامة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.
- التعرف إلى ميدان البحث خاصة ما يتعلق بتوقيت التدريس وكيفية تقسيم نشاط التلميذ بالمدرسة.

2-3-2- الملاحضة: فلقد قامت الباحثتان بالملاحضة التلاميذ وهم في أقسامهم ومع أقرانهم وقد كان هدف الملاحظة ملاحظة سلوك الاطفال وهم ينجزون مهماتهم الكتابية وقد تضمنت الملاحظة السلوكات التالية" طريقة مسك القلم، ووضعية الجلوس على الطاولة، وطريقة وضع الكراس على الطاولة.

2-3-3- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة:

إعتمدنا في الدراسة الإستطلاعية على هذا المقياس بغرض مساعدتنا في الكشف على العينة. تم إعداد هذا المقياس من قبل (فتحي مصطفى الزيات،2008) للكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الكتابة بدءا (من الصف الثالث حتى الصف التاسع) والذين يتوفر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم الكتابة، ويقوم بالإجابة عن هذا المقياس المعلمون على أساس أنه بإمكانهم(المعلم(ة)) تحليل السلوك الفردي للتلاميذ وذلك من خلال التفاعل المتكرر بين التلاميذ والمعلم (ة) على مدار العام الدراسي، يحتوي المقياس على (20) بندًا يجاب عليها من خلال مدى خماسي (دائما، غالبا أحيانا، نادرا، لا تنطبق) ويقابل هذه الدرجات (4،3،2،1،0)، بحيث تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (80) وأدناها (20) وبعد تصحيح فقرات المقياس يتم فرز التلاميذ الذين يمكن أن يصنفوا على أنهم ذوي صعوبات التعلم عند حصولهم على الدرجة (40 فما فوق) وقد قام الباحث بتحديد هذه الدرجة حسب الطريقة المعتمدة في تفسير نتائجه وهي المتوسط الحسابي والتي حددها المعد الأصلي للمقياس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** وتتمثل في صدق الأداة وثباتها ويقصد بها:

الصدق: ويعني بها أن تكون صادقة فتقيس ما وضعت من أجل قياسه.

الثبات: ويعني أن تعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقها عبر الزمن أو الأشخاص.

(عطية، 2009، 208)

- **الصدق:** تم التحقق من صدق المقياس من طرف معد المقياس بعدة طرق نذكر منها:

صدق المحتوى: تم إستخدام معامل إرتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الذي تنتمي إليه أفراد العينة الكلية للدراسة، فكانت قيمة معامل الارتباط محصورة ما بين (0.784 و 0.834) مما يدل على إتساق فقرات المقياس.

- **الثبات:** وقد تم حساب الثبات من طرف معد البطارية بعدة طرق نذكر منها:

– **طريقة الإتساق الداخلي:** تم حسابه بمعادلة ألفا كرومباخ، التي تعتمد على تباين مفردات المقياس وقد قدرت القيمة ما بين (0.919 و 0.961)، على عينة قدرها (ن= 5531) وعمر زمني من (9 – 11) سنة. (لعجال،2015،210).

2-3-4- كراس القسم: يتضمن أنشطة التلميذ الفردية من كتابة وقد أستخدم هذا الكراس للتعرف على أهم الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أثناء الكتابة.

2-3-5- الدفتر المدرسي: ويتضمن المعدلات في مختلف المواد الدراسية التي يتلقاها بهدف التعرف إلى المسار الدراسي.

2-3-6- الدفتر الصحي للتلميذ: نظرا لإنعدام وجود طبيب على مستوى المدارس الإبتدائية قمنا بالإطلاع على الدفاتر الصحية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الكتابة وذلك للتأكد من خلوهم من أية أمراض مزمنة أو إعاقات حركية أو حسية (بصرية أو سمعية... الخ) ، كما تم الإعتماد على المعلومات المقدمة من طرف معلمي ومعلمات هؤلاء التلاميذ وذلك بهدف تطبيق محك الإستبعاد أي إستبعاد حالات التلاميذ ذوي الإعاقات والأمراض.

2-3-7- الكتاب المدرسي: أثناء الدراسة الإستطلاعية تم الإطلاع على كتاب القراءة في المستوى الرابع والخامس من المرحلة الإبتدائية وذلك بقصد التعرف على أهم الدروس المقررة على هذين المستويين، وكيفية تناول الكتاب لها، ونوعية الأنشطة والتمارين المبرمجة في كل درس..... الخ. وقد تم إستغلاله في تصميم الإختبار التحصيلي للكتابة.

2-3-8- اختبار الذكاء لـ: جون رافن: يطبق إختبار رافن ما بين (5.6 – 11.6) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا، وكذلك كبار السن الذين تتراوح أعمارهم ما بين (65 – 85) عاما. ويعتبر هذا الإختبار من الإختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات فهو إختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، ويقوم هذا الإختبار على نظرية "العاملين لسبيرمان" حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الإختبار أنه متشبع (بالعامل العام).

ويتكون هذا الاختبار من 3 مجموعات وهي:

المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من إتجاه واحد إلى إتجاهين في نفس الوقت.

المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الإرتباط المكاني.

المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على قدرة فهم الشخص للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من(12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى.

كما يلاحظ أن هذه المصفوفات صممت بألوان مختلفة حتى تستطيع تلك المصفوفات جذب إنتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن، بدلا من تشتت إنتباهه في أشياء أخرى. بعد إنتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة يتم إعطاء كل إجابة صحيحة درجة (1) والاجابة الخاطئة درجة (0)، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي تحصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية، ولحساب نسبة الذكاء هناك قائمة المعايير المئينية المرفقة مع الكراس لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص ومعرفة ما يقابل هذه الدرجة من توصيف المستوى العقلي ونسبة الذكاء. (حماد،2008، 1-4).

- **الخصائص السيكومترية لاختبار جون رافن للذكاء:**

من الشروط الواجب توفرها في الإختبار حتى يكون صالحا للتطبيق والإستخدام تمتعه بالصدق والثبات، ومن خلال الدراسات تم حساب ثبات إختبار "جون رافن" بطريقة إعادة الإختبار وتراوح معامل إرتباطه بين (0.62 – 0.91)، وبطريقة التجزئة النصفية تراوح بين (0.44 – 0.99)، وبطريقة الإتساق الداخلي تراوح ما بين(0.55 – 0.82).

أما الصدق تم حسابه عن طريق الصدق العاملي وتراوحت ما بين (0.75 – 0.80) ومنه يتضح أنه يتمتع بصدق وثبات عاليين. (لعجال، 2015، 210)

2-3-9- مقياس الدافعية للتعلم:

تم الإعتماد في دراستنا على مقياس الدافعية المصمم للمرحلة المتوسطة، والذي أعده "يوسف قطامي" 1989، ويتضمن المقياس في صورته الأولية (36) بندا.

تم إستخدام هذا المقياس من طرف الباحث " القني عبد الباسط " في دراسة بعنوان: القيم وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة الثالثة ثانوي بمدينة تقرت بالجزائر، وبعد تطبيقه تحصل على معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.96) ومعامل صدق (0.94).

كذلك قامت الباحثة " لوناس حدة " في دراسة بعنوان: علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، بحساب صدق وثبات المقياس في المجتمع الجزائري وذلك على عينة بلغت (40) طالب وطالبة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث بلغت قيمة ثبات المقياس (0.72)، أما الصدق فقد أجمع المحكمين على صلاحيته.

وبما أن المقياس لم يطبق على المرحلة الابتدائية فقد قامت الباحثة " سناء عبد اللاوي" في دراسة بعنوان: علاقة دافعية التعلم بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عسيري الحساب على عينة قوامها (88) فردا، منهم (35) تلميذا و(53) تلميذة، تم إختيارهم بطريقة المسح الشامل من مجموعة من مدارس ولاية الوادي وسط. حيث تم في هذه الدراسة تكييف المقياس على هذه المرحلة لكي يتلاءم مع مستواهم وتعديله حتى أصبح يتكون من (18) بندا يتناسب والعمر العقلي والزمني لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، من حيث الطول وسهولة المفردات، وبساطة العبارات. أنظر الملحق (01). بالنسبة لتصحيح الإختبار فقد أعطيت البنود الإيجابية الدرجات الآتية:

- نعم: درجتين.
- لا: درجة واحدة.

والبنود السلبية أعطيت الدرجات الآتية:

- نعم: درجة واحدة.
- لا: درجتين.

جدول (02) : جدول يوضح البنود الإيجابية والسلبية لمقياس الدافعية للتعلم:

البنود الايجابية	البنود السلبية
18، 16، 15، 13، 12، 11، 7، 6، 4، 1،3	**17 ، 14، 10، 9، 8، 2،5**

- **ثبات مقياس الدافعية للتعلم:**

إعتمدت الباحثة على طريقة التجزئة النصفية، وتحصلت على معامل ثبات (0.63)

- **صدق مقياس الدافعية للتعلم:**

الصدق هو أن يقيس الإختبار أو الأداة ما وضع لقياسه.(عوض، 2002،167) وقد تم الإعتماد على الصدق التميزي (المقارنة الطرفية)، وتوصلت إلى أن: (عبد اللاوي،2016 ، 122)

جدول(03):جدول يوضح قيم الصدق التميزي لمقياس الدافعية للتعلم

"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
6.69	0.00	دال

بما أن النتائج دلت على أن "ت" تساوي (6.69) وأن مستوى دلالته هو (0.00) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (0.01) فإن المعامل دال، ومنه المقياس الذي قامت به الباحثة صادق. (عبد اللاوي،2016 ، 123)

2-3-10- الإختبار التحصيلي في الكتابة:

بعد إستطلاع الميدان والتعرف على خصائص العينة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها تم بناء أداة الدراسة والمتمثلة في إختبار تحصيلي في الكتابة، وذلك بالإستعانة بآراء المعلمين الذين يدرسون السنة (الرابعة والخامسة من التعليم الإبتدائي)، بغرض تحديد ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

يحتوي الإختبار على ثلاث (03) فقرات تتضمن أبعاد الكتابة الثلاث وهي الخط اليدوي، الإملاء والتعبير الكتابي. حيث تتكون الفقرة الأولى من أربع جمل للنسخ (يقوم التلميذ بإعادة كتابتها)، والفقرة الثانية عبارة على نص متكون من أربعين كلمة تملى على التلميذ من طرف الباحث أو المعلم، أما الفقرة الثالثة عبارة على تعبير كتابي. أنظر الملحق (02).

وبعد الإنتهاء من بناء هذه الأداة تم عرضها على مجموعة من المعلمين والمختصين في مجال التربية، وطلب منهم الحكم على صلاحية هذا الإختبار لغرض الدراسة الحالية. وقد أبدى هؤلاء المحكمين موافقتهم على هذا الإختبار مع تقديم بعض الملاحظات أخذها أصحاب البحث بعين الإعتبار عند الإعداد النهائي لهذا الإختبار.

- **الخصائص السيكو مترية لاختبار الكتابة:**

تم حساب ثبات الإختبار بواسطة معادلة ألفا كرونباخ على عينة إستطلاعية بلغت (30) تلميذا، حيث كانت قيمة الثبات (0.85). أما في ما يخص صدق الإختبار فقد تم التحقق منه عن طريق عرضه على المحكمين (09 معلمين ومختصين).

جدول (04):جدول يوضح نتائج صدق المحكمين

المتغير	النسبة	الصدق	الحكم
الخط اليدوي	**% 77.78**	**0.78**	**صادق**
الإملاء	**% 66.67**	**0.67**	**صادق**
التعبير الكتابي	**% 100**	**1**	**صادق**

2-4- نتائج الدراسة الإستطلاعية : من خلال الدراسة الإستطلاعية تم التوصل إلى ما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- حصر عينة الدراسة الأساسية.
- التدرب على إستخدام أدوات الدراسة على أفراد العينة والتأكد من ملاءمتها مع مستواهم.
- تغيير بعض المفردات في الإختبار التحصيلي للكتابة.
- مواجهة بعض الصعوبات في تطبيق مقياس الدافعية للتعلم، وخاصة في الإجابة على البنود السلبية، مما إستوجب شرحها وتبسيطها.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- عينة الدراسة الأساسية:

3-1-1- طريقة تحديد عينة الدراسة

تعرف العينة بـ"مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة"(أبو علام 2004، 148) . وبما أن هذه الدراسة تبحث في العلاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي، فإن إختيار عينة الدراسة تم بطريقة مقصودة والتي يعرفها عبيدات وآخرون "العينة القصدية هي التي يتم إنتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث، نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة" (عبيدات وآخرون، 1999، 95).

ولذا فقد كان إختيار المدارس الإبتدائية بطريقة عشوائية،أما بالنسبة للعينة فقد تم إنتقاؤها بحصر مجموعة من التلاميذ الذين يدرسون بمستوى الرابعة والخامسة إبتدائي ولديهم صعوبة تعلم الكتابة،.

3-1-2- حجم العينة: يبلغ حجم العينة الأساسية (100) تلميذ.

3-1-3- خصائص العينة:

- **المستوى الدراسي:** الرابعة والخامسة إبتدائي.
- **الجنس:** ذكور وإناث.

- **العمر**: 10-11 سنة.

جدول (05): توزيع عينة الدراسة الأساسية

الابتدائية	عدد التلاميذ	المستوى الدراسي
بية الجباري	8 تلاميذ (4 ذكور، 4اناث)	الرابعة والخامسة إبتدائي
08 ماي 1945	27 تلميذ (14 ذكور، 13 اناث)	الرابعة والخامسة إبتدائي
هزله الطاهر(01)	11 تلميذ ذكور	الخامسة إبتدائي
بن ناصر امبارك	22 تلميذ (13 ذكور، 9 إناث)	الرابعة والخامسة إبتدائي
دعمش الحفناوي 1	18 تلميذ (17 ذكور،1 أنثى)	الرابعة والخامسة إبتدائي
دعمش الحفناوي 2	9 تلاميذ (5 ذكور، 4 اناث)	الخامسة ابتدائي
خطاب عبد الكريم	5 تلاميذ (2 ذكور، 3 اناث)	الخامسة ابتدائي
المجموع	100 تلميذ وتلميذة	

3-2- حدود الدراسة الأساسية:

3-2-1- الحدود الزمنية: تبدأ من 12 مارس 2017 إلى غاية 23 أفريل 2017

3-2-2- الحدود المكانية: كانت الدراسة على مستوى سبع (07) إبتدائيات وهي كالآتي: بية الجباري، و08 ماي 1945 الجديدة، و هزله الطاهر(01) ببلدية الوادي، و بن ناصر امبارك، و دعمش الحفناوي (01)، ودعمش الحفناوي (02)، و خطاب عبد الكريم ببلدية حاسي خليفة ولاية الوادي.

3-3- أدوات الدراسة: إعتمدنا في هذه الدراسة على ثلاث أدوات للقياس وهي:

3-3-1- اختبار صعوبة الكتابة التحصيلي:

إعتمدنا في الدراسة الأساسية على إختبار الكتابة الذي تم تطبيقه في الدراسة الإستطلاعية، والذي تم إعداده بالتعاون مع عدد من معلمي السنة الرابعة والخامسة إبتدائي وعرضه بعد ذلك على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم في مدى ملاءمته لعينة الدراسة

- **محتوى الإختبار**: يحتوي الإختبار على ثلاث (03) فقرات تتضمن أبعاد الكتابة الثلاث وهي الخط اليدوي، الإملاء والتعبير الكتابي. على شكل تمرين حيث تتكون الفقرة الأولى من أربع جمل للنسخ (يقوم التلميذ بإعادة كتابتها)،كل جملة مكونة من خمس (5) كلمات، والفقرة الثانية عبارة على نص متكون من أربعين كلمة تملىء على التلميذ من طرف الباحث أو المعلم، أما الفقرة الثالثة عبارة على تعبير كتابي.(الملحق02)
- **تطبيق الإختبار**: بعد حصر العينة المطلوبة في الدراسة من خلال أدوات جمع البيانات تم تطبيق الإختبار، بتوزيع النموذج المدون في ورقة، بطريقة واضحة. وذلك لأجل وضوحه خاصة الذين يجلسون في آخر الصفوف. ويتم شرح التعليمة من قبل الباحث أو المعلم. يطبق الإختبار بصورة جماعية، وغير محدد بمدة زمنية.
- **تصحيح الإختبار**: أعطيت الدرجة الكلية للإختبار (30) مقسمة على (10) درجات لكل تمرين، بالنسبة لتمرين الخط أعطيت الدرجة (0.5) لكل كلمة خاطئة، أما نص الإملاء فهو مكون من أربعين كلمة أعطيت لكل كلمة خاطئة الدرجة (0.25). وفي ما يخص التعبير الكتابي إعتمدنا في التصحيح على المؤشرات التالية: الموضوع (درجة واحدة) عدد الأسطر(درجة واحدة)، توظيف القواعد (درجتين)، الخلو من الأخطاء (درجتين) الشاهد (درجتين)، الشكل (درجة واحدة)، التنظيم (درجة واحدة).تعطى الدرجة للمؤشر الغير موجود.

3-3-2- إختبار جون رافن (Jhon raven): تم شرحه في الدراسة الإستطلاعية.

3-3-3- مقياس الدافعية للتعلم: تم شرحه في الدراسة الاستطلاعية.

3-3-4- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة: تم التطرق إليه في الدراسة الإستطلاعية.

4- أساليب معالجة البيانات الاحصائية:

تستهدف الدراسة الأساسية التحقق من صحة الفروض أو بطلانها بإستخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات التي يتم جمعها للتحقق من العلاقة الإرتباطية بين متغيرات الدراسة، وقد إعتمدت الدراسة الحالية على البرنامج الإحصائي للعلوم الإجتماعية SPSS (باستخدام معامل إرتباط بيرسون و الفا كرونباخ).

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

تمهيد :

هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي، والتي تفرعت منها ثلاث فرضيات تشمل أبعاد الكتابة وهي: الخط اليدوي: الإملاء والتعبير الكتابي. وللتحقق من صحة الفرضيات أو عدم صحتها تم تطبيق إختبار تحصيلي للكتابة ومقياس الدافعية للتعلم على عينة الدراسة، سنتناول في هذا الفصل أهم نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، بناء على المعالجات الإحصائية التي أجريت بإستخدام البرنامج الإحصائي (spss).

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى و تحليلها:

- تنص الفرضية الجزئية الأولى للدراسة على أنه: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

وللتأكد من تحقق الفرضية تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (06): جدول يوضح معامل الارتباط "ر" بين الدافعية للتعلم و الخط اليدوي

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عدد أفراد العينة	معامل الإرتباط " ر "	مستوى الدلالة	دلالة الإرتباط
الدافعية للتعلم	ن= 100	0.18 -	0.01	دالة
صعوبة الخط اليدوي				

من خلال نتائج الجدول المدونة أعلاه نجد أن قيمة معامل الإرتباط (-0.18) عند مستوى الدلالة دلالة (0.01)، وعليه توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الخط اليدوي.

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية و تحليلها:

- تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

وللتأكد من تحقق الفرضية تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول(07): جدول يوضح معامل الارتباط "ر" بين الدافعية للتعلم و صعوبة الاملاء

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عدد أفراد العينة	معامل الإرتباط ر	مستوى الدلالة	دلالة الإرتباط
الدافعية للتعلم	ن=100	0.22-	0.05	دالة
صعوبة الاملاء				

من خلال نتائج الجدول أعلاه تبين أن معامل الارتباط بين متغيري الدراسة بلغ (0.22-) عند مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة و تحليلها:

- تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

وللتأكد من تحقق الفرضية تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول(08): جدول يوضح معامل الارتباط "ر" بين الدافعية للتعلم و صعوبة التعبير الكتابي

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عـدد أفـراد العينة	معامـــــل الإرتباط ر	مســـــتوى الدلالة	دلالـــــــة الإرتباط
الدافعية للتعلم	ن = 100	0.29 -	0.01	دالة
صعوبة التعبير الكتابي				

من خلال نتائج الجدول المدونة أعلاه يتضح أن معامل الارتباط "ر" بين الدافعية للتعلم وصعوبة التعبير الكتابي (-0.29) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه يمكن القول أنه توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة التعبير الكتابي لدي طوري الرابعة والخامسة إبتدائي.

4- عرض نتائج الفرضية العامة و تحليلها:

- تنص الفرضية العامة على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

جدول(09): جدول يوضح معامل الارتباط "ر" بين الدافعية للتعلم و صعوبة الكتابة

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عدد أفراد العينة	معامل الإرتباط "ر"	مستوى الدلالة	دلالة الإرتباط
الدافعية للتعلم	ن=100	0.33-	0.01	دالة
صعوبة الكتابة				

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن معامل الإرتباط "ر" بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة (-0.33)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه يمكن القول أنه توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدي طوري الرابعة والخامسة إبتدائي.

الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

تمهيد:

بعد عرض النتائج المتحصل عليها في دراسة الدافعية للتعلم وعلاقتها بصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي وتحليلها، سيتم في هذا الفصل مناقشة النتائج المتحصل عليها، معتمدين على الجانب النظري.

1- مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي، ويتبين من خلال الجدول رقم (06) أنه توجد علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي. ويرجع ذلك إلى أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة الكتابة يتنامى لديه الشعور بالعجز ويكون مصاحبا للصعوبة ويتزايد هذا الشعور مع كل فشل بل يكون هو ذاته مصدر فشل لتأثيره على دافعية التعلم تأثيرا سلبيا وإنخفاض القدرة على تخطي الصعوبة، وهذا ما أكدته دراسة (Garcia و Casa 2004) ، حيث أشارت الى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للدافعية في تحسين نوعية كتابة النص وإتجاهاتهم نحو الكتابة، كما يوضح (إبراهيم، 2010) كي يتعلم التلميذ الكتابة يجب أن يكون لديه الرغبة والإهتمام في تعلم كيف يكتب، فصعوبة تعلم الكتابة تؤدي إلى إنخفاض تقدير الذات ومن ثم إنخفاض الدافعية للتعلم، وهذا ما إشارت إليه دراسات (عبد الحميد علي،2002) و(سليمان عبد الواحد، 2005).

كذلك ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الإنتباه المميز لذي صعوبات تعلم الكتابة والذي لمسناه من خلال إستجابات العينة على البند (08) "عند شرح المعلم الدرس أفكر في أشياء أخرى" والذي كانت اغلبية الإجابات على هذا البند بـ "نعم"، وهذا قد يشارك بشكل أو بآخر على تنامي الشعور بالفشل ومنه إلى نقص دافعيتهم لتعلم مهارات جديدة.

2- مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي، ويتبين من خلال الجدول رقم (07) وجود علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الإملاء، ويقصد بها كلما إرتفعت صعوبة الإملاء نقص مستوى الدافعية للتعلم أو العكس. ويرجع ذلك إلى أن صعوبة الإملاء تعيق من عملية الكتابة فالتلميذ إذا لم يتمكن من تهجئته للكلمة آليا سوف يتعدى ذلك إلى صعوبة في التحرير الكتابي مما يجعله يكتب كلمات لا يستطيع القارئ فهمها ولا قراءتها، فالخطأ الإملائي يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة، ومن جهة أخرى فللإملاء أهمية نفسية عظيمة بالنسبة للتلميذ، فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة تتكون لديه شخصية مستقلة، ويشعر بذاته، وأنه قادر على التعبير عن نفسه، وأنه جدير بتلقي العلم والتواصل مع المعلم، من خلال كتاباته في الدفاتر وفي الإختبارات التحريرية، بينما العجز أو الضعف في الكتابة الإملائية يؤدي إلى أزمة نفسية يعانيها التلميذ بشعوره بأنه أبكم كتابيا، ولا يستطيع توصيل أفكاره أو التعبير عن نفسه لمعلمه أو لغيره مما يوقعه في مشكلات تؤثر في مستوى دافعيته للتعلم مما قد يؤدي به إلى الإنسحاب من المواقف التعليمية أو التسرب المدرسي .

وهذا ما تؤكده نظرية التعلم الإجتماعي نظرية التعلم الاجتماعي حيث وجدوا أن الفشل يعتبر سبباً مباشرا لضعف الدافعية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين. أما أصحاب نظرية مفهوم الذات فيرون بأن ذوي الإعاقة الفكرية وبسبب تاريخيم الطويل في الفشل ونقص خبرا ت النجاح والوصمة أو الرفض التي يواجهونها أدى إلى تدني مفهوم الذات لديهم مقارنة بالعاديين .

نستخلص من كل هذا أنه كلما إزداد الضغط والفشل المتكرر من عند التلميذ تزداد عنده الصعوبة وبالتالي تنقص بدورها الدافعية للتعلم.

3- مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة التعبير الكتابي.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول(08) تبين أن معامل الإرتباط بين هذين المتغيرين ر= −0.29، دالة عند مستوى الدلالة 0.01، ومنه تحقق صحة وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة وهي علاقة عكسية، ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي يواجهون مشكلة في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الناتجة عن ضعف القواعد ونقص المفردات وعدم تنظيم الأفكار مما يؤثر سلبا في دافعيتهم للتعلم والذي من شأنه أن يزيد من شدة صعوبة التعبير ويمكن إرجاع ذلك أيضا إلى أسلوب التدريس في حصر التلميذ بالتعبير عن أشياء محددة وهذا بدوره يمكن أن يكون سببا في معاناة التلميذ لصعوبات في التعبير الكتابي وهذا ماأشار اليه (graves,1990) يوصي فيه المعلمين على تشجيع التلاميذ في كتابة أي شيء يرغبون فيه (شعر، نص، حوار...) بطريقة حرة وعدم التركيز على تعلمهم مهارة الكتابة اليدوية فهذا الإجراء من شأنه تشجيع التلاميذ على إختيار النمط الذي يفضلونه والموضوع الذي يعرفونه مما يسمح لهم بتوليد الأفكار وزيادة دافعيتهم للتعلم، حيث توافقت هذه الدراسة أيضا مع دراسة سابقة لـ (maykelbust, 1965-1973) حيث أثبتت دراسته أنه عند حصر التلميذ في التعبير على مواضيع أو صور معينة ينقص من رغبته في إنتاج أفكار منتظمة ومعبرة كما قد نرجع العلاقة العكسية بين التعبير الكتابي والدافعية للتعلم الى النقد من طرف المعلم والأقران في نفس سنهم ممن يتقنون هذه المهارة، مما يؤثر سلبا على دافعيتهم للتعلم.

4- مناقشة وتفسير الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

ومن خلال النتائج الجدول (09) التي توصلت إليها الدراسة تم التأكد من صحة الفرضية، بوجود علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي وتتوافق مع دراسة (Garcia 2004 و De Casa) حيث أشارت الى وجود أثر ذو دلالة احصائية للدافعية في تحسين نوعية كتابة النص وإتجاهاتهم نحو الكتابة، ويشير (الشرقاوي) أن الدوافع من العناصر الأساسية للتعلم والتعليم وأحد الشروط الاساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاتها المتعددة، ويضيف (العزة،2000) أن نقص وإهتمام دافعية التلاميذ من أسباب صعوبة الكتابة، أي أن الدافعية للتعلم من المداخيل المهمة لتنمية مهارات الكتابة كونها هي التي تحدد تحصيل الطلاب، فالدافعية تعطي للتلاميذ القدرة على المثابرة والرغبة والمنافسة من أجل الوصول الى تحصيل أكاديمي مرتفع. ويعد الدافع للتعلم من العوامل والشروط المؤثرة والأساسية للسلوك التعليمي والتحصيلي وحالة إثارة داخلية دائمة، كما يمكن تفسير إنخفاض الدافعية لديهم إلى الدور الذي يقوم به المعلمين من خلال عدم إستخدامهم لعبارات تحفيزية كالمدح والتحفيز المستمر لتلاميذهم وتنمية دافعيتهم بشكل عام ونحو التعلم بشكل خاص.

كما وأن للأسرة الممثلة في الوالدين الدور المحوري في تنمية وتعزيز دافعية أبنائهم من خلال تشجيعهم المستمر بالإعتماد على النفس. وأشار(Garham&Millette،1997) إلى أن مستوى دافعية التلاميذ يتشكل من خلال سلوك المعلم وخبرته ضمن البيئة الصفية(القسم) بالإضافة إلى العوامل الأخرى مثل(مفهوم الذات، توقعات النجاح، تنوع النشاطات داخل القسم وإندماج وتفاعل التلاميذ والتغذية الراجعة). ووفق لنظرية التوقع أحد النظريات المفسرة للدافعية فقد أشار(Ames et Archener,1980) بأن بذل الجهد والبحث عن المهمات التي فيها نوع من التحدي ومواجهة الصعاب، وعزو النجاح إلى الجهد وليس إلى مصدر خارجي يؤديان إلى مستوى مرتفع للدافعية. وذكر(النور،2008) بأن نظرية

"هيرز بيرغ" ذات العاملين أكدت على ضرورة إغناء وتشجيع الأفراد وذلك من أجل توفير وبناء عوامل الدافعية التي تحرك الفرد وترغبه في التعلم وإنتاج سلوك معين.

يرجع ذلك إلى أن الكتابة هي نوع من أنواع المهارات اللغوية، ويقصد بذلك قدرة الفرد (الطفل) على نسخ ما يكتب أمامه، وكتابة ما يملى عليه، والتعبير عن نفسه وما يجول بخاطره، ويمكن تفسير هذا بأنه يمكن إسترجاع الصعوبة في الكتابة.

ومن خلال تحقق الفرضيات الجزئية بوجود علاقة عكسية بين كل من الدافعية للتعلم وصعوبة (الخط اليدوي، الاملاء، التعبير الكتابي)، توصلنا إلى تحقق الفرضية العامة توجد علاقة إرتباطية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي. ويفسر ذلك بأن الدافعية لها علاقة بصعوبة الكتابة فكلما زادت الصعوبة نقصت الدافعية، والعكس فكلما نقصت صعوبة الكتابة زادت الدافعية. وفي هذا السياق نجد الكثير من الدراسات التي إتفقت مع نتائج الدراسة منها دراسة (هويدة حنفي رضوان، 1992) التي توصلت إلى أن العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة نقص الدافعية والإحساس بالعجز.

أي أن للدافعية دور فعال في تخطي الصعوبة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Marinal et Gambreal،2008) أشارت إلى أن معظم المعلمون متوافقون على أن الدافعية تلعب دورا رئيسيا في تطور الكتابة.

فالنجاح المدرسي والتحصيل الأكاديمي مرتبط بوجود الدافعية للتعلم، وهذا ما نصت عليه نظرية إسكندر للتعلم (الإشراط الإجرائي) والتي تؤكد أن الدافع للتعلم هو أحد العوامل والشروط المؤثرة والأساسية في السلوك التعليمي والتحصيل بما في ذلك الكتابة، فإذا تراجع مستوى الدافعية للتعلم يؤدي هذا إلى الفشل وضعف التحصيل وكذلك مواجهة صعوبات التعلم بما فيها الكتابة.

ومن ناحية أخرى فصعوبة الكتابة يمكن أن تؤدي إلى نقص الدافعية، وذلك بسبب الفشل المتكرر وسوء فهم التلميذ من طرف المدرسين أو الآباء أو الأقران.

الإستنتاج العام:

إنطلاقا من الدراسة الوصفية الإرتباطية التي تناولت دراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم وصعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية (السنة الرابعة والخامسة إبتدائي)، وذلك بإستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، لعينة قصدية تكونت من (50 تلميذ من السنة الرابعة و50 تلميذ من السنة الخامسة ابتدائي)

وفي ضوء المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة والتأكد من تحقق الفرضيات المستخدمة من عدم تحققها، توصلت الدراسة إلى تأكيد تحقق وجود علاقة إرتباطية، بين متغيرات الدراسة:

- توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الخط اليدوي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.
- توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.
- توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

وهذا ما أدى إلى تحقق الفرضية العامة بوجود علاقة إرتباطية عكسية بين الدافعية للتعلم وصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

إقتراحات وتوصيات:

وبناء على النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة يمكن إدراج جملة من المقترحات والتوصيات والتي نتوجه بها خاصة إلى الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية وذلك من أجل التوفير للمتعلمين بيئة تشجع على التعلم والتعليم.

- إعداد مجموعة من الخطط الوطنية لإعداد مديري المدارس ومساعديهم وإعداد معلمين الأقسام العادية قدرا من المعرفة عن ذوي صعوبات التعلم وإدراك إحتياجاتهم النفسية والتربوية، بصورة تمكنهم من التعرف والإكتشاف المبكر لهؤلاء التلاميذ .
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية الدافعية في عملية التحصيل وإقامة دورات تكوينية لهم لتعريفهم بأساليب إستثارتها.
- إرشاد التلاميذ وتوجيههم الوجهة السليمة في كيفية إستغلال طاقاتهم في عملية التحصيل الدراسي.
- تعليم التلاميذ أساليب إستثارة دافعية التعلم.
- تقديم إرشادات وتوجيهات للتلاميذ الذين يعانون من إنخفاض في مستوى دافعية التعلم وتعريفهم بأساليب زيادتها.
- إجراء بحوث ودراسات أعمق في هذا الموضوع في البيئة الجزائرية وإفادة المنظومة التربوية بنتائجها.
- معرفة العلاقة بين صعوبات الكتابة ومتغيرات أخرى .
- إجراء دراسات مشابهة في ظل متغيرات مختلفة عن متغيرات هذه الدراسة، وذلك من أجل الكشف عن عوامل أخرى قد تؤثر على صعوبة الكتابة لدى المتعلمين.
- توفير المناخ المدرسي الملائم للرفع من مستوى الدافعية لدى التلاميذ وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية، ويمكن تنمية الدافعية نحو الكتابة عند الأطفال من خلال (إستخدام مبدأ التحفيز، إثارة المنافسة البناءة بين الأطفال عن طريق إقامت مسابقات ممارسة

الكتابة من خلال اللهو واللعب وذلك بإستخدام مواد مختلفة غير القلم كالمواد اللاصقة والصلصال ....

– عمل برامج إرشادية من أجل تحسين دافعية التعلم للتلاميذ.

- عمل برامج علاجية في البيئة المحلية للتخلص من صعوبات الكتابة لدى المتعلمين.

المـــــراجع

قائمة المراجع

- أحمد حسين اللقاني وعودة الجواد أبو سنينة (1999). *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*. الاردن.

- إدوارد موراي ترجمة أحمد، عبد العزيز سلامة (1988) . *الدافعية والانفعالات*. القاهرة: دار الشروق.

- الداهري، صالح حسين (2005). .*مبادئ الصحة النفسي*. عمان: دار وائل للنشر. ط1.

- أنس، محمد أحمد قاسم(1999).*علم النفس التعلم*. ، القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب .

- ثائر، أحمد غباري(2009).*الدافعية بين النظرية والتطبيق*. الاردن: دار الميسرة.

- زايد، نبيل محمد(2003).*الدافعية والتعلم*، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

- زيدان، محمد مصطفى (1983). *نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية*. الجزائر: دار النشر والتوزيع،

- سهير، أحمد كامل(1999). *الصحة النفسية والتوافق*. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

- سيد، محمد خير الله و الكناني، ممدوح عبد المنعم (1983). *سيكولوجية التعلم بين النظري والتطبيقي*. بيروت: دار النهضة العربية.

- عبد الرحمن، العيسوي(2004). *معالم علم النفس*. بيروت: دار النهضة العربية. ط1

- عبد اللطيف، محمد خليفة(2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار الغريب.

- عبد المجيد، محمد مروان(2002).*أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. عنان: مؤسسة الوراق.

- عطية، محمود هنا (1984). *الصحة النفسية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- منسي، محمود (1998). *علم النفس التربوي للمتعلمين*. القاهرة،: الازاريطة،

- منسي، محمود (د ت). *علم النفس التربوي للمعلمين*. القاهرة: .دار المعرفة الجامعية.

- ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). *المرجع في صعوبات التعلم* النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.
- إبراهيم، قشقوش وطلعت منصور (1989). *دافعية التعلم وقياسها* . القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو علام ،رجاء محمود (2004)مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة دار النشر للجامعات.
- الأسطل، أحمد رشاد مصطفى(2010). *مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس: غزة.
- باي، حورية(2002). *علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية* . الكويت: دار القلم.
- بدير ، كريمان(2006). *التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم–رؤية تربوية ونفسية معاصرة–* القاهرة: عالم الكتب.
- البطاينة، أسامة محمود وآخرون(2014). *صعوبات التعلم*، النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة.
- البطاينة، أسامة محمود وآخرون(2015). *صعوبات التعلم*، النظرية والممارسة. الاردن: دار المسيرة.
- البطاينة، أسامة محمود ومالك أحمد الرشدان (2005). *صعوبات التعلم*، النظرية والممارسة. الاردن: دار المسيرة.
- بلحاج فروجة، التوافق(2010). *النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي ويزو: الجزائر
- حافظ، نبيل عبد الفتاح(2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. الأردن: دار زهراء الشرق.

- حافظ، نبيل عبد الفتاح(2006). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. الأردن: دار زهراء الشرق.
- حماد، ابراهيم مصطفى (2008). الاختبارات النفسية (عملي). الجامعة الإسلامية: المملكة العربية السعودية.
- الروسان، فاروق(1998). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين*. عمان: دار الفكر العربي.
- الزيات، فتحي (2007). *صعوبات التعلم*، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي(2002). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتطبيقية والعلاجية*. .....دار النشر للجامعات.
- سالم، محمود عوض الله وآخرون (2006). *صعوبات التعلم*، التشخيص والعلاج. الاردن: دار الفكر.
- السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى (2012). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. الأردن: دار المسيرة.

- سعيد ، سعاد جبر(2008).أثر برنامج تعليمي في التربية الاسلامية مستند إلى نظرية الذكاء *الانفعالي في تنمية مفهوم الذات و دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن* ،رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
- عميرة، صلاح علي(2002). *برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرفة المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الامارات العربية المتحدة*. رسالة دكتورا. جامعة عين شمس: القاهرة.

- السيد، عبد الحميد سليمان السيد (2003). *صعوبات التعلم والادراك البصري*، تشخيص وعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاته، سليمان(2007). *أساليب البحث العلمي*. عمان: دار الثقافة.

- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد(2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد اللاوي، سناء (2016). *علاقة دافعية التعلم بالفاعلية الذاتية الاكاديمية لدى عسيري الحساب*. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة حمة لخضر: الجزائر.
- عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش عبد العزيز(2003). *مهارات في اللغة والتفكير*. الاردن: دار المسيرة.
- عبيدات محمد، وآخرون (1999). *منهجية البحث العلمي*. القواعد والمراحل والتطبيقات. عمان: دار وائل للنشر.
- العزة، سعيد حسني (2002). *صعوبات التعلم*، المفهوم، التشخيص، الاسباب، أساليب التدريس، واستراتيجيات العلاج. الاردن: دار الثقافة.
- علي، محمد النوبي محمد (2011). *صعوبات التعلم*، بين المهارات والاضطرابات. الاردن: دار صفاء للنشر.
- عميرة، صلاح علي (2005). *صعوبات التعلم*، القراءة والكتابة. الاردن: مكتبة الفلاح.
- عواد، أحمد (1998). *قراءات في علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتب النهضة.
- غافر، مصطفى(2005). *طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم*. الأردن: دار السلام.
- كامل، محمد على (2005). *صعوبات التعلم الاكاديمية*، بين الفهم والمواجهة. القاهرة: الإسكندرية للكتاب.
- كامل، محمد على (2006). *صعوبات التعلم الاكاديمية*، بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي. مصر: دار الطلائع.
- كامل، محمد علي (2003). *صعوبات التعلم الاكاديمية*، بين الفهم والمواجهة. القاهرة: الإسكندرية للكتاب.

- كامل، محمد علي(2003). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- لعجال سعيدة (2015). *الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها لكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر: باتنة.
- لوماس، حدة (2013). *علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس*. دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة أكلي محمد أولحاج: البويرة.
- اللبودي، منى ابراهيم (2005). *صعوبات القراءة والكتابة*. مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.
- محسن، علي عطية(2009). *البحث العلمي في التربية* مناهجه، أدواته، وسائله الاحصائية الاردن: دار المناهج.
- معمار صالح صهيب (2012).*ذوي صعوبات التعلم*. مصر: مؤسسة الأمة العربية.
- ملحم، سامي محمد (2002). *صعوبات التعلم*. الاردن: دار المسيرة.
- منصور، السيد كامل الشربيني (2004). *مدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار الشروق.
- الهواري، جمال فرغل إسماعيل حسانين(2006). *الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة*. بحث مقدم لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين. جامعة الأزهر كلية التربية قسم علم النفس التعليمي: القاهرة.
- وليد، عبد بني هاني (2008). *صعوبات التعلم*، أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم. الاردن: عالم الثقافة.

المجلات:

- علي، حسن أسعد جبايب (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الاساسي، *سلسلة العلوم الانسانية*. المجلة 13: (A).01-34.

- عمراني، زهير(2014). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية، دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بولاية الوادي، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. العدد 16. 43-53.

المراجع باللغة الاجنبية:

-Grande Larousse dictionnaire: encyclopédique de psychologie,France,1994

- Bain, M., et al; (1991). Written Language Disorders “Theory into Practice”, Library of Congress cataloging Publication Data of

الملاحق

الملحق (01): مقياس الدافعية للتعلم

المدرسة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ **تاريخ اليوم:**

التعليمات:

أخي التلميذ(ة): نضع بين أيديك هدا المقياس بهدف اعداد دراسة علمية، الرجاء منك الاجابة على جميع الأسئلة (العبارات) الواردة فيه.

– اذا كانت العبارة نعم تنطبق عليك ضع علامة (×) في الخانة (نعم) .

– اذا كانت العبارة لا تنطبق عليك ضع علامة (×) في الخانة (لا).

مثال:

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	أشعر بالسعادة عندما أكون فب المدرسة.	×	

– لا تترك أي سؤال دون الاجابة عنه.

– ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، الاجابة الصحيحة هي التي تعبر عما تشعر به.

– والآن يمكنك قلب الصفحة والبدء في الاجابة.

الرقم	الفقرة	نعم	لا
1	أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة.		
2	لا يهتم والدي بمعدلي في الامتحانات.		
3	أحب حل التمرينات مع زملائي.		
4	تعجبني المعلومات التي أتعلمها في المدرسة.		
5	لا أحب الذهاب الى المدرسة بسبب الانضباط.		
6	أحب حل التمرينات مهما كان معدلي.		
7	يسمعني والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي في المدرسة.		
8	عند شرح المعلم الدرس أفكر في أشياء أخرى.		
9	أشعر بأن أغلبية الدروس غير مهمة.		
10	أشعر أنه بسبب زملائي يعاقبني المعلم.		
11	أحب الأسئلة الصعبة التي تحتاج الى تفكير.		
12	يسعدني أن تعطى الجوائز للمتفوقين.		
13	أقوم بحل كل الواجبات المنزلية التي يطلبها مني المعلم.		
14	لا يهتم والدي عندما أتحدث اليهما عن نقاطي المدرسية.		
15	أحب أن أطرح الأسئلة على معلمي.		
16	يهتم بي الدي عند قيامي بأداء واجباتي		
17	أشعر بالملل عندما اقوم بحل التمرينات المدرسية.		
18	استطيع حل كل التمرينات المدرسية.		

الملحق (02): الاختبار التحصيلي للكتابة:

التمرين الأول: الخط:

أعد كتابة الجمل التالية:

- نام أهل القرية نوما هادئا.

.....

- عوى الذئب في الظلام الدامس.

.....

- رفرف العلم عاليا في السماء.

.....

- نسي أهل القرية الأيام الصعبة.

.....

التمرين الثاني: الاملاء:

ذات صباح أفقت على ضجيج منبعث من الخارج، فهرعت الى النافذة أستطلع الأمر، فرأيت المكان يعج بسكان الحي وقد انقسموا الى مجموعات، كل واحدة تؤدي دورها بهمة ونشاط فهذه تكنس، والأخرى تجمع القمامات، وتلك تغرس، عندئذ تذكرت أنه يوم البيئة.

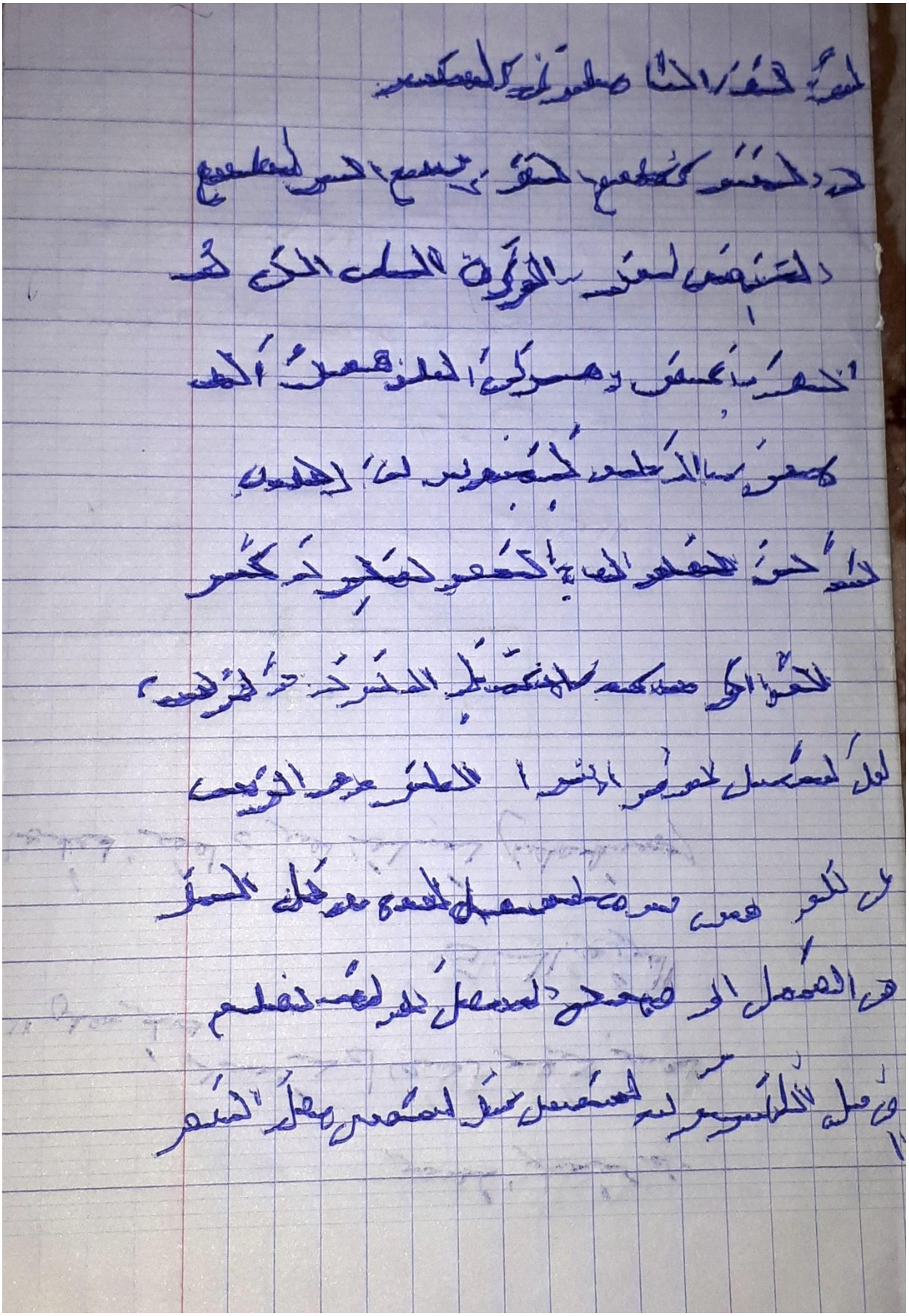
التمرين الثالث: التعبير الكتابي:

ذات يوما شاهدت طفلا يكسر غصنا من أغصان الشجر في الطريق، فقدمت له مجموعة من النصائح، أذكر هذه النصائح في فقرة لا تتجاوز عشرة (10) أسطر، موظفا شاهد، اسم موصول و مضاف اليه.

الملحق(03): قائمة المحكمين

1. استاذ مكون في التعليم الابتدائي (27) سنة خبرة
2. استاذ مكون في التعليم الابتدائي (25) سنة خبرة
3. استاذ مكون في التعليم الابتدائي (12) سنة خبرة
4. استاذ مكون في التعليم الابتدائي (26) سنة خبرة
5. استاذ مكون في التعليم الابتدائي (10) سنة خبرة
6. مفتش بالتربية والتعليم أكثر من 25 سنة خبرة
7. استاذ مكون في التعليم الابتدائي (15) سنة خبرة
8. استاذ مكون في التعليم الابتدائي (27) سنة خبرة
9. استاذ في التعليم الابتدائي (07) سنوات خبرة

الملحق(04): نماذج من تطبيق اختبار الكتابة



الدرس : خامسة إسبانية

كتبه محمد [illegible]

- إملاء -

أ إسبانية لسكسيو نوإلام للمي بياد لاز مرة وما حلها مكسورة

صباليس أمسوا لعل امتل السكسر راة سكد لسكد

هو العل الذي لو حذيد حرف دعه الأصلية لوملا و لسكسمس كسد

السكسر دكس عد إتس إ ت وأحوالهما لعائيش كأن

ذت حبس الفقهة طليد من بعثر من
الخرجن، فمرت الى النفذت الست طلعوا القر،
فرلت المكن يعتويد سكوي الحي وفنز
نقسماونل مجمعه كل وبيدت تؤدي دورها
بهمت وتستخاوفد مي تكسر، والاوتدمعو
الفمت، وتلكا تعرسر، وغيرها تدهيوث الدرنا
عندئن كلمه تنا حملت لنصوت وتد كرت وهو
يومهبنئي.

تعبير كتابي

حينما كنت عائدة من المدرسة رأيت أحد الأطفال يتسلق شجرة ويكسر أغصانها فأحزنني ذاك المنظر.

- إنزل من الشجرة، للشجرة فوائد فقال لي ما فوائد الشجرة؟ تعطينا الثمار والهواء الذي نستنشقه والظل الخشب الذي يصنع منها الطاولة والكرسي والحطب نتدفأ منه.

قال الطفل شكرا لك لن أعد بعد اليوم لأنها هي التي تحيينا من دونها لا نوجد الحياة، حثنا الدين الإسلامي على الشجرة.

بينما كنت عائدا من المدرسة رأيت أحد
الأطفال يتعثر بشدة
و يكسر أحد أسنانه فحزن لهذا المنظر

فقلت له حدث عليك قال رسول الله ﷺ
"إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم
فسيلة فليغرسها فحقا له ما أشعر به
تعطيت ثم ذهلة وما أنفي
حتى رأيت الأسماء على مضضها

= التل القشلي كونت حبلة قبل في
تمثل مثل الجولة من، وقلن
لقر القلو، وتكلم جانلن، أصدا الص
ت فجينا الشر في شر ملو ملو
محلو.