جامعه الشهيد حمه لخضر الوادي
كليه العلوم والاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

علاقة دافعية التعلم بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عسيري الحساب

- دراسة ميدانية على تلاميذ سنة رابعة إبتدائي -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إعداد الطالبة :
سناء عبد اللاوي

إشراف الدكتورة:
سلاف مشري

أ–د. عبد الناصر غربي	أستاذ محاضر –ب–	جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
أ–د سلاف مشري	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
أ صالح خشخوش	أستاذ محاضر –ب–	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 201/2015

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف على مستوى الدافعية للتعلم ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتعرف على العلاقة بينهم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب والتعرف على أثر عامل الجنس على مستويات الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (88) فردا، منهم (35) تلميذا و(53)تلميذة، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل من مجموعة من مدارس ولاية الوادي وسط. حيث تم تطبيق أدوات القياس المتمثلة في اختبار تحصيلي لاختيار عينة الدراسة ومقياس الدافعية للتعلم ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وذلك بإتباع المنهج الوصفي. وباستخدام المتوسط الحسابي والتكرارات ومعامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب مرتفع.
- مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب مرتفع.
- توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.
- توجد فروق باختلاف الجنس في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب لصالح الإناث.
- لا توجد فروق باختلاف الجنس في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.

Summary of the Study

Study aims to detect the level of motivation to learn and the level of self efficacy academy and learn about their relationshiq with the students of the fourth year of brimary school unable account and identift the imbact of sex workers on the motivation to learn and effectiveness on academic levels

Was conducted the study samble strength (88) people including 35 boys and 53 lgirls were selected in a manner comprehensive survey of a group if schools .the state and st.hat been applied measurement tools of testing you get to choose the study sample and measure the motivation to learn and measure the effectiveness of self-Academy bry follow descriptive approach average obasthaddam

Comptational Itrations And Self-Testing Labs Artbatabersn T Was Reached Following Results The Level Of Motivation To Learn The Tlamivalsnh Fourth Primary Account Asiri High Self Efficacy Among Students Of The Fourth Year The Level Of Primary Account Asirihigh There Is A Relationship Betwee Motivataion Self-Tlamivalsnh Tho Fourth AsiriPrimayaccount

- There are no differences in the level of motivation for learning among students of the primary schooling asir account in favoer of femalzs
- There are no differences in the level of self-efficacy among students of the fourth year of primary schooling asir account
- And thus level of motivation for education can be said that while individuals are directly linked the level of self-efficacy and academic to have

شكر وتقدير

"وقل أعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"

الحمد لله رب العالمين، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، اللهم أنفعنا بما علمتنا، وعلمنا ما ينفعنا. وزدنا علما، وهب لنا من لدنك رحمة، إنك أنت الوهاب، والصلاة والسلام على نبينا محمد أشرف المرسلين، وعلى أله وصحبه أجمعين، ومن سار على هداه إلى يوم الدين.

أما بعد:

نتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان إلى الأستاذة الفاضلة "**مشري سلاف**"، التي أسعدت بإشرافها على هذا البحث، فقد رافقتني في هذه الرحلة التعليمية، ومنحتني الكثير من وقتها، وجادها عليا بإرشاداتها السديدة، وتوجيهاتها المفيدة، ومنحتني من علمها ما يعجز مثلني عن مكافئته، فجزاه الله عنا كل الخير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الكبير إلى الأستاذ " **غربي عبد الناصر**" الذي عمل على مساعدتي في التعامل مع نظام (spss)

ولا ننسى الطاقم الإداري في المؤسسات التي قمنا بزيارتها، بشكره على المساعدات والتسهيلات التي قدموها لنا في سبيل إنجاح هذا العمل.

ونعرج بالشكر على كل من:

أساتذة كلية العلوم الاجتماعية، وعلى رأسهم أساتذة قسم علوم التربية، وبالأخص أساتذة تخصص صعوبات التعلم.

وإلى كل من ساهم في هذا البحث من قريب أو بعيد، وأرجوا لهم من الله الأجر والثواب.

فهرس المحتويات:

رقم الموضوع	الموضـــــــــــــــوع	الصفحة
	ملخص الدراسة بالعربية	أ
	ملخص الدراسة بالإنجليزية	ب
	شكر وعرفان	ج
	فهرس المحتويات	د
	فهرس الجداول	ط
	فهرس الأشكال	ي
	مقدمـــة	1
الجانب النظري		
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة		
1	إشكالية البحث	5
2	أهمية الدراسة	7
3	أهداف الدراسة	8
4	التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	8
5	الدراسات السابقة	9
6	فرضيات الدراسة	19
الفصـــل الثاني: الدافعية للتعلم		
	تمهيد	22
	أولا :الدافعية	22
1	تعريف الدافعية	22

2	بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	23
3	تصنيف الدافعية	24
	ثانيا: الدافعية للتعلم	
1	تعريف الدافعية للتعلم	26
2	علاقة الدافعية بالتعلم	30
3	عناصر دافعية التعلم	31
4	مصادر ارتفاع الدافعية	35
5	مكونات دافعية التعلم	35
6	وظائف الدافعية للتعلم	37
7	نظريات الدافعية للتعلم	41
8	عوامل تدني الدافعية للتعلم	49
9	أساليب زيادة الدافعية نحو التعلم	52
10	أساليب معالجة تدني الدافعية للتعلم	55
	خلاصة الفصل	57
الفصـــــل الثالث: الفاعلية الذاتية الأكاديمية		
	تمهيد	60
1	باندورا ونظرية الفاعلية الذاتية	60
2	تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية	63
3	خصائص الفاعلية الذاتية الأكاديمية	65

4	توقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية	67
5	مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية	68
6	العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية	71
7	أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية	73
8	أثار الفاعلية الذاتية الأكاديمية	74
9	أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية	77
	خلاصة الفصل	78
الفصـــــل الرابع: صعوبة الحساب		
	تمهيد	81
	أولا: الحساب	
1	تعريف الحساب	81
2	القدرات اللازمة لتعلم الحساب	82
	ثانيا: صعوبة الحساب	
1	تعريف صعوبة الحساب	83
2	تصنيفات صعوبات الحساب	87
3	أسباب صعوبة الحساب	90
4	خصائص ذوي صعوبات الحساب	96
5	تشخيص ذوي صعوبات الحساب	98

6	الوقاية من صعوبة الحساب	102
7	الاستراتيجيات العلاجية لصعوبات الحساب	104
	خلاصة الفصل	112
الجـــــانب الميداني		
الفصــل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة		
	تمهيد	116
1	المنهج المتبع	116
2	الدراسة الاستطلاعية	117
3	حدود الدراسة الأساسية	118
4	مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	118
5	أدوات الدراسة الأساسية	119
6	الأساليب الإحصائية	125
7	إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	125
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج		
	تمهيد	218
1	عرض ومناقشة التساؤل الأول	218
2	عرض ومناقشة التساؤل الثاني	131
3	عرض ومناقشة الفرضية الأولى	133
4	عرض ومناقشة الفرضية الثانية	135
5	عرض ومناقشة الفرضية الثالثة	138
	الاستنتاج العام	141

	التوصيات	142
	قائمة المراجع	143
	قائمة الملاحق	156

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	البنود الإيجابية والسلبية لمقياس الدافعية للتعلم	122
2	قيم معامل ثبات مقياس الدافعية للتعلم.	122
3	قيم الصدق التميزي لمقياس الدافعية للتعلم	123
4	البنود الإيجابية والسلبية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	124
5	قيم الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	124
6	قيم الصدق التميزي لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	125
7	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للتعلم.	128
8	التكرارت والنسب المئوية لمستوى الدافعية للتعلم.	129
9	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات أفراد العينة على الفاعلية الذاتية الأكاديمية	131
10	مستويات أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	132
11	العلاقة بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية	134
12	الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم.	136
13	الفروق بين الذكور والإناث في الفاعلية الذاتية الأكاديمية	138

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
.1	العلاقة بين الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها	24
.2	مخطط توضيحي لمفهوم الدافعية للتعلم	29
.3	عناصر الدافعية للتعلم	34
.4	مكونات الدافعية للتعلم	37
.5	درجات وظيفة الاستثارة	38
.6	وظائف الدافعية للتعلم	46
.7	نظريات الدافعية للتعلم	48
.8	النموذج السلوكي لتعديل السلوك.	56
.9	النموذج المعرفي للعلاج	57
.10	توقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية	68
.11	مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية	71
.12	العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.	72
.13	أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية	74
.14	أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية	78
.15	مفهوم صعوبة الحساب	86
.16	عوامل صعوبة الحساب	96
.17	المشكلات المتوقعة في مجال مهارة الرياضيات.	98
.18	الاستراتيجيات الوقائية لعسر الحساب	104

مقدمة

تعتبر العملية التعليمية هي حجر الزاوية في تكوين الشخصية السليمة والسوية التي تعمل على بناء المجتمع، ومن المعلوم أن كل من يتعلم يواجه صعوبات تعرقل مسيرته التعليمية.

وتعد صعوبات تعلم الرياضيات من أهم الصعوبات التي تواجه التلميذ أثناء تعلمه وتؤثر على أدائه، حيث ينخفض مستوى أدائه عن أقرانه في التحصيل الدراسي، ويكون إنجازه أقل مما يتوقعه المعلمون منه، وقد يعيد السنة الدراسية وغالبا ما يترك المدرسة بسبب هذه الصعوبة. بالرغم من أن قدرته العقلية متوسطة أو فوق المتوسط.

ومن جانب آخر ينظر إلى الدوافع عادة على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك التلميذ وتدفعه وتوجهه نحو التعلم وتؤثر تأثيرا كبيرا على تحصيله خاصة في مادة الرياضيات.

فالدافعية للتعلم هي القوة التي توجه وتدفع وتستثير سلوك التلميذ نحو التعلم. وكلما ارتفعت ازداد تحصيل التلميذ، ويتميز التلميذ المرتفع دافعيا بسرعة فائقة عند اختياره وانجازه للعمليات الحسابية وكذلك عند حله للمشكلات الرياضية.

وتصنف الدافعية للتعلم إلى مكونات أساسية أهمها مكون التوقع الذي يتعلق باعتقاد التلاميذ في مقدرتهم على أداء المهام الدراسية المختلفة، وتتمثل في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

تعتمد الفاعلية الذاتية الأكاديمية على معتقدات التلميذ حول قدرته على النجاح فيما يقوم به من مهام دراسية يكلف بها، وهي تسهم في فعالية الأداء من خلال زيادة الدافعية وبذل الجهد بالإضافة إلى أنها تعمل على خفض القلق والتفكير السلبي اللاعقلاني.

لذا فقد ركزت هذه الدراسة على علاقة الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ عسر الحساب.

وقد تمت معالجة هذا الموضوع من خلال تقسيمه إلى جانبين نظري وميداني فيمايلي نورد المحتوى الكامل للدراسة:

الجانب النظري: احتوى على أربعة فصول وهم:

الفصل الأول: ويتضمن تحديد إشكالية الدراسة والتساؤلات المقترحة، وأهداف الدراسة وأهميتها والتعريف الإجرائي لمتغيراتها، والدراسات السابقة والتعقيب عليها.ثم فرضياتها.

الفصل الثاني: ويتضمن الجزء الأول: تعريف الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها، وتصنيفها. ويحتوي الجزء الثاني على: تعريف الدافعية للتعلم، وعلاقة الدافعية للتعلم، وعناصرها ومصادرها ومكوناتها ووظائفها ونظرياتها، وعوامل تدني الدافعية وأساليب زيادته وأساليب معالجة تدنيها وفي الأخير خلاصة.

الفصل الثالث: ويتضمن تمهيد، وتعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وخصائصها وتوقعاتها ومصادرها والعوامل المؤثرة فيها وأبعادها وأثارها وأهميتها وباندورا، ونظرية الفاعلية الذاتية ثم خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: ويتضمن الجزء الأول: تعريف الرياضيات، والقدرات اللازمة لتعلم الرياضيات. ويتضمن الجزء الثاني: تعريف صعوبة الرياضيات، وتصنيفها وأسبابها، وتشخيص ذوي صعوبة الرياضيات والوقاية منها والاستراتيجيات العلاجية لصعوبة الرياضيات وخلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني يحتوي على فصلين:

الفصل الخامس: يتضمن المنهج والدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع وحدود الدراسة وعينة الدراسة، وأدواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

الفصل السادس:يتضمن عرض ومناقشة تساؤلات الدراسة، وعرض ومناقشة فرضيات الدراسة.

وأخيرا خلاصة واقتراحات، ثم ملاحق الدراسة وقائمة للمراجع.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية البحث
2. أهمية الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
5. الدراسات السابقة
6. فرضيات الدراسة

1. إشكالية البحث

تعتبر المرحلة الابتدائية بداية تعليم التلاميذ أسس المعرفة ومفاهيمها الأولية مما يجعل الاهتمام بها كبيرا لترسيخ تعليم صحيح، ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات والسلوكيات الأساسية،وتنمية قدراته واستعداداته العقلية واكتساب الكثير من الميول والاتجاهات والمهارات الأساسية لتحصيل القراءة والكتابة والرياضيات.

وتعد مادة الرياضيات من الموضوعات الدراسية المهمة، وربما الأكثر صعوبة من غيرها من المواد الدراسية الأخرى، لما تتميز به من طبيعة تربوية تتمثل في تركيزها على الأرقام والمجردات.

لذا يواجه التلاميذ صعوبات عديدة أثناء تعلمها وشاع انتشارها بين الأطفال حتى تكونت اتجاهات سلبية نحو الرياضيات لدى معظم فئات المجتمع. فقد أشارت دراسة خالد زيادة (2006، في: أيت يحي، 2009، 7)أن حوالي 10.8% من الأطفال في الصف الرابع حتى السادس ابتدائي يعانون من هذا الاضطراب، أما الدراسة المصرية فقد وجدت نسبة 46.28% من الأطفال في الصف الثالث ابتدائي يعانون كذلك من هذا الاضطراب، في حين تقدر النسبة عند كل من (Badian, 1983) و(Shalev, 2001) ب 6%.

وعليه فصعوبة تعلم الرياضيات تعني عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفية النمائية والتي قد يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي وقد يحدث بعد الولادة نتيجة لكدمات أو إصابة المخ.(بن فليس، 2009، 235)

وارتفاع الدافعية في التعليم لها آثار إيجابية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات باعتبارها من المواد الصعبة التي تحتاج إلى بذل الجهود من قبل العاملين في العملية التعليمية والتربوية.

لذلك تعتبر الدافعية ذات أهمية كبيرة في التعلم، وكلما انخفضت عند الطلاب كلما كان تحصيلهم الدراسي سيئاً. حيث أشارت السليم(2006، 11) إلى وجود علاقة بين ارتفاع التحصيل وارتفاع الدافعية للتعلم وذلك استنادا لبعض الدراسات ومنها دراسة (بخش، 1696؛ Duda &Nicholl, 1992؛ Joseph, 1994؛ Busato, 2000؛عليمات وهواش، 2006).وأشارت دراسة علي والحاروني(2004، 4) إلى دراسة (Albaili, 1997؛ Silver,

1999؛ إمام مصطفى السيد، 2000؛ يوسف محمد عبد الله، 2001؛Hirsch, 2001؛ Justic, 2001)

حيث تشير الدافعية للتعلم إلى الحالة الداخلية عند المتعلم التي تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. (أبو حويج وأبو مغلي، 2004، 157)

وتعتبر الفعالية الذاتية الأكاديمية عنصر أساسي ومهم للدافعية نحو التعلم خاصة في المرحلة الأساسية للتلاميذ فهي تلعب دور كبير في ارتفاع دافعية التلاميذ نحو التعلم ومن ثم ارتفاع في التحصيل.وفي هذا الصدد تشير دراسة أحمد (2007، 69) إلى دراسة (Marden, 1998, Gottfried, 1995)التي تؤكد على وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية والفعالية الذاتية. ودراسة (Bateman &Crant, 2003) تشير أن الدافعية تعتبر أساس الفاعلية الذاتية. وحدد (Benabou&Tirole, 2003)أن الفاعلية الذاتية تعتبر من أبعاد الدافعية.

تعد الفاعلية الذاتية من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" محاولاً من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم وما يحدث بينها من تفاعل، وعرفها بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها. (أبو غزال وعلاونة، 2010، 289)

وتوصف فاعلية الذات بأنها حالة دافعية يتم خلالها قياس التقدير الذاتي للفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه.(الزعبي، 2014، 475)

ويرى (غباري، 2008، 45) أن التلاميذ الذين لديهم شك في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم.

وإن الشعور بالفعالية الذي بسببه النجاح في مواجهة المهام المتحدية يعزز مجهودات الإتقان ويزيد الدافعية الداخلية للانهماك في المهام المشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية.(زايد، 2003، 45)

مما سبق يتضح جليا الأهمية البالغة لوجود وارتفاع الدافعية في التعليم ولما لها أثار على ارتفاع الفاعلية الذاتية وكذلك على التحصيل الدراسي في جميع المواد وخاصة مادة الرياضيات باعتبارها من المواد الصعبة التي تحتاج بذل الجهود. وهذا ما أكده (العزة، 2002، 236) أن نقص اهتمام ودافعية التلاميذ من أسباب صعوبات التعلم.

وانطلاقا من كل ما سبق تأتي هذه الدراسة التي تهدف إلى تحديد العلاقة بين دافعية التعلم وفعالية الذات لدى تلاميذ عسر الحساب.

وعليه يمكن صياغة إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

- ما مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب؟
- ما مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين دافعية التعلم وفعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب؟

2. أهمية الدراسة:

إن لكل دراسة أكاديمية أهمية تدفع الباحث إلى محاولة التوصل إلى نتائج تجيب عن تساؤلاته وتكمن أهمية الدراسة كمايلي:

1.2. الأهمية النظرية:

- تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي فالنتائج التي يتوصل إليها سيكون انطلاق البحوث ودراسات أخرى في هذا المجال.
- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية متغير الدافعية للتعلم، باعتباره الأساس لتوليد القابلية للتعلم وضمان استمراريته وديمومته.
- يستطيع هذا النوع من البحوث نظريا المساعدة في نشر أساليب إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في إظهار الدور البناء لفاعلية الذات الأكاديمية في تحسين مستوى الدافعية للتعلم.
- قلة البحوث التي تناولت الفعالية الذاتية ودافعية التعلم لدى تلاميذ عسر الحساب، لذلك عملت الدراسة على العمل في هذا الموضوع.

2.2. الأهمية التطبيقية:

- يتوقع أن يستفيد من نتائج هذا البحث معلمي الرياضيات من خلال التعرف على خصائص تلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات وكذلك معرفة كيفية تشخيص هذه الفئة.
- يقدم رؤية عامة لعلاقة الدافعية نحو التعلم والفعالية الذاتية.فضلا عن معرفة مدى الإسهام النسبي لكل من الدافعية نحو التعلم والفاعلية الذاتية في رفع مستو تحصيل التلاميذ.
- تنادي هذه الدراسة بضرورة تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلاميذ وذلك من أجل رفع مستوى الدافعية للتعلم.
- لفت انتباه المعلمين إلى أهمية استثارة المتعلمين نحو التعلم.

3. أهداف الدراسة

إن لكل دراسة هدف أو غرض معين يجعلها ذات قيمة علمية، والهدف من الدراسة يفهم على أنه السبب الذي من أجله قام الباحث بإعداد بحثه، والبحث العلمي هو الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عامة غير شخصية ذات قيمة ودلالة علمية، وتهدف الدراسة الراهنة إلى:

- التعرف على مستوى الفعالية الذاتية ومستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ ذوي عسر الحساب.
- التعرف على نوع العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية ودافعية التعلم لدى تلاميذ ذوي عسر الحساب.
- التعرف على مدى تأثير متغير الجنس على مستوى الدافعية نحو التعلم.
- التعرف على مدى تأثير متغير الجنس على مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية.
- التحقق من صحة الفروض والإجابة عن التساؤلات الأساسية.

4. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

وفي مايلي تعريف موجز لمتغيرات الدراسة وهي:

1.4. الدافعية للتعلم:هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه.(سعيد، 2006، 14)

وفي هذه الدراسة يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة نتيجة لاستجابتهم لأداة الدراسة المعدة لهذا الغرض والمؤلفة من (18) فقرة.

2.4. الفعالية الذاتية الأكاديمية:أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وانجاز السلوك.(المصري، 2011، 7)

وفي الدراسة الحالية يتم قياس مستوى الفعالية الذاتية نتيجة استجابتهم لأداة الدراسة المعدة لهذا الغرض والمؤلفة من (14) فقرة.

3.4. التلاميذ عسيري الرياضيات: هم التلاميذ الذين يلاقون صعوبات في تعلم الرياضيات والحساب وذلك بمنعزل عن الصعوبات الناتجة عن التخلف العقلي والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية..

وإجرائيا تحدد صعوبات تعلم الحساب بالصعوبات التي يقيسها اختبار التحصيل في الرياضيات مع تأخر دراسي في هذه المادة من خلال الرجوع للدفتر المدرسي مع استبعاد التأخر الدراسي وكل الإعاقات والاضطرابات.

ومن خلال الجانب النظري تستخدم الباحثة في أغلب الأحيان مصطلح صعوبات الحساب لأن رياضيات المرحلة الابتدائية يغلب عليها الحساب.

5. الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي ستوردها الدراسة هو كل ما استطاعت أن تجمعه من دراسات حول متغيرات البحث والتي – في حدود الإمكانيات البحثية– لا توجد دراسة مشابهة لهذه الدراسة.

1.5. دراسات حول دافعية التعلم:

– دراسة عطية، كمال إسماعيل (دت) بعنوان: العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري. المنهج المستخدم المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (122) طالبة. طبق عليهن استبيان استراتيجيات التعلم ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة وبالاعتماد على الدرجات النهائي (اختبار نهاية الفصل) بالإضافة إلى المعدلات التراكمية للطالبات. ولمعالجة البيانات إحصائيا تم الاعتماد في الأساليب على معاملات الارتباط وتحليل الانحدار. حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم وكل من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية وتنظيم الذات، ووجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي.

– دراسة سعدي، سامية (2001) بعنوان: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. المنهج الوصفي التحليلي. وقد تم تطبيق

الدراسة على عينة بلغت (320) تلميذا وتلميذة. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت اختبار الشخصية لقياس التوافق لعطية محمود هنا ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي. وبعد المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج Spss توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين التوافق الاجتماعي والنفسي ودافعية التعلم، ووجود علاقة بين التوافق الاجتماعي ودافعية التعلم، ووجود علاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلم.

- دراسة بدوي، زينب عبد العليم (2002) بعنوان: أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي. حيث تكونت العينة من (282) تلميذا وتلميذة، حيث استخدمت مقياس التوجهات الدافعية من إعداد الباحثة واستبانه كولب لأساليب التعلم وقائمة الذكاءات المتعدد لتحقيق أغراض الدراسة. ولمعالجة البيانات تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات واختبار Scheffe. وتم التوصل في هذه الدراسة على أن لا تختلف أساليب التعلم باختلاف التوجهات الدافعية. ولا يوجد تأثير للتفاعلات الثلاثية لكل من التخصص والتوجهات الدافعية في أساليب التعلم.

- دراسة علي، عماد أحمد والحاروني مصطفى محمد علي (2004) بعنوان: ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم؛ كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، بلغ حجم عينة الدراسة (80) طالبا وطالبة، وطبق عليهم مجموعة من الأدوات أعدها الباحثان؛ تمثلت في قائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ومقياس الدافعية للتعلم. وبعد استخدام معاملات الارتباط وقيم "t" والانحدار البسيط والانحدار المتعدد والانحدار المتعدد التدريجي، توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة، وتخلص النتائج إلى أن المتغيرات الثلاثة تعد منبئات جيدة للتحصيل الأكاديمي.

- دراسة أبو هليل، علياء عودة نصار (2006) بعنوان:الاستراتجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (751) طالبا وطالبة. ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم. ولمعالجة البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الرباعي واختبار Scheffe للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في درجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في درجة الموافقة الكلية على

استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم تعزى لمتغير التخصص، و وعدم وجود فروق في درجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها (فاعلية الذات، التنظيم الذاتي، قلق الاختبار، القيمة الداخلية) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث مقارنة بالذكور.

– دراسة سعيد، سعاد جبر (2006) بعنوان: اثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. للإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي واستخدام مقياس دافعية التعلم ومقياس مفهوم الذات، وتكونت العينة من (120) طالبا وطالبة. تحليل التباين(2×2). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الأداء البعدي لصالح المجموعة التي تعرضت للبرنامج التعليمي.

– دراسة أحمد، إبراهيم إبراهيم أحمد (2007) بعنوان: التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من(128) طالبا وطالبة. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ومقياس الدافعية الداخلية. ولمعالجة البيانات استخدم معامل الانحدار المتعدد ومعاملات الارتباط واختبار"t". وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد الدافعية الداخلية.

– دراسة القني، عبد الباسط (2007) بعنوان: القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي، المنهج الوصفي. وشملت عينة الدراسة على (101) طالبا وطالبة. واستخدمت مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي ومقياس القيم كأدوات للدراسة. وتم الاعتماد في المعالجة الإحصائية على برنامج Spss ومعامل الارتباط بيرسون واختبار "ت". حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين قيم الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم، وعدم وجود فروق في دافعية التعلم بين الأدبيين والعلميين وبين الذكور والإناث.

– دراسة بن يوسف، أمال (2008) بعنوان: العلاقة بين استراتيجيات العلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي. اتبعت المنهج الوصفي، وتمثل عينة الدراسة 150 تلميذا وتلميذة. وطبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم ومقياس الإستراتيجية للتعلم. ولمعالجة البيانات تم الاعتماد على تقنية الرزمة الإحصائية SPSSوبالاعتماد على النسب المئوية والمتوسط الحسابي واختبار"T"والانحدار والانحراف المعياري ومعامل الارتباط Pearson

واختبار "F"واستعمال" كا". وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص درجات الدافعية، ووجود ارتباط قوي وموجب بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات مقياس الاستراتيجيات، وعدم وجود علاقة تفاعلية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في تأثيرها على التحصيل الدراسي.

- دراسة عصماني، رشيدة (2008) بعنوان: الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، منهج وصفي. وشملت العينة على (235) تلميذا وتلميذة. ومن أدوات الدراسة المستخدمة مقياس الدافعية للتعلم لقطامي واستبيان يقيس تصورات التلاميذ للأستاذة واستمارة بحث تهدف إلى محاولة معرفة الجو المدرسي العام المؤثر في دافعية التلاميذ للتعلم. ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام معامل ارتباط التوافق والمتوسط الحسابي. وقد توصلت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة بين دافعية التعلم والأسلوب التدريسي، ولا توجد علاقة بين دافعية التعلم ومعاملة المعلم لهم، وتوجد فروق ذات دالة إحصائية بين الجنسين في دافعيتهم للتعلم لصالح الإناث.

- دراسة السليم، ملاك بنت محمد حمد(2010) بعنوان:فاعلية تدريس العلوم وفق النموذج المدمج القائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم. المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (66) طالبة. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم أداة الاستيعاب المفاهيمي ومقياس الدافعية للتعلم ومقياس تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم. وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار"ت" ومعامل ارتباط بيرسون. حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم.

- دراسة نوفل، محمد(2011) بعنوان: الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. المنهج. وتكونت العينة من (803) طالبا وطالبة. وتم تطبيق عليهم مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات. وللتحقيق من الفرضيات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"t" وتحليل التباين الأحادي واختبار Scheffe واختبار بيرسون. وتم التوصل في هذه الدراسة إلى أن مستويات الدافعية الداخلية للتعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام، ووجود علاقة بين المعدل التراكمي ومستويات الدافعية.

- دراسة التميمي، سوزان بنت أحمد سلمان(2012) بعنوان: جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن. ومن الأدوات المستخدمة مقياس الدافعية للتعلم ومقياس جود أداء المعلمة. ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة النسب المئوية والمتوسط الحسابي ومعاملات الارتباط واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي والانحدار المتعدد. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم، ولا توجد فروق في متوسط درجات الأبعاد ومتوسط الدرجة الكلية لدافعية التعلم تبعاً للتخصص والتقدير العام، وتوصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم لدى عينة البحث من خلال درجات بعض معايير جودة أداء المعلمات.

- دراسة دودين، ثريا يونس وجروان فتحي عبد الرحمن (2012) بعنوان: أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. تم استخدام المنهج التجريبي. تكونت العينة من (180) طالبا وطالبة. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثين مقياس تقدير الذات ومقياس دافعية للتعلم للباحثين. ولمعالجة البيانات استخدم اختبار"t"والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي. وكشفت النتائج عن وجود فروق لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، ولا توجد فروق في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تعزى لاختلاف الجنس.

- دراسة لوناس، حدة (2013) بعنوان: علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، المنهج الوصفي. تشتمل العينة على 124 تلميذا وتلميذة، ومن الأدوات المستخدمة مقياس دافعية التعلم وكشوف نقاط التلاميذ. ولتتحقق من الفرضيات استخدمت معامل يرسون واختبار"t" والانحراف المعياري. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي. ووجود فروق في مستوى الدافعية بين التلاميذ الذين لديهم تحصيل مرتفع والتلاميذ الذين لديهم تحصيل منخفض، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى دافعية التعلم.

- دراسة الخوالدة، محمد علي والجراح عبد الناصر ذياب والربيع فيصل خليل (2014) بعنوان: دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض

المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من 90 طالبا وطالبة. وتم استخدام مقياس Manusak للدافعية نحو تعلم اللغة الأجنبية. ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين المتعدد واختبار شافيه للمقارنات البعدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية جاء مرتفعا، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية لدافعية الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ولمتغير الجنسية، ولمتغير الفترة الزمنية التي قضاها الطالب في الأردن.

1.1.5. التعقيب عن الدراسات حول الدافعية للتعلم:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي :

- لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين نفس المتغيرات.
- عدم وجود دراسات أجريت تحديد مستوى الدافعية.
- اختلف عينات الدراسات السابقة عن عينة الدراسة الحالية وآليات اختيارها. ولا توجد دراسة تناولت عينة عسيري الحساب.وتكونت عينة الدراسة في معظم الدراسات من الطلبة في المستوى الجامعي والثانوي.
- ركزت هذه الدراسات في معظمها على تحديد العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وتوصلت كل الدراسات إلى وجود علاقة بينهم. ودراسة علي، عماد أحمد والحاروني مصطفى محمد علي (2004) توصلت إلى أن الدافعية للتعلم تعد منبأ جيد للتحصيل.
- أغلب هذه الدراسات اعتمدت على مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي.
- أغلب هذه الدراسات اعتمدت في معالجة البيانات على معامل الارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وتحليل الانحدار واختبار Scheffe.
- لم تتفق نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتحديد الفروق بين الجنسين، حيث توصلت دراسة أبو هليل، علياء عودة نصار(2006) إلى وجود فروق في الجنس لصالح الذكور. أما دراسة عصماني، رشيدة (2008) توصلت عكس ذلك وهو وجود فروق لصالح الإناث. أمانتائج دراسة بن يوسف، أمال (2008) ودراسة الخولدة، محمد علي والجراح عبد الناصر ذياب والربيع فيصل خليل (2014) و دراسة دودين، ثريا يونس وجروان فتحي عبد الرحمن (2012) ودراسة لوناس، حدة (2013) اتفقت على عدم وجود فروق في الجنس.

أغلب هذه الدراسات توصلت إلى وجود علاقة بين الدافعية للتعلم ومتغير الدراسة ومن بين المتغيرات: (الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية وتنظيم الذات والتحصيل واستراتيجيات التذكر والتوافق الاجتماعي والنفسي والاستيعاب المفاهيمي والمعدل التراكمي وجودة أداء المعلمات) أما دراسة دراسة عصماني، رشيدة (2008) توصلت إلى عدم وجود علاقة بين دافعية التعلم والأسلوب التدريسي.

2.5. دراسات حول الفعالية الذاتية:

- دراسة الشعراوي، علاء محمود جاد (2000) بعنوان: فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية. وقد استخدمت الدارسة المنهج الوصفي. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم مقياس الفاعلية الذاتية والدافع للانجاز الأكاديمي ومقياس التوجه الشخصي ومقياس تحقيق الذات ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي. وقد انتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية وكذلك توصلت على وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية وكل من: الدافع للانجاز الأكاديمي والتوجه الشخصي وتحقيق الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتي.

- دراسة رفقة، خليف سالم (2008)بعنوان: علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، المنهج المستخدم هو الوصفي على عينة بلغت (200) طالبة. والأدوات المستخدمة مقياس فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي. ولمعالجة البيانات تم استخدام المتوسط الحسابي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الدافعية تعزى لمتغير الفاعلية.

- دراسة أبو غزال معاوية وعلاونة شفيق فلاح (2010) بعنوان العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الأكاديمية استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي على عينة تألفت من (591) تلميذا وتلميذة. وقد استخدمت الدراسة مقياس العدالة المدرسية ومقياس الفاعلية الذاتية لتحقيق أغراض الدراسة. ولمعالجة البيانات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار توكي وتحليل التباين الثنائي والمتوسط الحسابي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى فوق المتوسط بين العدالة والفاعلية ووجود فروق في الفاعلية بين تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة المخلافي، عبد الحكيم (2010) بعنوان: فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الصنعاء". المنهج المستخدم المنهج الوصفي. وقد تم التطبيق على عينة بلغت (110) طالب وطالبة

حيث استخدم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد ريم سليمون ومقياس التحليل الإكلينيكي لكاتل لتحقيق أغراض الدراسة. ولمعالجة البيانات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت". وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية وسمات الشخصية ووجود فروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- دراسة هيلات، مصطفى والزعبى أحمد وشدبفات نور(2010) بعنوان: أثر أنماط التعلم المفضلة على فاعلية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعي. وقد استخدم المنهج الوصفي. وقد تم التطبيق على عينة بلغت (200)طالبة.وتم استخدام مقياس فارك ومقياس فاعلية الذات وللمعالجة البيانات تم استخدام البرمجة الحاسوبية للعلوم الإجتماعية(SPSS). وتم التوصل إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعزى لأنماط التعلم وأن الطالبات ذوي المعدلات التراكمية جيد جدا فأكثر كن أفضل في درجة الفاعلية الذاتية.

- دراسة المصري، نفين عبد الرحمان (2011)بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طالبة الأزهر بغزة. المنهج المستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي. وقد تم التطبيق على عينة بلغت (626) طالب وطالبة حيث استخدم مقياس قلق المستقبل ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي وللمعالجة البيانات تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي ومعامل ارتباط بيرسون. وتم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل والفاعلية الذاتية ووجود فروق في الجنس تعزى لمتغير الذكور.

- دراسة أبو غالي، عاطف محمود (2012) بعنوان: فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طالبات جامعة الأقصى. وقد استخدم المنهج الوصفي على عينة بلغت (160) طالبة متزوجة. واستخدم مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس ضغوط الحياة لتحقيق أغراض الدراسة. ولمعالجة البيانات استخدم اختبار "ت" والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وقد أظهرت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين متغيرات الدراسة.

- دراسة البدرين، غالب سليمان وغيث، سعاد (2012) بعنوان: الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الهاشمية .المنهج المستخدم المنهج التجريبي. وقد تم التطبيق على عينة بلغت (140)

طالب وطالبة.واستخدم مقياس الأساليب الوالدية ومقياس أسالب الهوية ومقياس التكيف الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لتحقيق أغراض الدراسة. ولمعالجة البيانات تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(SPSS). وتم التوصل إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبين متغيرات الدراسة(التكيف الأكاديمي والأساليب الوالدية وأساليب الهوية).

- دراسة عشا، انتصار وأبوعواد فريال والشلبي إلهام وعبد إيمان (2012) بعنوان: أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. المنهج المستخدم المنهج التجريبي. وقد تم التطبيق على عينة بلغت (59) طالبة حيث استخدم مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد غانم و مقياس التحصيل الأكاديمي. وللمعالجة البيانات تم إستخدام اختبار (ت). وتم التوصل إلى وجود فروق بين نتائج الطلبة لصالح المجموعة التجريبية.

1.2.5. التعقيب عن الدراسات حول الفاعلية الذاتية:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي :

- لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين نفس المتغيرات.
- عدم وجود دراسات أجريت تحديد مستوى الفاعلية.
- اختلف عينات الدراسات السابقة عن عينة الدراسة الحالية وآليات اختيارها. ولا توجد دراسة تناولت عينة عسيري الحساب.وتكونت عينة الدراسة في معظم الدراسات من الطلبة في المستوى الجامعي والمتوسط.
- ركزت هذه الدراسات في معظمها على تحديد العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والدافعية للإنجاز، حيث توصلوا إلى وجود علاقة بينهم .
- أغلب هذه الدراسات اعتمدت على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية من إعداد الباحث وكذلك على مقياس شفارتز.
- أغلب هذه الدراسات اعتمدت في معالجة البيانات على معامل الارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي واختبار "ت".
- لم تتفق نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتحديد الفروق بين الجنسين، حيث توصلت دراسة شعراوي (2000) إلى عدم وجود فروق في الجنس. أمانتائج دراسة أبو غزال

وعلاونة (2010) ودراسة المخلافي(2010) ودراسة المصري(2011) اتفقت على وجود فروق في الجنس.

– كل هذه الدراسات توصلت إلى وجود علاقة بين الدافعية للتعلم ومتغير الدراسة ومن بين المتغيرات:(التكيف الأكاديمي والأساليب الوالدية وأساليب الهوية والدافع للإنجاز وسمات الشخصية والتوجه الشخصي وتحقيق الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتي).وتوصلت دراسة هيلات، مصطفى والزعبى أحمد وشدبفات نور(2010)أن الطالبات ذوي المعدلات التراكمية جيد جدا فأكثر كن أفضل في درجة الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

3.5. دراسات حول عسر الحساب:

– دراسة الصالح، غسان(2003) بعنوان: الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم (دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق)، المنهج المستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وقد تم التطبيق على عينة بلغت (200) طالب وطالبة، حيت استخدم اختبار عزو أسباب صعوبات التعلم من إعداد سيف الدين يوسف عبدون لتحقيق أغراض الدراسة ولمعالجة البيانات تم استخدام اختبار " ت" وتم التوصل إلى عدم وجود فروق في صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

– دراسة العكة، منال رشدي (2004) بعنوان: صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا. استخدم المنهج الوصفي على عينة بلغت (400) حيث طبق عليهم اختبار تحصيلي. ولمعالجة البيانات تم استخدام النسب المئوية واختيار مان ويتني. وتوصلت الدراسة لوجود صعوبات تعلم الرياضيات لدى أفراد العينة وعدم وجود فروق في صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

– دراسة بشقة، سماح (2008) بعنوان: المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. استخدم المنهج الوصفي على عينة بلغت (130) تلميذا وتلميذة. وتم تطبيق استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية وقائمة المشكلات الدراسية لتحقيق أغراض الدراسة. ولمعالجة البيانات استخدم اختبار "ت" و"كـ مربع" وارتباط بيرسون. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة. ووجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

– دراسة أية يحي، نجية (2009) بعنوان: دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي. استخدم المنهج الوصفي على عينة بغت (310) تلميذ

وتلميذة، حيث طبق عليهم اختبار تحصيلي. ولمعالجة البيانات تم استخدام اختبار "فريدمان" واختبار "توميني". وتوصلت لوجود صعوبات في الحساب لدى سنة رابعة ابتدائي.

– دراسة بن فليس،خديجة (2009) بعنوان: أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين –دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات)والعاديين–. والمنهج المستخدم المنهج المقارن. وتم تطبيق اختبار الذاكرة البصرية والإدراك البصري واختبار التحصيلي على عينة بلغت (35) تلميذة وتلميذ. والأساليب الإحصائية المستخدمة معامل إرتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان وقيمة "ت" والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار التباين F. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الإدراك البصري.

1.3.5. التعقيب حول دراسات عسر الحساب:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي :

– لم تتناول هذه الدراسات أحد متغيرات الدراسة.

– اتفقت عينات الدراسات السابقة عن عينة الدراسة الحالية وآليات اختيارها. حيث تكونت عينة الدراسة في الدراسات من التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ما عدا دراسة (الصالح غسان، 2003) تناولت عينة من المرحلة الثانوية.

– أغلب هذه الدراسات اعتمدت على الاختبار التحصيلي من إعداد الباحثة لتشخيص صعوبات الرياضيات.

– أغلب هذه الدراسات اعتمدت في معالجة البيانات على معامل الارتباط بيرسون واختبار "ت".

– توصلت معظم الدراسات إلى عدم وجود فروق في صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، أما بالنسبة لدراسة (بشقة سماح، 2008) توصلت لوجود فروق لصالح الذكور.

6. فرضيات الدراسة

بناءا على الدراسات السابقة لهذا الموضوع، نقدم الفرضيات التالية:

1.6.توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.

2.6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب باختلاف الجنس.

3.6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب باختلاف الجنس.

الفصل الثاني :

الدافعية للتعلم

تمهيد

أولا :الدافعية

1. **تعريف الدافعية**
2. **بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية**
3. **تصنيف الدافعية**

ثانيا: الدافعية للتعلم

1. **تعريف الدافعية للتعلم**
2. **علاقة الدافعية بالتعلم**
3. **عناصر دافعية التعلم**
4. **مصادر ارتفاع الدافعية**
5. **مكونات دافعية التعلم**
6. **وظائف الدافعية للتعلم**
7. **نظريات الدافعية للتعلم**
8. **عوامل تدني الدافعية للتعلم**
9. **أساليب زيادة الدافعية نحو التعلم**
10. **أساليب معالجة تدني الدافعية للمتعلمين**

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد موضوع الدافعية من أكثر الموضوعات التي يركز عليها علم النفس التربوي سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، وذلك للدور الأساسي الذي تلعبه في تحديد وجهة السلوك. فالدافعية هي المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة والتي يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة ويعدل من القديمة، كما يمكن النظر إليها على أنها طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم خاصة في المرحلة الابتدائية. حيث أصبح لا يتكلم عن تعلم أو تحصيل أفضل إلا بدافعية أفضل، وهذا ما أكده عدد من الدراسات في مواد دراسية مختلفة ومراحل تعليمية متعددة

ونحاول في هذا الفصل التطرق إلى تعريف الدافعية بصفة عامة وأهم المفاهيم المرتبطة بها وتصنيفاتها، ثم نتطرق إلى مفهومها في إطار التعلم وعلاقتها بالتعلم وعناصرها ومصادرها ومكوناتها ووظائفها والنظريات المفسرة لها وأساليب تدنيها وأهم أساليب إثارتها وعلاجها.

وفي الأخير نتطرق إلى خلاصة الفصل.

أولا: الدافعية

1. تعريف الدافعية

اكتسب مفهوم الدافعية اهتماما متميزا من المعنيين بدراسة الإنسان والمتعاملين معه ويرجع ذلك لارتباط الفرد بدوافع متعددة تثيره وتحركه وتوجهه نحو هدف محدد، وهذه بعض التعاريف المتناولة لهذا الموضوع:

يعرف مروان أبو حويج: (في: لوناس، 2013، 29) الدافعية بأنها "الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية".

أما Biehler& Snowman: (في: أبو هليل، 2006، 2) فيعرفها بأنها"حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين".

تعريف يونك: " عملية استثارة وتنظيم وتعزيز السلوك.(ورد في الداهري، دت، 95)

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص أن الدافعية هي قوة داخلية وخارجية وشعور كامن يستثير السلوك ويعمل على استمراره لتحقيق الأهداف.

وترتبط الدافعية بمجموعة من المفاهيم، والتي يعتبرها البعض أنها مرادفة لمفهوم الدافعية.

2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

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

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

2.2. الحافز: يرى ماركس أنها "المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية".(فروجة، 2011، 128)

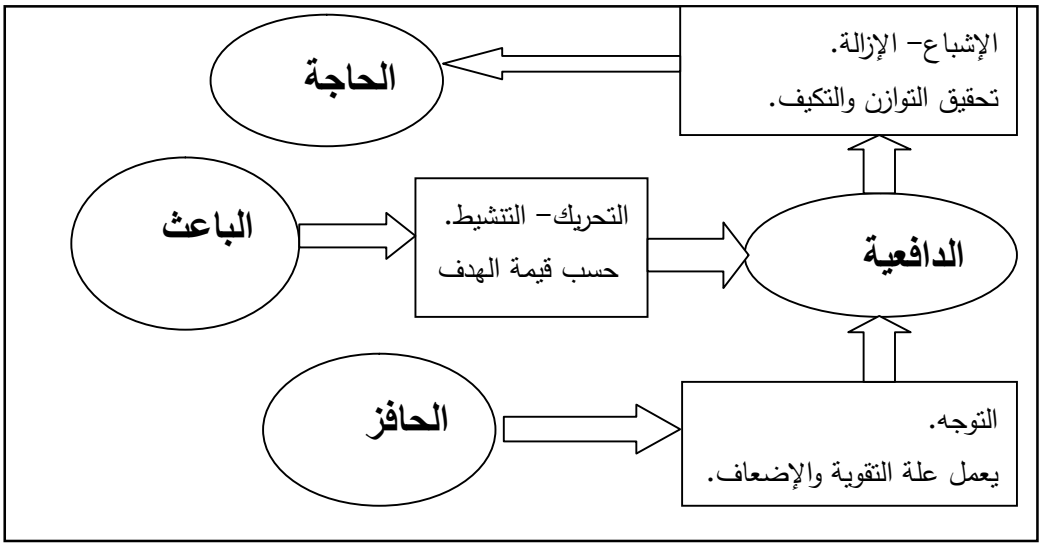
ويرى العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال (2005، 171) أن الحوافز تعمل على تقوية الدوافع وإضعافها.

3.2. الباعث: عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه من قيمة.(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، دت، 95)

ومما سبق عرضه نلاحظ أهمية بالغة في التميز بين هذه المفاهيم، فكل مفهوم يختلف عن المفاهيم الأخرى ويستعمل لغرض خاص به. ولكن لا ننكر الارتباط الوثيق الذي يكمن بينهم، فالدافع هو الذي يلبي ويشبع حاجات الفرد لتحقيق التوازن والتكيف لديه. والحافز يوجه الدافعية لإشباع الحاجات وتحقيق 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. ونوضح العلاقة بين هذه المفاهيم في الشكل التالي:



شكل (1): العلاقة بين الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها.

3. تصنيف الدافعية

توجد عدة تصنيفات ونجد منها:

1.3.الدوافع الشعورية واللاشعورية:

أ- الدوافع الشعورية: وهي تلك الدوافع التي يشعر الفرد بوجودها ويعيها أو يمكن له أن يستدعيها أو يتذكرها إذا سئل عنها.

ب- الدوافع اللاشعورية: وهي تلك الدوافع التي تدفع الإنسان إلى القيام بسلوك معين دون أن يعرف ما الذي يدفعه للقيام بهذا السلوك.(لوناس، 2013، 31)

2.3. الدوافع الفردية والدوافع الجماعية:

أ- الدوافع الفردية: وتشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض فقد يكتسبها بعضهم لخبراته الخاصة، والبعض الأخر يكتسبها لأنه يميل إليها.

ب- دوافع جماعية :هي الدوافع التي تصدر على أكثر من شخص أي تصدر عن جماعة أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة .(لوناس، 2013، 31)

3.3.الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

أ- **الدافعية الداخلية:** وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد وتشمل: (الدوافع الفطرية أو الأولية والتي تمثل مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الإنسان. والدوافع الداخلية الأخر حب الاستطلاع والاكتشاف والميول والاهتمام ودوافع الاستثارة).

ب- **الدافعية الخارجية:** وتعرف باسم الدوافع المكتسبة أو الثانوية. وهذه الدوافع يتم تعلمها واكتسابها من خلال عملية التفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية وفقا لمبدأ النمذجة والملاحظة. وتشمل دوافع الحب والاحترام والصداقة والتفوق والتحصيل والتقدير والانتماء وغيرها.(الزغلول والمحاميد، 2010، 98)

4.3. دوافع واقعية ودوافع خيالية:

أ- **دوافع واقعية:**وهي دوافع تكون موجودة فعلا على أرض الواقع.

ب-**دوافع خيالية:**وهي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلا إذ أنها مجرد تخيلات وتوقعات يتوقعها الفرد ويتخيلها في حين أنها ربما لا يكون لها أساس في الوجود والواقع.(لوناس، 2013، 32)

5.3. الدافعية طبقا لنظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية:

يقسم"ماسلو" الدافعية حسب حاجات الإنسان كمايلي:

أ- حاجات فسيولوجية.

ب- حاجات الأمن والسلامة.

ت-حاجات الانتماء والميول.

ث- حاجات تحقيق الذات.(عثمان،2010، 71)

ويتضح مما ذكر أنه يوجد عدد كبير من أنواع الدافعية صنفها الباحثون كل حسب توجهه والخلفية النظرية له، فنجد من صنفها حسب الشعور الذي يدفعه للقيام بالمهمة أو العمل أي دوافع شعورية ودوافع لاشعورية. وهناك من صنفها حسب المصدر الذي سيقوم بالفعل وهي دوافع فردية ودوافع جماعية. وهناك تصنيف حسب الواقع إلى دوافع واقعية ودوافع غير واقعية وخيالية. وهناك من صنفها حسب مصدر نشوءها أي دوافع داخلية ودوافع خارجية. والتصنيف الأخير "لماسلو" صنفها حسب حاجات الفرد في حد ذاته. ويمكن أن تتداخل مجموعة من الأنواع في دافع واحد، فمثال ذلك الحاجة إلى الطعام هو دافع شعوري يشعر

به الفرد ويعتبر أيضا دافع جماعي لأنه يصدر عن كل الأفراد والجماعات ودافع داخلي فطري ودافع واقعي وهو أيضا حاجة فسيولوجية حسب ماسلو.

عموما يتضح أن الدافعية هي قوة وشعور كامن يستثير السلوك ويعمل على استمراره لتحقيق الأهداف. وترتبط هذه الدافعية بحاجات الفرد التي يشبعها عن طريق الحوافز الداخلية والبواعث الخارجية له، وتختلف دوافعه من شعورية ولاشعورية وفردية...وغيرها. ولا يكون التعلم في المرحلة الابتدائية أمثل إلا بوجود هذه القوة والطاقة الكامنة عند التلميذ، لكي تجعله قادر على الاستجابة للموقف التعليمي، ومن ثم يحقق نتائج تحصيلية عالية.

وتلعب الدافعية دور رئيسي لحدوث عملية التعلم.

ثانيا: الدافعية للتعلم

1. تعريف الدافعية للتعلم

إن أهم صعوبة واجهت الباحثين وعلماء النفس والتربويين المهتمين بموضوع الدافعية بصفة عامة وفي مجال التعلم بصفة خاصة، هو إيجاد وتحديد مفهوم محدد وواضح لها، فنجد أنها عرفت مفاهيم وتعاريف مختلفة باختلاف المعرفين لها ونظرياتهم ومنطلقاتهم الفكرية، وفيمايلي نموذج لأهم التعريفات:

يعرف محي الدين توق(2003، في: القني، 2007، 50)الدافعية للتعلم بأنها الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وتتميز بالطموح والاستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل أقصى جهد لاكتساب المعارف، وهذه الدافعية تكون داخلية وهي رغبة التلميذ في حد ذاتها للتحصيل وتكون خارجية كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس في شكل جيد".

ويعرفها علي والحاروني(2004، 8): على أنها "مفهوم متعدد الأبعاد يشير إلى مدى مثابرة وإصرار المتعلم على معرفة ما يجهله، ورغبته في معرفة كل جديد وطريف، وسعيه الدائم لحل مشكلاته، وجدولة مهامه بما يحقق إنجازها".

أما Spinath (2005، في: التميمي، 2012، 62) يعرفها على أنها: "مجموعة من العوامل داخلية وخارجية التي تدفع المتعلم للاندماج بدرجة عالية من النشاط والرغبة في الاستمتاع في المهام والخبرات التعليمية الجديدة".

ويعرفها سعيد (2006، 14) بأنها "حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه".

ويعرفها عياصرة (2006، في: بن يوسف، 2008، 30): بأنها "الحالة الداخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمرار السلوك،فهي رغبة تحثه على التعلم وتوجهه تصرفاته وسلوكه نحو تحقيق التعلم وطلب المزيد".

وبعرفها غباري(2008، 41):على أنها "البحث عن نشاطات تعليمية تعلمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها".

كما يعرفها هربارت هرمانز: على أنها "الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة".(ورد في: فروجة، 2011، 138)

ويعرفها جادو وسعيد:على أنها "الحالة الداخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط".(ورد في: مسعود، 2012، 909)

أما نايفة قطامي ترى أن الدافعية للتعلم من وجهة نظر السلوكية فتعرف بأنها: "الحالة الداخلية أو الخارجية، تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، وتلح عليه للمواصلة أو استمرار الأداء، للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة".

والدافعية للتعلم من وجهة النظر الإنسانية هي: "حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات".

أما الدافعية للتعلم من وجهة النظر التحليلية هي:"حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها، من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل".(ورد في: القني، 2007، 51)

ويشير علاونة (2006، في: دودين وجروان، 2012، 117) أن هناك فروق بين ذوي الدافعية المنخفضة والمرتفعة، حيث بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة. وكذلك ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحديا، ويتجنبون المهمات السهلة جداً لعدم توافر التحدي فيها، كما أنهم يتجنبون المهمات الصعبة جداً لارتفاع احتمالية الفشل فيها.

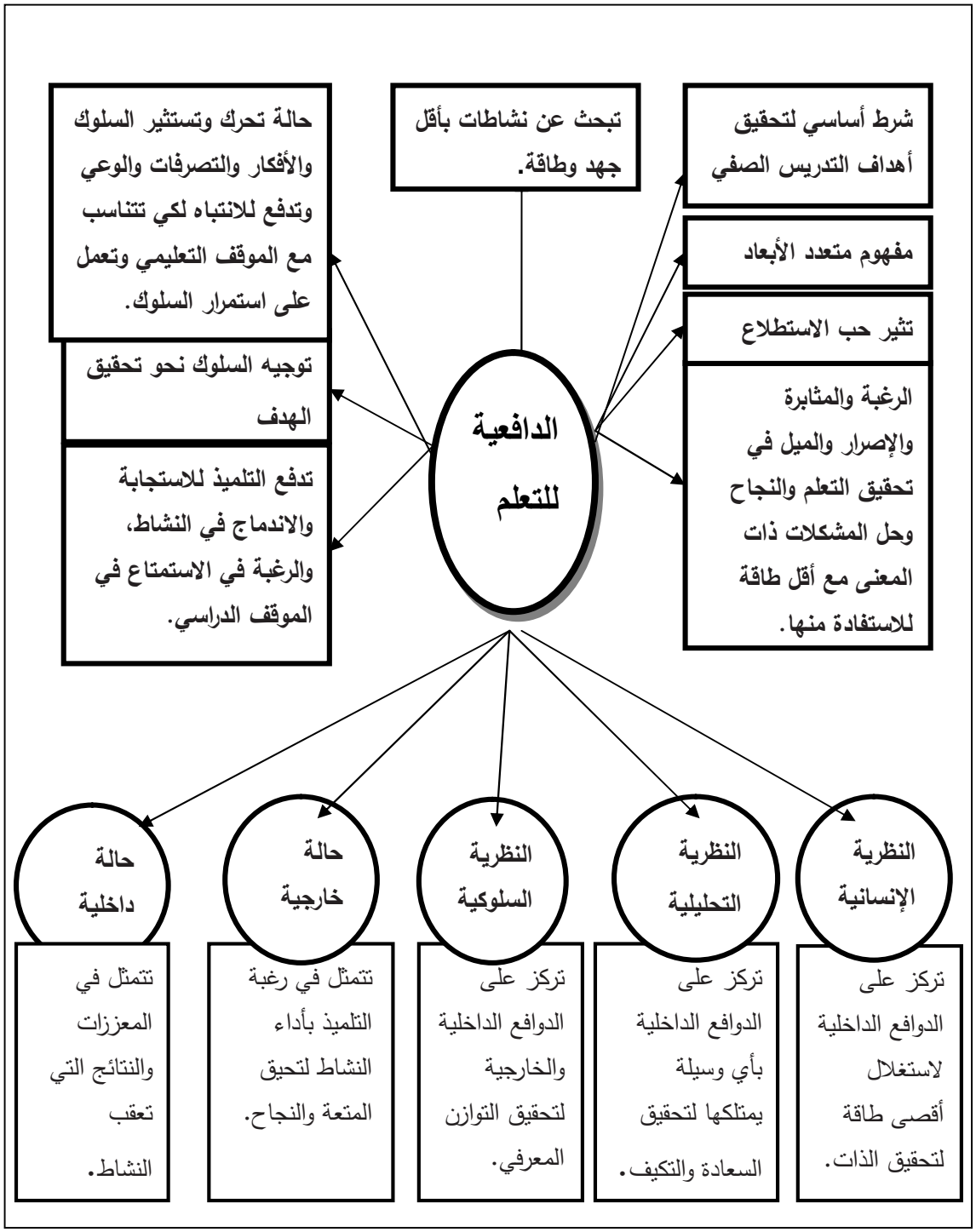
بمعنى أن الدافعية المرتفعة نحو التعلم تنبؤنا بارتفاع التحصيل لدى التلاميذ. حيث أشارت السليم(2006، 11) إلى وجود علاقة بين ارتفاع التحصيل وارتفاع الدافعية للتعلم وذلك استنادا لبعض الدراسات ومنها دراسة: (بخش، 1696؛ عليمات وهواش، 2006؛Duda&Nicholl, 1992؛ Joseph,1994؛ Busato, 2000)،في حين أشارت الدراسات الثلاث الأخرى (الطواب، 1990؛ قطامي، 2000؛ Ewan,1999MC) إلى عدم وجود علاقة بينهم.

ويتضح مما سبق عرضه أنه لا يوجد تعريف محدد وواضح اتفق عليه العلماء، ويمكن أن نلخص مفهوم الدافعية للتعلم في عدة نقاط وهي:

- مفهوم متعدد الأبعاد.
- حالة داخلية تتمثل في رغبة التلميذ بأداء النشاط لتحقيق المتعة والنجاح.
- حالة خارجية تتمثل في المعززات والنتائج التي تعقب النشاط.
- تثير حب الاستطلاع.
- توجيه السلوك نحو تحقيق الهدف.
- حالة تحرك وتستثير السلوك والأفكار والتصرفات والوعي وتدفع للانتباه لكي تتناسب مع الموقف التعليمي وتعمل على استمرار السلوك.
- الرغبة والمثابرة والإصرار والميل في تحقيق التعلم والنجاح وحل المشكلات ذات المعنى مع أقل طاقة للاستفادة منها.
- شرط أساسي لتحقيق أهداف التدريس الصفي.
- تدفع التلميذ للاستجابة والاندماج في النشاط، والرغبة في الاستمتاع في الموقف الدراسي.
- تبحث عن نشاطات بأقل جهد وطاقة.
- تركز النظرية السلوكية على الدوافع الداخلية والخارجية لتحقيق التوازن المعرفي.
- تركز النظرية الإنسانية على الدوافع الداخلية لاستغلال أقصى طاقة لتحقيق الذات.
- تركز النظرية التحليلية على الدوافع الداخلية بأي وسيلة يمتلكها لتحقيق السعادة والتكيف.
- ومن خلال هذه التعريفات توصلت الدراسة إلى أن الدافعية هي الحالة الداخلية والحالة الخارجية التي تحرك وتستثير سلوك التلميذ لكي يتناسب مع الموقف التعليمي، حيث

يستجيب ويندمج في النشاط لتحقيق التعلم والنجاح. وهناك مجموعة من المؤشرات الدالة على ارتفاع الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ليستطيع المعلم من خلالها تحديد مستوى تلاميذه نحو دافعيتهم للتعلم، وفي هذه الدراسة حاولنا تحديد مستوى الدافعية نحو التعلم لدى عينة من تلاميذ ذوي عسر الحساب.

ونلخص مفهوم الدافعية من وجهة نظر الباحثين في الشكل التالي:



شكل(2):مخطط توضيحي لمفهوم الدافعية للتعلم

2. علاقة الدافعية بالتعلم

اعتبر موضوع الدافعية من الموضوعات المرتبطة بالتعلم حيث تؤثر في عملياتالانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والابتكار وهي بدورها ترتبط بالتعلم وتؤثرفيه وتتأثر به، ومن ثمة تعتبر الدافعية عاملا أساسيا للتعلم والتحصيل فلا تعلم بدون دافعية معينة لأن نشاط التلميذ وعمله الناتج في موقف خارجي معين، تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف،وكلما كانت الدافعية مرتفعة زاد وتحسن التعلم وكان الأداء والنشاط أحسن وأفضل،أما إذا كانت منخفضة أدت إلى انخفاض وتدني التعلم والأداء.

و للدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة مع سلوك التلاميذ وتعلمهم، حيث يمكن أن نلمس عدة أثار مفيدة لها في تعلهم وسلوكهم وتشمل مايلي:

- توجه سلوك التلاميذ نحو أهداف معينة، ومن هذا المنطلق فإن الدافعية تؤثر في الاختيارات التي تواجه التلاميذ.
- تثير وتوجه الكثير من السلوكات المرتبطة بالتعلم كالانتباه وتقليد النماذج وبذل الجهد.
- تحرر الطاقة الكامنة لدى التلميذ لتحقيق الأهداف، والتي تثير نشاطه وتحفزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام شديدين.
- تعمل على إثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزه على موضوع التعلم، وعلى زيادة اهتمامهم بالأنشطة والإجراءات التعليمية.
- تعمل على توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل والإمكانيات التي تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم، اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتمامهم.
- تحدد ميل التلميذ نحو موقف محدد.
- تنمي معالجة المعلومات عند التلاميذ فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة التلميذ للمعلومات.
- تحدد النواتج المعززة للتعلم.
- تعود التلاميذ على أداء مدرسي أفضل، ويمكن الاستنتاج أن التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة نحو التعلم هم أكثر التلاميذ تحصيلا.(سعيد، 2006، 109؛ بن يوسف، 2008، 43؛ الزغلول والمحاميد، 2010، 99؛ فروجة،2011، 140)

نستخلص مما سبق أن الدافعية تلعب دور أساسي في عملية التعلم، وتعتبر شرط أساسي لنجاح هذه العملية. فلا نستطيع التحدث عن تعلم بدون دافعية لأن الدافعية المرتفعة تؤدي تعلم جيد ومرتفع، والدافعية المنخفضة تؤدي إلى تعلم متدني ومنخفض. ويلعب المعلم دور كبير في ارتفاع وانخفاض دافعية تلاميذه نحو التعلم.

ويشير Keller(1987، في: الزغلول والمحاميد، 2010، 100)أنه يرجع غياب أو ضعف الدافعية لدى المتعلمين إلى جهل المعلمين بدور الدافعية في عملية التدريس أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى المتعلمين وتحفيزهم على بذل الجهد والمثارة خلال عمليات التعلم.

إذن على المعلمين معرفة العناصر التي يتميز بها التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة.

3. عناصر دافعية التعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى التلاميذ، وهذه العناصر هي:

1.3.حب الاستطلاع :الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وفاعليتهم الذاتية. إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام الاستطلاع كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة للتلاميذ يستثير حب الاستطلاع لديهم. (غباري، 2007، 45)

ويرى محي الدين توق أن رعاية دافع حب الاستطلاع من الأمور ذات الأهمية البالغة في عملية النمو التحصيلي والتعليمي عند المتعلم.(ورد في: أبو حويج وأبومغلي، 2004، 158)

وفي ما يخص صعوبات الحساب، يشير كل من(Fous, 1991؛ Harnadek&Rouiki, 1994؛ Tasananis, 1996) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة و الغريبة. بمعنى أنها لا تستثير حب الاستطلاع لديهم وتؤدي إلى نقص دافع التعلم عندهم.(ورد في: محمود، 2007,6)

2.3.الكفاية الذاتية :يعني هذا المفهوم اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة، أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على التلاميذ الذين لديهم شك في قدراتهم وليست لديهم دافعية التعلم.

تعتبر الكفاية الذاتية عنصر أساسي ومهم للدافعية خاصة في المرحلى الأساسية للتلاميذ فهي تلعب دور كبير في ارتفاع دافعية التلاميذ نحو التعلم ومن ثم ارتفاع في التحصيل. وفي هذه الدراسة سنبحث عن مستوى الكفاية الذاتية لدى تلاميذ عسر الحساب. وطبيعة العلاقة التي بينها وبين الدافعية للتعلم.(غباري، 2007، 45)

3.3.الاتجاه :يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الايجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المعلم ولا يظهر في الأوقات الأخرى. وهناك ثلاث طرق لتغيير الاتجاه هي (توفير رسالة إقناعية، ونمذجة وتعزيز السلوكات المقبولة، وتوفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه).(غباري، 2007، 46)

4.3.الحاجة :يعرفها Murphy بأنها الشعور بنقص شيء معين، إذا ما وجد تحقق الإشباع.وتختلف الحاجات من فرد لآخر، وقد صنف "ماسلو" الحاجات كمايلي:(الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، حاجات الحب والانتماء،حاجات تقدير الذات،حاجات تحقيق الذات).(ورد في: غباري، 2007، 46)

5.3.الكفاية :هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند إنجازه للمهمات بنجاح.

6.3. الدوافع الخارجية: المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استثارية تحارب الملل. كما أن للتحصيل الدراسي قيمة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة بشكل جيد. والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية.

7.3.الحافز: هو بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد.(غباري، 2007، 47)

ويتضح مما سبق أن هذه العناصر نابعة من توجهين وهما:

- دافعية داخلية: حيث يقوم التلميذ بأداء الأنشطة بسبب الاهتمام بها، وللتعلم، وحب الاستطلاع، وللحاجة، وللرغبة، ولتوقعاته حول المهمة التي سيقوم بتأديتها.
- دافعية خارجية: حيث يقوم التلميذ بأداء الأنشطة للحصول على البواعث والتعزيزات والدرجات المرتفعة، وللإرضاء الخارجي (المعلم والوالدين والزملاء...) وليس الداخلي (الذات).

وفي هذا الصدد تؤكد دراسات (Weiner, B. 1998, Zzmbardo, 1988, Maeher, Principion, P. 19971984,) على وجود توجه داخلي وتوجه خارجي للدافعية. (ورد في: بدوي، 2002، 21)

وتوصلت نتائج دراسة بدوي (2002، 21) إلى عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التوجه الداخلي والطلاب ذوي التوجه الخارجي في أساليب التعلم، أي كلاهما يستخدم نفس السلوكيات التي تدل على طرق إدراكهم للمعلومات. والتي تتأثر بالدوافع التي توجهم نحو ما يتعلمون.

وفي إطار العلاقة بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية، أشار أحمد (2007، 69) في دراسته، إلى دراسة (Marden, 1998,Gottfried, 1995) على وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية. وفي دراسة (Bateman &Crant, 2003) إلى أن الدافعية الداخلية تعتبر أساس الفاعلية الذاتية. و حدد (Benabou&Tirole, 2003) أن الفاعلية الذاتية من أبعاد الدافعية الداخلية.

وبما أنه لا توجد دراسة تبحث عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم الداخلية والخارجية معا (على حدود علم الدراسة) ستبحث هذه الدراسة عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم.

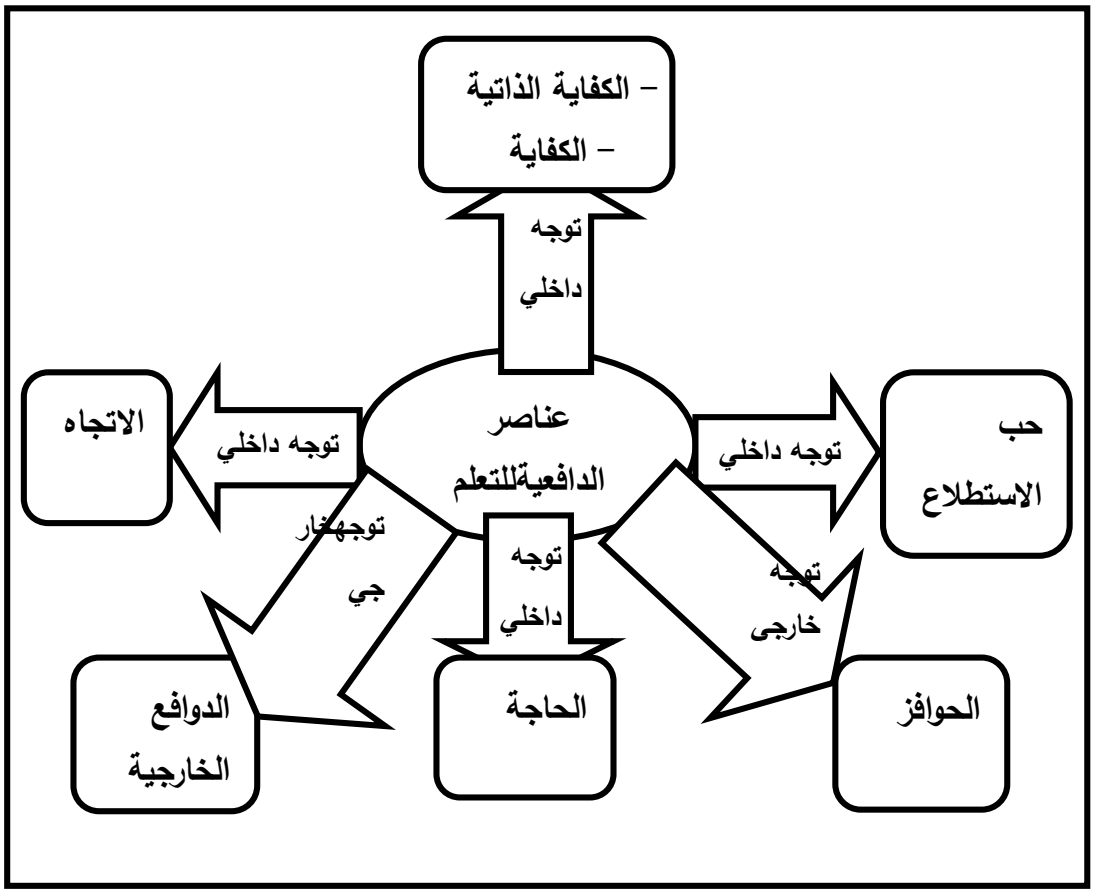
ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى صفات وخصائص التلاميذ المرتفعين الواضحة في الدافعية للتعلم، ويستطيع المعلم من خلالها تحديد مستوى الدافعية العالية عند التلاميذ منها ما يلي:

- سعداء متحمسون في المواقف التعليمية.
- الانتباه الشديد للمعلم / المعلمة والواجبات المطلوبة منهم .
- يتطوعون لعمل الواجبات التي تخرج عن نطاق العمل الصفي .
- يعملون بجد حتى عندما لا تكون المهمة جزءاً من العلامة.
- القدرة على انتقاء وتوظيف المعلومات المناسبة في عملية الحل.
- السرعة والدقة في حل المشكلة، والقدرة على تنظيم المعلومات المرتبطة بالحل.
- يتميز أدائهم بالتركيز والتخيل وتوظيف إستراتيجيات أداء المهام.
- أكثر اندماجاً في عملية التعلم، وتزيد لديهم المثابرة ويقل لديهم القلق، ومن ثم يرتفع لديهم التحصيل.(التميمي، 2012، 71؛ سعيد، 2012، 112)

- يستغل أخطاءه ايجابيا، ويدرك أن الخطأ هو جزء من التعلم العادي. (العتوم وآخرون، 2005، 172)
- العمل باستقلالية دون الحاجة للتذكير من أحد.
- تنفيذ المهمات مباشرة.
- يكافحون من أجل تحسين أدائهم.
- اختيارهم للمهمات التي تتصف بالتحدي.(غباري، 2008، 184)

وفي إطار ما يخص معرفة مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أكدت دراسة (Vallerand, 1997) المشار إليها في دراسة أحمد (2007) على وجود فروق دالة بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح الموهوبين، وعدم وجود فروق دالة في مستوى الدافعية تعزى لمتغير الجنس. لذا جاءت هذه الدراسة لتحديد مستوى فئة أخرى من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي فئة صعوبات التعلم (عسر الحساب)

وفي الأخير نلخص عناصر الدافعية للتعلم في الشكل التالي:



شكل (3): عناصر الدافعية للتعلم

وتختلف هذه المؤشرات لدى التلاميذ، باختلاف المصادر التي تساعدهم على الارتفاع.

4. مصادر ارتفاع الدافعية

يشير رضاء (2013، 17) في دراسته على أنه يوجد مجموعة من المصادر التي تساعد على ارتفاع الدافعية نحو التعلم، وهي:

- الانجاز باعتباره دافعا: إن إنجاز التلميذ وإتقانه لمهماته الدراسية يشكل دافعا داخليا يدفعه للاستمرار في فعالية النشاط التعليمي.

- القدرة باعتبارها دافعا: إن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي التلميذ إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمال أثناء تعلمه، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار ويتطلب هذا الدافع من التلميذ تفاعلا مستمرا مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر الطالب أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته المدرسية يؤدي إلى شعوره بالنجاح تزداد ثقته بقدراته وذاته وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة.

- الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم: تعتبر قوة دافعية إيجابية داخلية تنوج سلوك التلميذ لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور التلميذ بتحقيق وتأكيد ذاته ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية للتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي.

ويتبين من كل ما جاء ذكره أن الانجاز والقدرة والحاجة لتحقيق الذات هي التي تدفع التلميذ للتعلم وتحقيق النجاح والتعلم الجيد. ويظهر هذا الدافع في الصف الدراسي لدى التلاميذ المتمتعين بدافعية عالية نحو التعلم، فيظهر عليهم السرور والحماس والسعادة والانتباه في الموقف التعليمي والمبادرات الصفية ويختار المهام الصعبة....وغيرها.

ومهما اختلفت مصادر الدافعية فهي تتكون من مكونات أساسي.

5. مكونات دافعية التعلم:

تصنف مكونات الدافعية للتعلم كمايلي:

1.5.مكونات القيمة: وتتعلق بأهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية وفائدة المهمة، وهذا المكون يهتم أساسا بأسباب أداء التلاميذ للمهمة وبمعنى آخر يهتم بإجابة التلاميذ عن سؤال: لماذا أقوم بهذه المهمة؟

2.5.مكونات التوقع: وتتعلق باعتقاد التلاميذ في مقدرتهم على أداء المهام الدراسية المختلفة، وتتمثل في الفاعلية الذاتية وضبط المعتقدات وأسلوب العزو. كما يشتمل إجابة التلاميذ على سؤال: هل أستطيع أداء هذه المهمة؟

3.5.المكون الانفعالي (التأثر):ويتعلق بردود الفعل الانفعالية نحو المهام الدراسية، ويتضمن الإجابة على أسئلة مثل: ما مشاعري تجاه هذه المهمة؟. وبخصوص رد الفعل الانفعالي هناك اختلافات بين التلاميذ الذي ربما يكون مناسبا أو متصلا بالمهمة والموضوع مثل: الغضب والغرور، ولكن في الموقف المدرسي هناك مظهر هام للجانب الانفعالي يتمثل في "قلق الاختبار". (تميمي، 2012، 68؛ مرزوق، 1993، 94)

وتؤكد دراسة مرزوق (1993، 113) على أنه توجد علاقة ارتباطيه بين كل من مكونات القيمة ومكونات التوقع(الفاعلية الذاتية) وبين الأداء الأكاديمي. وعدم وجود علاقة بين المكون الانفعالي(قلق الاختبار) وكل من الأداء الأكاديمي.

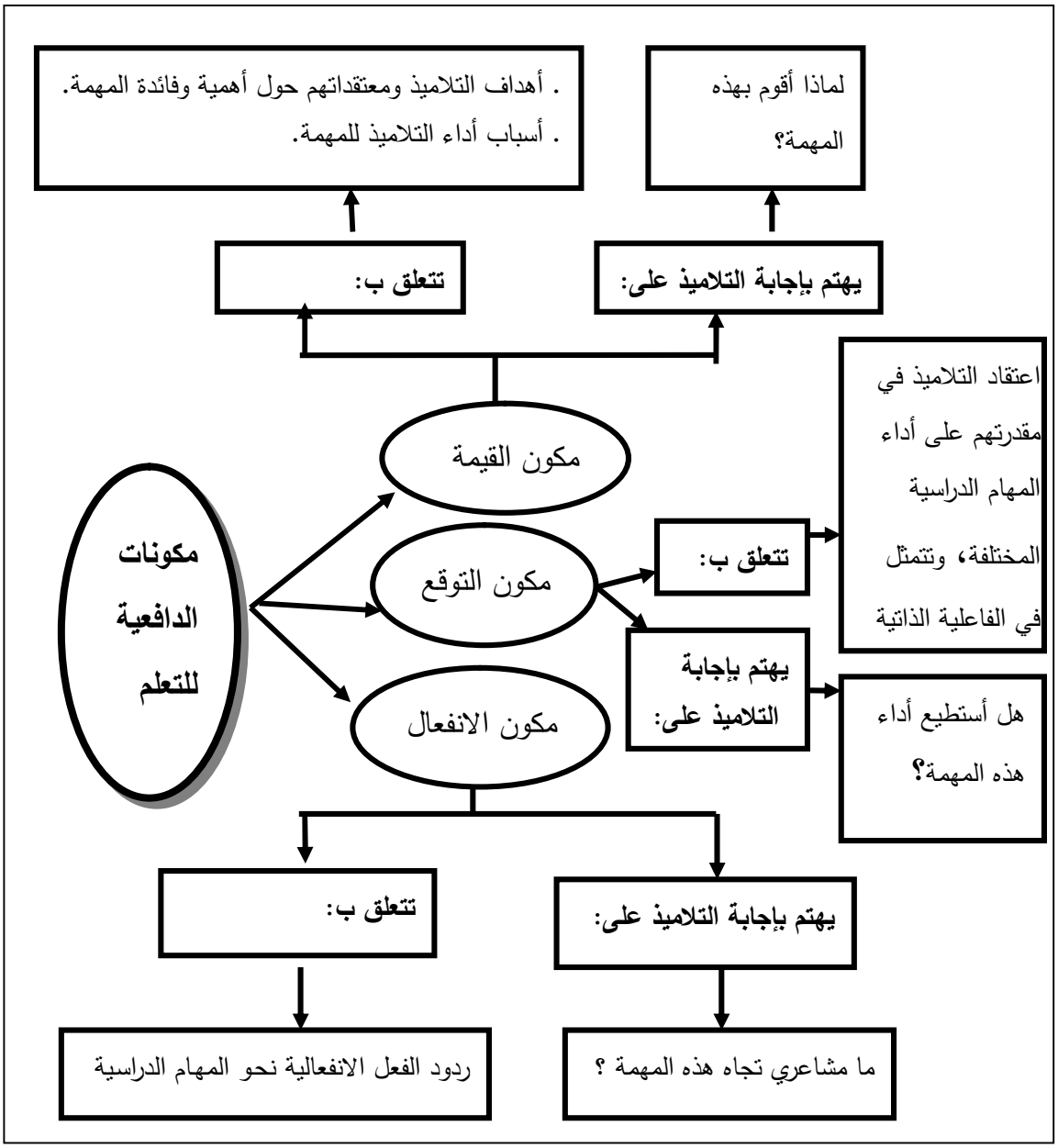
ويتضح مما سبق أن التلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم قدرة وإمكانية عالية على أداء المهمة يكونون أكثر فعالية ومثابرة في أداء المهام الدراسي وكذلك، مما يؤدي إلى ارتفاع أدائهم التحصيلي الأكاديمي.

وكذلك أشار مرزوق (1993، 96) في دراسته على أن الفاعلية الذاتية من مكونات الدافعية.

ولهذا كان من الضروري دراسة مستوى الفاعلية الذاتية عند أداء المهارات الأكاديمية، وخصصت في هذه الدراسة تلاميذ ذوي عسر الحساب. ودراسة العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم.

وكذلك يلاحظ أن الطلاب الذين لديهم دافعية للتعلم من خلال الفاعلية الذاتية قادرين على استخدام إستراتيجيات التعلم والفهم والاحتفاظ وتذكر المادة الدراسية، مع تنظيم جهدهم أثناء أداء المهام الصعبة والذي تؤدي بهم إلى ارتفاع على المستوى الأكاديمي.

ويمكن تلخيص مكونات الدافعية في الشكل التالي:



شكل (4): مكونات الدافعية للتعلم

وهذه المكونات متكاملة ومتداخلة حيث تؤدي وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك.

6. وظائف الدافعية للتعلم

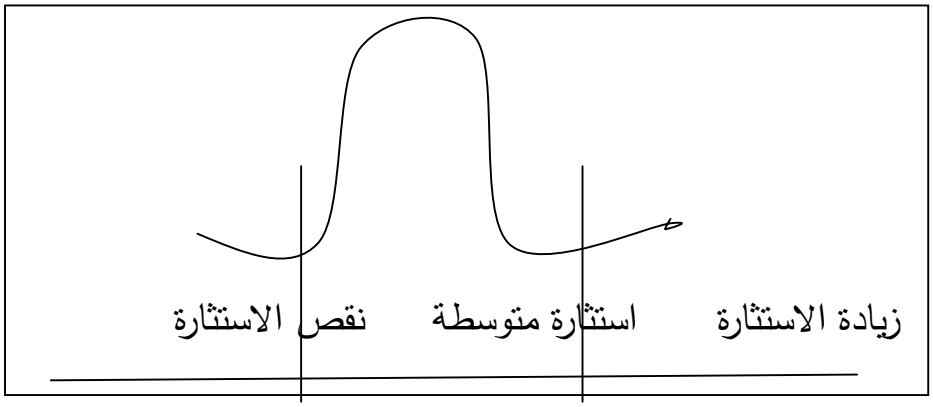
يمكن تحديد أربع وظائف للدوافع في التعلم، يساعد فهمها في توضيح دور الدافعية في التعلم، وهذه الوظائف برأي دي سيسكو(1975، في: القني، 2007، 66)هي:

1.6.الوظيفة الإستثارية:إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس والتي تتبنى نظرية التعلم، تعتقد أن الدوافع لا تسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك.

مثلا: أن يقدم المعلم درس بطريقة محببة تجذب انتباه التلاميذ وبالتالي تجعلهم يشتركون في العملية التعليمية ويكونون عناصر فعالة.

وللاستثارة ثلاث درجات، وأفضل درجة هي الدرجة المتوسطة، حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، وإن نقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل، والزيادة الكبيرة الاستثارة تؤدي إلى ازدياد الاضطراب والقلق.

بمعنى أن على المعلم عند تقديمه للدرس يجب أن ينشط ويستثير مستوى اليقظة العام والانتباه لدى التلاميذ، وأن يقدم الأنشطة والوسائل التي تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم لكي يهتمون بها وتدفعهم نحو التعلم. ودرجة الاستثارة نستطيع تمثيلها في منحنى "غوس":



شكل (5): درجات وظيفة الاستثارة

حيث يتضح من خلال المنحنى أن الاستثارة العادية الطبيعية التي تساعد على تحسين عملية التعلم، هي الدرجة المتوسطة حيث تساعد التلاميذ على زيادة الدافعية لديهم بشكل طبيعي. أما إذا نقصت أو زادت الاستثارة على المستوى الطبيعي والمتوسط فهي تؤثر بالسلب على عملية التعلم، لأن الملل والرتابة والقلق من مثبطات الدافعية والتي تؤدي إلى الفشل في التعلم. أي ما زاد وما قل عن المستوى الطبيعي في المنحى لا يعتبر عاديا.

ولكن فيما يخص القلق ليس بالضروري معرقل لعملية التعليمية، وذلك إلا إذا ازداد عن الحد الطبيعي، أما إذا عاديا فهو يؤثر بالإيجاب على التعلم وهو دافع للنجاح والتعلم.

وهذا ما أكدته إقبال(2006، 46) على أن القلق يؤثر تأثيرا إيجابيا في التعلم، ويعتبر مرادفا للاهتمام الشديد والعمل الجاهد للتعلم، وعنصرا من عناصر التشويق، فهو ينشط

سلوك الفرد ويحرره، ويعتبر القلق عامل توجيهي لتحقيق هدف معين؛ ويمكن أن يعتبر صفة تعزيزية بعد إنجاز المهمة.

2.6.الوظيفة التوقعية: التوقع هو اعتقاد مؤقت، بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين، ولكننا نعرف بأن الناتج لا يتسق بالضرورة مع التوقع، ولذلك يوجد في كثير من الأحيان تباين بين الناتج الفعلي والتوقع المرغوب فيه.

إن الوظيفة التوقعية للدوافع تتطلب من المعلم أن يشرح للتلاميذ ما يمكن عمله بعد أن ينهي الطالب وحدة دراسية معينة، وهذا على علاقة بالأهداف التعليمية. وهذه التوقعات يمكن أن تتغير في حياة الإنسان، وغالبا ما يقوم الفرد بتغيير توقعاته عندما يفشل في أداء مهمات معينة، أو عندما ينجح في أدائها، كما أن المعلم يمكن أن يعمل على تغيير توقعات طلابه، فيما إذا وجد أنها غير واقعية. (القني، 2007، 67)

نستخلص مما سبق أن الطالب عند قيامه بمهمة ما، يتوقع ما يمكن عمله بعد أن ينهي الطالب هذه المهمة، فمن الممكن أن يتوقع أنه سيطلب منه المعلم القيام بمهمة أخرى أو يتعداه إلى توقع أهداف أبعد من ذلك سواء في العملية التعليمية أو في يخص حياته الشخصية والاجتماعية. ويجب على المعلم مساعدة التلاميذ على تغير توقعاتهم اللاعقلانية وغير الواقعية التي تؤدي إلى عرقلة الأهداف، وبتزويدهم أيضا بمعلومات حول احتمالية النجاح والفشل لكل مهمة يقومون بها. وأيضا يمكن للمعلم أن يساعدهم على تحسين مستواهم وزيادة قدرتهم على العمل بجد للوصول إلى النجاح.

3.6.الوظيفة الباعثية: البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه غاية ما. ونتوقع من الطلاب أن يظهروا اهتماما أكبر، بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر، أو ثواب أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث.

وتلعب المكافآت دورا أساسيا في التعلم المدرسي. حيث أشارت الدراسات بشكل واضح إلى أن الدفع عن طريق الإثابة أفضل من الدفع عن طريق العقاب أو التهديد. كما أن المكافأة يجب أن تكون على صلة وظيفية بالموقف التعليمي، وأيضا يجب أن لا تتأخر كثيرا بعد قيام التلميذ بالسلوك، فكلما أتت مباشرة بعد السلوك كان أثرها أقوى وأفضل.

وهناك نوع آخر من البواعث، وهو ما يسمى بالتغذية الراجعة والمقصود بذلك تعريف المتعلمين على نتائج الاختبار، بحيث تعاد للطلبة أوراق الاختبارات لكي يتعرفوا إلى الإجابة الصحيحة والخاطئة.(القني، 2007، 68)

ومن خلال ما سبق يتضح أن للمكافأة دور كبير في عملية الدفع للتعلم، فالتلاميذ يهتمون بالمواد الدراسية التي يقدم فيها المعلم مكافآت تعمل على تشجيع جهدهم وعملهم وتعمل على زيادة درجة نشاطهم. ومن الأفضل أن تكون عملية التعزيز والمكافأة المادية أو اللفظية كالتشجيع والمدح أو الغير اللفظية كالابتسامة، بعد الانتهاء من المهمة مباشرة. ولكن من الضروري أن تكون هذه المكافآت ترتبط بالعملية التعليمية. وتلعب التغذية الراجعة دورا مهما أيضا في عملية التعلم فهي تساعد التلاميذ على زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

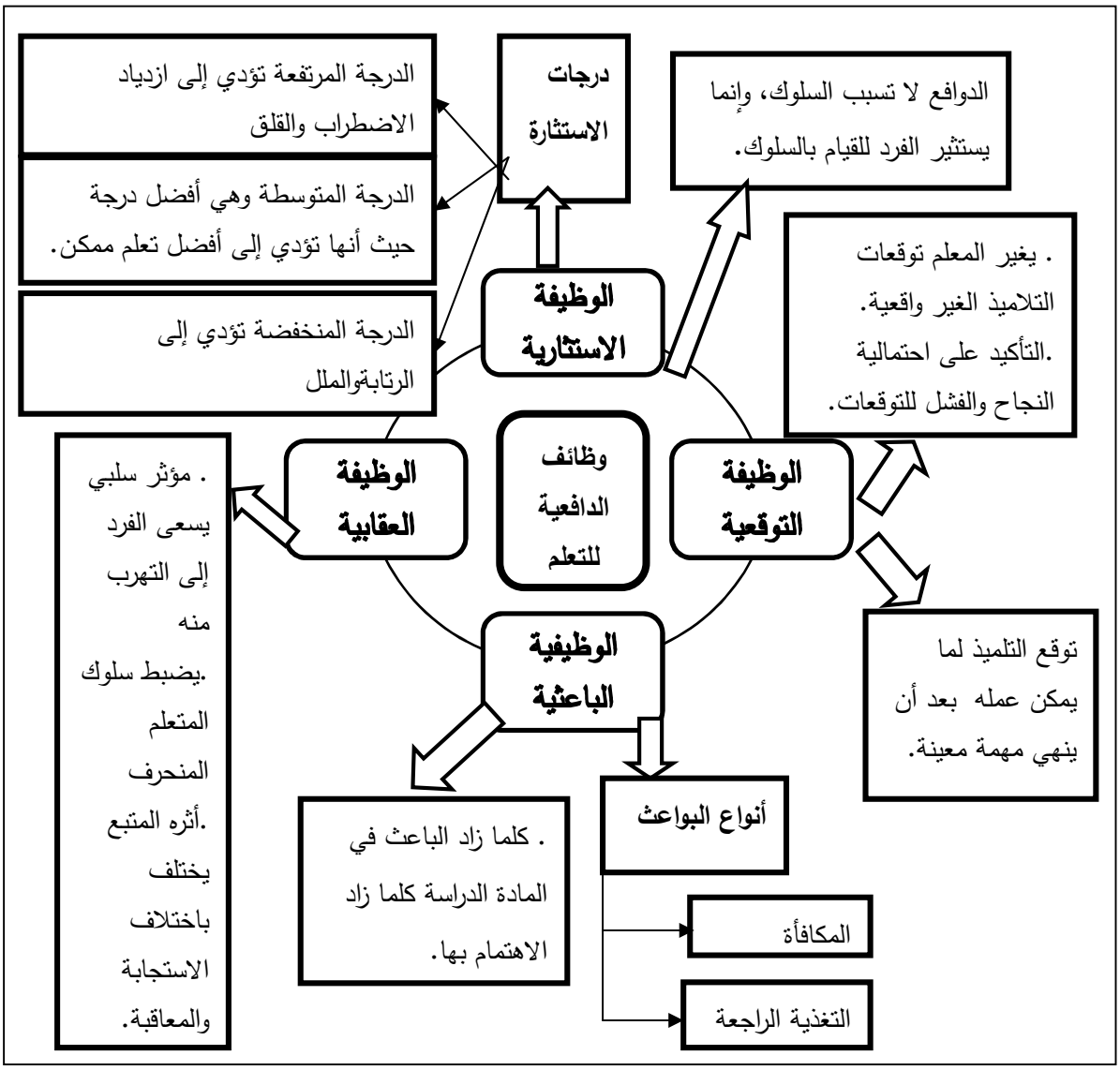
4.6.الوظيفة العقابية: العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد إلى التهرب منه. وأثر العقاب المتبع يختلف باختلاف الاستجابة والمعاقبة.(القني، 2007، 69)

ونستطيع القول أن المعلم يقوم بضبط سلوك المتعلم المنحرف من خلال العقاب إذا ما وجد حل آخر أنسب منه، لأن المعلمين يسعوا إلى الهروب من العقاب. ويعتبر العقاب عاملا مهما في تعديل سلوك التلاميذ. والعقاب مثله مثل المعززات الايجابية يحدث أثر في المتعلم، حيث يختلف هذا الأثر بالاختلاف المعاقبة والاستجابة.

فمثلا عندما يعاقب المعلم تلميذا ما بعدم حضوره للحصص الرياضة دائما يختلف أثر هذا العقاب بصفة كبيرة عن أثر عقاب تلميذ أخر بعدم مشاركته في حصة الأشغال اليدوية يوم واحد فقط. أما من ناحية الاستجابة فترجع إلى شخصية كل فرد، فمن الممكن أن لا يتأثر تلميذ ما معاقب عقوبة كبيرة.

ويرى باندورا أن عملية الدافعية تتأثر بالتعزيز، وأن عوامل الدافعية الرئيسية يجرى حدوثها بفعل المكافأة أو المعاقبة.(ورد في: العبيدي، 2009، 325)

وبعد عرض وظائف الدافعية للتعلم، نلخصها كمايلي:



شكل (6): وظائف الدافعية للتعلم

7. نظريات الدافعية للتعلم

بعد الغوص في نظريات التعلم والدافعية نجد عددا كبيرا من الاتجاهات والمدارس النظرية التي تتفاوت في تفسيراتها لقضايا متعددة، تعتبر دافعية التعلم واحدة منها، ويختلف الأساس الذي بنيت عليه تلك النظريات، ومن النظريات المفسرة للدافعية للتعلم هي:

1.7. نظرية التقرير الذاتي:افترض كل من" Deci& Ryan" نظرية التقرير الذاتي باعتبارها منظوراً متعدد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية،حيث تفترض أنماطاً متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، التي يمكن

ترتيبها على متصل التقرير الذاتي، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها، والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية والتي تعبر عن المشاركةوالانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط. ويرى كل منها أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي، حيث بين "Deci" أن الأنشطة المدفوعة داخلياً تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلالية الذاتية.. كما بين أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتياً أكثر احتمالاً للاستمرار في المدرسة والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم.(ورد في: أبو عواد، 2009، 436)

وتؤكد دراسة Lepper (2005، في: أحمد، 2007، 69) أن الطلاب المندفعون داخليا يصلون إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي. وتوصلت دراسة Pinrich &Degroot(1997، في: أحمد، 2007,70) أن الدافعية الداخلية تعتبر منبئ بالأداء الأكاديمي للطلاب.

وتؤكد دراسة Covington &Meller (2001، في: أحمد، 2007، 70) إلى أن تعلم الفرد بإرادته يقل في وجود المكافآت الخارجية، وأنه توجد علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية والتحصيل.

وتعد نظرية التقرير الذاتي نظرية واسعة الانتشار، إذ تعمل على تطوير وظائف الشخصية في السياقات الاجتماعية، وترتكز هذه النظرية على اختيار الفرد، أو تقرير الفرد للسلوكيات الإنسانية التي يقررها بنفسه.(نوفل، 2011، 284)

وفي ضوء ما سبق أن هذه النظرية تركز على الأسباب الكامنة لحدوث الدافعية، حيث حددها" Deci& Ryan " أن هناك دافعية داخلية تنبع من الفرد حيث يقوم بأداء الأنشطة من أجل المتعة، وأخرى خارجية تتمثل في قيام التلميذ بالنشاطات لسبب النتائج الخارجية وراء ذلك النشاط. ويعتبر التلاميذ المندفعين داخليا يتميزون بطاقة مستمرة للحفاظ على التكيف والتوازن في الموقف التعليمي، وينخفض أدائهم التحصيلي بسبب دخول الدوافع والمعززات الخارجية. وتركز أيضا هذه النظرية على السلوكات التي يقررها الإنسان بنفسه.

2.7. نظرية المساواة:تتعلق فكرة المساواة بميل التلميذ إلى مقارنة نفسه بغيره في الصف الدراسي، ويحدث ذلك بين التلميذ وزميله أو زملائه، أوقد يحدث هذا بين الفرد ونفسه، حينما يساوي بين وضعه الآن وبين وضعه في وقت آخر.

ويذكر Adms تفسير السلوك المترتب على هذا الميل، فإدراك الفرد لمدى المساواة يدفع بالإنسان إلى سلوك ما، يختلف باختلاف هذا الإدراك. وعندما يدرك التلميذ عدم المساواة بينه وبين زملائه في القسم، يحدث له نوع من التنافر المسبب للتوتر يدفع إلى استجابة ما.(ورد في: القني، 2007، 51)

يتضح مما سبق أن التلاميذ الذين يميلون إلى مقارنة أنفسهم مع زملائهم تؤثر على مستوى دافعيتهم نحو التعلم، فعند إدراكهم بأنهم أقل من زملائهم يحدث لهم التنافر المسبب للتوتر مما يجعل دافعيتهم تنخفض عن الدراسة. وترى "داود ليلى" أن الأفراد يختلفون فيما بينهم بمجموعة الصفات والسمات. ومثال ذلك تلاميذ الصف الواحد نجد بينهم الفروق الواضحة في التحصيل في المواد الدراسية، وفي طريقة مجابهة مشاكل الحياة اليومية، وفي أساليب التعامل. إلى جانب اختلاف بعضهم بعض في الميول والاتجاهات والقيم. (ورد في: أبو حويج، 2004، 156). بمعنى أنه هناك فروق فردية بين التلاميذ، إذن فلا داعي للمقارنة بين كل تلميذ وزملائه. وأيضا لا يمكن للتلميذ مقارنة نفسه في وضعه الآن وبين وضعه في وقت أخر، لأنه لا يمر بنفس الظروف في كل الأوقات.

3.7. نظرية التوقع: فهي تعالج ما يترتب على توقعات التلميذ لنتائج سلوكه، كعامل مهم ودافعي في توجه أو عدم توجه للتلميذ للسلوك.

ويذكر Jung(1978، في: القني، 2007، 53) أن لهذه النظرية ثلاثة مكونات مهمة هي:

أ- الاحتمالات (التوقع): يعتقد التلميذ أنه عند بذله للمجهود في المهمة يؤدي إلى نتائج أفضل.

ب-الارتباطات(إجراءات): حيث يعتقد الفرد أن أداء معين سوف يؤدي به إلى ناتج معين.

ت-التقدير(المماثلة):ويحدث عندما يدرك الفرد أنه بقدر مستوى الأداء يكون الناتج،وهنا يكون قد حدثت المماثلة.

وبعد عرض هذه النظرية يتضح لنا أنها تركز على توقعات الفرد عن قدرته وإمكانياته في أداء المهمات الدراسية والنتائج المترتبة عن هذا الأداء. مثلا يعتقد التلاميذ أنهم إذا بذلوا الجهد في تعلمهم لمادة الرياضيات تحصلوا على المعدل في هذا المادة، وإذا بذلوا جهد قليل عند تعلمهم لهذه المادة تحصلوا على معدل ضعيف، أما إذا بذلوا جهد كثير تحصلوا على

معدل قوي، وهذا يعني أنه كلما زاد الجهد المبذول عند التعلم والدراسة يزيد مستوى التحصيل في هذه المادة.

وتعد توقعات الفرد (الفاعلية الذاتية) من المكونات الإستراتيجية الدافعة للتعلم، وهذه الفعالية تكتسب وتنمى وتضعف بسبب العوامل التالية:

- الاستثارة الانفعالية: يعمل الانفعال الشديد على خفض مستوى الأداء.
- الخبرات البديلة: ففي حالة ملاحظة نماذج النجاح فقد يزداد مستوى الفاعلية.
- الإقناع اللفظي: كلما كان الشخص القائم بالإقناع والنصائح موثوق به يكون لها تأثير أكبر في فاعلية الذات مقارنة بتلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به.
- إنجاز الأداء: فكلما كان الأداء ناجح يرفع توقعات الفاعلية.(أبو هليل، 2006، 15)

بمعنى أن الفاعلية الذاتية لها علاقة بالدافعية للتعلم، وتعتبر المكون الرئيسي لها. وفي هذه الدراسة سنتأكد من وجود هذه العلاقة.

4.7. نظرية الأهداف:وهي تدور حول تحديد الفرد للهدف باعتباره محددا للأداء، فإذا كانت الأهداف المحددة متحدية ويمكن الوصول إليها تلقي قبولا لدى التلميذ، فإن ذلك يدفعه إلى مستوى مرتفع من النشاط بالمقارنة بالأهداف غير المتحدية، والتي تتعدى إمكانات الفرد تلك التي تدفعه إلى نشاط فعال. وتؤكد هذه النظرية على وجود ارتباط علائقي عقلاني ما بين الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية.(القني، 2007، 53؛ أمال، 2008، 50)

ويتضح أنه يجب أن ترتبط الأهداف باستعدادات وحاجات التلميذ، حيث تكون أهداف متوسطة التحدي يستطيع التلميذ تحقيقها وتقبلها. لأن الأهداف الصعبة قد تسبب الفشل للتلميذ بسبب انخفاض الأداء.

وهذا ما يشير إليه علاونة (2006، في: دودين وجروان، 2012، 117)أن التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحديا، ويتجنبون المهمات السهلة جداً لعدم توافر التحدي فيها، كما أنهم يتجنبون المهمات الصعبة جداً لارتفاع احتمالية الفشل فيها.

5.7. نظرية سكنر: لقد اهتم بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك، ومهملاً دور الحالات الداخلية للتلميذ، ومن ثم افترض أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم، تعد

مدخلاً صحيحاً لزيادة احتمال صدور استجابة معينة، أو خفض هذا الاحتمال. (ورد في: التميمي، 2012، 75)

لذا يرى Skinner إذا حصل الطلبة على تعزيز على سلوكيات معينة فإنهم سيقومون بتكرار السلوك بنشاط وقوة، وإذا لم يحصلوا على تعزيز فإنهم سيفقدون الاهتمام بذلك السلوك، وسوف ينخفض أداؤهم.(ورد في: التميمي، 2012، 75)

يتضح أن سكنر يهتم بالعوامل الخارجية التي تدفع التلميذ للتعلم.

ويتفق رأي باندورا معه بأن عملية الدافعية تتأثر بالمعززات. ولذا لابد أن يقوم المعلم بتعزيز سلوك طلابه لتكوين الدوافع الإيجابية لديهم لأن الدوافع ذات علاقة قوية بالتعلم.(ورد في:العبيدي، 2009، 299)، وكذلك تتفق دراسة(Bateman &Crant, 2003) التي أشار لها أحمد(2007، 87) على ما توصلت إليه دراسة سكنر وباندورا.

ولكن أكدت مجموعة من الدراسات على عكس ذلك، ومن بينها:دراسة (deci, 2006. Beswiick, 2002. Covington &Meller, 2001. deci, 1998) حيث توصلوا إلى أن دافعية التلميذ نحو أداء عمل معين تكون قابلة للنقص باستخدام الدوافع الخارجية كالمعززات.(ورد في: أحمد،2007، 88)

6.7. نظرية العزو: تعد من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل. فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمونها التلاميذ كمبررات لسلوكياتهم المتعددة. ويعد عالم النفس "Wiener"من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية.كما اقترح أيضا أن لدى التلاميذ نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة والجهد والمعرفة والحظ والمزاج والاهتمامات ووضوح التعليمات.(ورد في: الزغلول، 2009، 167)

بمعنى أن هذه النظرية تركز على الأسباب التي يستخدمها التلميذ للتبرير عن أسباب نجاحه وفشله. مثلا عند حصول التلميذ على نقطة جيدة في مادة الرياضيات ينسبها إلى نفسه ويعتبر نفسه أنه متفوق، أما إذا تحصل على نقطة ضعيفة يرجع السبب لعوامل خارجية مثلا صعوبة الامتحان أو أن المعلم لا يحسن التعليم.

وفي ما يخص فئة صعوبات التعلم في الحساب تؤكد دراسة سيف الدين عبدون (1990، في: الصالح، 2003، 19) على وجود علاقة بين تلاميذ صعوبات التعلم

(الحساب) في المرحلة الإبتدائية وعزو أسبابها وكانت من بين الأسباب، الحظ السيئ ومزاج المعلم وصعوبة المهمة.

7.7. نظرية التعلم الاستكشافي: صرح"Bruner " أن أي محاولة لتطوير التربية تبدأ حتماً من دوافع التعلم، وركز على التعلم بالاكتشاف، حيث أن الاكتشاف يساعدهم على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن استخدام المعلومات التي اكتسبت سابقاً، مما يؤدي إلى أن الطلاب سيقومون بمعالجة البيئة بشكل أكثر فعالية.

وبالنسبة "Bruner " تعتبر المعلومات ذات فائدة للطلاب إذا كانت حسب قدراتهم، وإذا شجعت لديهم النشاط الذاتي والدافعية الداخلية.

كذلك إن ما يميز التعلم بالاكتشاف دور المتعلم حيث يكون نشطاً وإيجابيا، ومشاركاً في عملية التعلم، كما أنه يزيد من استمتاع المتعلم بما يتعلم، وهذا من شأنه تنمية الجوانب الانفعالية الأخرى التي تعد معززات ذاتية أو داخلية ذات تأثير موجب. ونظراً لأهمية هذا الدافع في التحصيل والتعلم يجب أن يوظف بشكل مناسب.(ورد في: التميمي، 2012، 78)

ويتضح من خلال عرض هذه النظرية أن "Bruner " يؤكد على التعلم بالاكتشاف، وذلك لأهميته في عملية التحصيل والتعلم، فمن خلاله يكون المتعلم نشطا ومشارك في العملية التعليمية وكذلك يثير دافعيته نحو التعلم. ويرى أنه إذا كانت المعلومات المقدمة تراعي قدرات المتعلم وتشجعه وتدفعه على التعلم كانت لها فائدة للمتعلم.

8.7. نظرية التعلم الاجتماعي:هذه النظرية وثيقة الصلة بالدافعية والتعلم الموجه ذاتيا.حيث يرى "Bandora "أن كل الطلبة القادمين إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد، لذا ينبغي أن يتوفر لهم نموذج يستطيعون تقليده، فالمعلمون ينبغي أن يكونوا نماذج بقدر المستطاع، ليكون سلوكهم قوة دافعة لسلوك الطلبة.

كذلك ترتكز نظرية" Bandora "على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك. (ورد في: التميمي، 2012، 76)

بمعنى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يتعلمون الخبرات والمعلومات الجديدة من خلال ملاحظة سلوك المعلم وتقليد هذا السلوك، ويلعب التعزيز والمحاكاة دور كبير في إثارة التلاميذ نحو تعلم هذا السلوك.

9.7. نظرية Viau: عرفالدافعية للتعلم على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك التلميذ لنفسه ومحيطه الذي بإمكانه اختيار نشاط معين والإقبال عليه والمواظبة في إتمامه لأجل بلوغ هدف معين،ويرى أن الدافعية المدرسية تتكون من خلال ثلاث مكونات ومحددات وهي:

أ- إدراك قيمة النشاط:حيث أن إدراك قيمة النشاط يتحدد ويتشكل انطلاقا من الحكم الصادر من قبل التلميذ اتجاه فائدة النشاط.

ب-أنواع الأهداف: نخص بالذكر الأهداف المدرسية التي ترتبط في الغالب بالتعلم والاكتساب المعرفي، والرغبة والاهتمام بالتعلم.

ت-إدراك الكفاءة أو القدرة: تتعلق بتقويم الفرد لقدراته وإمكانياته التي تخول له النجاح.(بن يوسف، 2008، 51)

تركز هذه النظرية على إدراكات التلاميذ، سواء من ناحية النشاطات أو الأهداف أو القدرات.

وبعد توضيح أهم ما جاءت به هذه النظريات، نلخصها في الشكل التالي:

شكل(7):نظريات الدافعية للتعلم

8. عوامل تدني الدافعية للتعلم

أسباب قلة الدافعية كثيرة ولكن بداية لابد أن نؤكد على أن كل مرحلة دراسية لها ظروفها الخاصة وتختلف فيها نسبة الدافعية عن المرحلة الأخرى، وكذلك تختلف الأسباب.

ومهمة الدافعية للتعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة والتلميذ معا. ويمكننا حصر أهم هذه الأسباب كمايلي:

1.8.عوامل تتعلق بالأسرة:الأسرة تعتبر المدرسة الأولى التي تقوم بتنشئة وتكوين شخصية الفرد. وبما أن الدافعية للتعلم من الدوافع المكتسبة فالأسرة تلعب دورا مهم في تنمية أو انخفاض هذا الدافع، وذلك حسب:

- طبيعة المعاملة الوالدية من تعزيز وإهمال.
- عدم الرعاية التي تؤثر على نفسية المتعلم ومن ثم على دافعيتهم للتعلم.
- توقعات وطموحات الوالدين سواء كانت مرتفعة أو منخفضة حيث يمكن أن تولد لدى التلميذ الشعور بالخوف المسبق من الفشل أو الإهمال الكلي للدراسة.
- تسيب الأباء في التربية أو الصراعات الأسرية الحادة والحماية الزائدة تلعب دور كبير في ضعف الدافعية.

وأشار Ryan &Deci(2006، في: أحمد، 2007، 72)إلى أن تشجيع الوالدين للاستقلالية لدى التلاميذ (في مقابل التحكم) يساعد على زيادة الدافعية الداخلية. وأن التلاميذ الذين يتم التحكم فيهم من قبل الأسرة يكونون أقل تعلما، وبصفة خاصة عندما يكون التعلم معقدا أو يتطلب عملية الابتكار.

وتؤكد دراسة (Nifin) على مدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر. وتؤكد أيضا دراسة (Rom) على أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشؤون من أسر تتسم بالتفاعل الايجابي بين الأباء والأبناء. (ورد في فروجة، 2009، 143)

2.8. عوامل تتعلق بالمجتمع المدرسي: يقضي التلميذ في المدرسة جزءا كبيرا من حياته ويتلقى فيها أنواع المعرفة التربية والتعليم. كما تعمل المدرسة على تعزيز الكثير من القيم والسلوكات التي تساهم في تحديد مكونات شخصية المتعلم.

إذ يعد التعليم من الطرق الناجحة في تعديل السلوك واكتساب الخصائص السيكولوجية مثل الرغبة في النجاح والتوجه نحو المستقبل، خاصة إذا تناسب المنهج مع قدرات واهتماماته. ومن أهم أسباب المجتمع المدرسي التي تؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم هي:

- طبيعة شخصية المعلم وطبيعة تعامله مع التلاميذ ومدى تقبله لهم، وتشجيعه على استثمار طاقتهم على نحو أكثر فاعلية.
- إهمال المعلم في استخدام أساليب التعزيز التي تثير حماسة التلاميذ وتشجعهم على التعلم .
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير حيوية التلاميذ والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع المتعلمين.
- عدم إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم ووجهات نظرهم .
- إهمال المعلم لاستخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، وعدم التنويع في طرائق التدريس التي تبتعد الحوار والنقد والأخذ والعطاء.
- عدم كفاية المعلم في استثمار دوافع التلاميذ.
- تقليص النشاطات الممتعة بسبب طبيعة تنظيم اليوم المدرسي.
- عدم كشف المعلم عن إستعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يراد تقديمها للطلبة.
- الروتين اليومي للأنشطة وعدم إتاحة الفرصة للمتعلمين بالبحث والاكتشاف مما يشعرهم بالملل والرتابة والضجر وبالتالي تخفض من درجة النشاط والاستثارة العامة للتلاميذ.
- الجو الصفي السائد،وما يسود الطلبة من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية، ويعتبر الجو الصفي العدواني جوا منفرا للتعليم.
- زيادة عدد طلبة الصف.
- سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة حالات العدوان.
- عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصيلية.
- الجمود والنظام المتشدد في غرفة الصف التي يعمل بعض المعلمين على المحافظة على شيوعها وإستمرارها.
- سيطرة مزاجية المعلم وتوقعاته على معاملاته للطلبة.(زايد، 2003، 70؛القني، 2007، 71؛أبو عواد، 2009، 439؛تميمي، 2012، 72)

ويشير (Berlyne) بأن توجيه الأسئلة إلى الطلبة عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم، وأهم من ذلك يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية، ويسهم في تعلم المزيد حول الموضوع.(ورد في: عدس وقطامي، 2008، 126)

وتؤكد (ملين كلاي ولودو بريش) على أن النتائج الخاصة بالدافعية ترتبط بالعلاقة الشخصية بين المعلم والتلميذ.(ورد في: فروجة، 2011، 144)

3.8. عوامل تتعلق بالتلاميذ: توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية، العقلية، الاجتماعية والجسمية التي تؤثر في الدافعية للتعلم وتؤدي إلى تدني مستوى التحصيل.كما تلعب الانفعالات التي هي عبارة عن استجابات فيزيولوجية ونفسية في الإدراك والتعلم والأداء دورا أساسيا.

كما تؤثر طبيعة الشخصية من حيث الانطواء أو الانبساط ومقدار الثقة بالنفس ومستوى الطموح وأسلوب التفكير على اكتساب الدافعية للتعلم، ويختلف الأفراد في دوافعهم للتعلم والنجاح ويتوقف هذا على مفهومهم للذكاء. وتوضح دراسة سعيد (2006، 112) أن للذكاء دور كبير في ارتفاع الدافعية، فبعد تطبيقه لبرنامج مستند على نظرية الذكاء الانفعالي فتوصل إلى وجود فروق في الأداء البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وأشارت أيضا دراسة سعيد (2006، 202) إلى مجموعة من الدراسات التي توصلت إلى نفس النتيجة، وهي:(الغول، 1993؛ أبو دية، 2003؛ مطر، 2004؛ Baldes& Moretto ,2000)

ومن بين أسباب تدني مستوى الدافعية التلاميذ نحو التعلم:

- المشكلات النمائية التي تجعلهم يتصرفون وينظرون لأنفسهم كأشخاص أقل قدرة من غيرهم، مع أنهم قد يكونون من الناحية العقلية في مستوى العادي.
- عدم وجود وتوفر الاستعداد للتعلم، فالاستعداد عامل مهم من عوامل استمرار التعلم وزيادته.
- عدم قدرة المتعلمين على تحديد الأهداف والانطلاق من حاجاتهم واستعداداتهم للتعلم.
- عدم وضوح ميول الطلبة وخططهم المستقبلية يجعل ممارستهم غير موجهة نحو أهدافهم.
- الاشتراطات السلبية المرتبطة بالتعلم الصفي مثل كراهية بعض المواد الدراسية.
- سيطرة الخبرات السابقة عن أنفسهم بتدني تحصيلهم.
- تدني مراعاة الأسس النفسية للمتعلم.

– صعوبات التعلم ذات المنشأ الوراثي غالبا ما يكون لديهم نقص في الدافعية ناتجا عن وظائفية الجهاز العصبي المركزي، ومن أهم صفاتهم:(تعوزهم المثابرة، ويحبطون بسهولة، ويفقدون اهتمامهم بسرعة. نواتج أعمالهم وجهودهم غالبا ما تكون غير مرضية لهم وللآخرين. يمررون المعلومات ببطء وبكفاءة أقل من أقرانهم مما يؤدي إلى تثبيطهم). (القني، 2007، 71؛ بن يوسف، 2008، 42؛ فروجة، 2011، 144؛ تميمي، 2012، 73)

لذا اهتمت هذه الدراسة بهذه الفئة وتحديد مستوى دافعيتهم للتعلم. وهل لهذه الدافعية علاقة بتوقعاتهم حول أدائهم أو ما يسمى بالفاعلية الذاتية.

ويتضح مما سبق أن الأسرة لها دور كبير في نمو أو تدني دافعية أطفالها نحو التعلم.وكذلك تلعب المدرسة دور هام في تقوية أو إضعاف دافعية الطفل للدراسة والتعلم،فالمدرسة أحيانا لا تلبي حاجات التلاميذ ميولهم الخاصة، وقد لا يجدون في المدرسة ما يجذب انتباههم ويشدهم إليها مما يؤدي إلى انخفاض دافعتيهم للتعلم. ويعد المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع الطلبة أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغيرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، فأحيانا يقوم ببعض الممارسات التي تسهم في تدني الدافعية نحو التعلم لتلاميذه.أما بالنسبة للتلاميذ هناك من توجد لديهم مجموعة الجوانب والعوامل الشخصية التي تؤثر على دافعيتهم نحو التعلم بالسلب.

بالرغم من تعدد العوامل التي تثبط الدافعية هناك مجموعة من الأساليب التي ترفعها.

9. أساليب زيادة الدافعية نحو التعلم

تكمن أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية داخل الصف التعليمي باعتبارها تمثل الميل لتحقيق الأهداف المنشودة في الموقف التعليمي، ومن أجل تنمية دافعية التلاميذ نحو التعلم، على المعلم استخدام مجموعة من الأساليب التي تساعد التلاميذ على تحقيق التكيف والانجاز والتحصيل. ويذكر الكوافحة من أهم الأساليب التي على المعلم إتباعها وهي:

1.9.إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة وذلك من خلال ما يلي:

توضيح الأهداف التعليمية للدرس وأهمية تحقيقيها وإثارة حب الاستطلاع عند التلاميذ وإحداث تغيرات ملحوظة في البيئة الصفية المادية.

2.9.المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدروس طوال مدة الحصة وذلك من خلال:

تنويع الوسائل والأنشطة التعليمية الصفية وتنويع التعليمية واستخدام التواصل الغير اللفظي وقيام المعلم بالتحرك والتنقل داخل الغرفة الصفية مع مراعاة أن تكون حركته وظيفية أي تعمل على تركيز انتباه التلاميذ على النشاط الصفي التعليمي وتجنب السلوك المشتت.

3.9.إشراك التلاميذ في النشاط الصفي التعليمي وذلك من خلال:

إشراك التلاميذ في تحقيق الأهداف التعليمية وفي النشاط الصفي واختيار الأنشطة الملائمةلهم واستخدام أسلوب تمثيل الأدوار والعمل التعاوني واستخدام الأسئلة.

4.9.تعزيز إنجازات التلاميذ من خلال:

استخدام أساليب التعزيز المختلفة كالتعزز الذاتي والإيجابي والاجتماعي والتعزيز الفوري واستخدام أسلوب التغذية الراجعة.(مسعود، 2012، 611؛ السليم، 2010، 11)

وعلى الأباء والوالدين أن يقوموا بإعطاء الطفل مكافآت عندما ينخفض سلوك الطفل السلبي الذي يقف حائلا أمام تعلمه أو عندما يقوم بأعمال ومهام إضافية. (العمايرة، 2007، 198)

وهذا ما أكدته دراسة Bateman &Crant (2003، في: أحمد، 2007، 69) كما يرى باندورا أن عملية الدافعية تتأثر بالمعززات.

لذا لابد أن يقوم المعلم بتعزيز سلوك طلابه لتكوين الدوافع الإيجابية لديهم لأن الدوافع ذات علاقة قوية بالتعلم.(العبيدي، 2009، 299)

لكن الدراسات التالية (deci, 2006. Beswiick, 2002. Covington &Meller, 2001. deci, 1998) توصلت إلى عكس ذلك، وهو أن الدافعية الداخلية تكون قابلة للنقص باستخدام الدوافع الخارجية كالمكافآت والتغذية الراجعة.(ورد في: أحمد، 2007، 69)

وأيضا دراسة عمر العمر المشار إليه في نفس الدراسة أكدت على وجود علاقة سلبية بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.(ورد في: أحمد، 2007، 69)

وتأكد الدافعية الداخلية على الاهتمام والإثارة في التعلم ذاته، فيميل الفرد لأن يتعلم أكثر حول موضوع عندما يكون مهتما به بصورة حقيقية.(زايد، 2003، 131)

وهناك مجموعة أخرى من الأساليب والعوامل التي يستخدمها المعلم لزيادة دافعية تلاميذه:

– إتاحة الفرصة للمتعلم كي يتعلم بسرعة وبالأسلوب الذي يناسبه.(السليم،2010، 11)

– استخدام أسلوب المناقشة بدلا من تقديم المعلومات الجاهزة واستخدام أسلوب التشكيك فيما يعرفه المتعلم.

– إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن للتلاميذ لأنها تساهم في عملية التعلم.

– تنمية الانتماء والتقبل والاحترام المتبادل بين التلاميذ.(التميمي، 2012، 83؛ أبو حويج وأبو مغلي، 2004، 159)

– احترام أسئلة وأراء التلاميذ وتشجيعهم على ذلك.

– مساعدة التلاميذ على رؤية أهمية الموارد الدراسية وقيمتها العلمية.

– ربط الأهداف بالدافع.(لوناس، 2013، 36)

– ربط المواد الدراسية بحاجات الطلاب الحالية والمستقبلية وبحياتهم اليومية، مثلأبدأ الحصة بدرسنا اليوم حول الجمع وهو عملية مهمة في حياتك فلن تعرف عد النقود وجمع أغراضك إلا إذا فهمته.

– إظهار المعلم باهتمامه وميله نحو المادة الدراسية.

– أن يشعر التلاميذ أنه يؤمن بقدرتهم على التعلم ورغبتهم فيه.

– استثمار اهتمامات التلاميذ وميولهم.(العتوم وآخرون، 2005، 183)

وحسب رأي قطامي (2009، 279) الأساليب التي تحقق الدافعية للتلاميذ نحو التعلم هي:

– استخدام أساليب التعزيز، وأساليب تحقيق التوازن المعرفي، واستخدام أساليب تطوير دوافع تحقيق الذات، واستخدام المدخلات الثقافية الاجتماعية التاريخية على صورة اثراءات تعليمية، واستخدام أساليب النمذجة المعززة.

وفيمايلي عرض موجز لنموذج كيلر الذي يشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها لإثارة الدافعية وإدامتها:

أ– خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم عن طريق إثارة وجذب انتباه المتعلمين من خلال إدخال عنصر الجدة وإثارة حب الاستطلاع وكذلك التنويع في الأنشطة والإجراءات والبيئة الصفية والتواصل اللفظي والغير اللفظي.

ب- ملائمة المحتوى لدوافع التعلم ويتم ذلك عن طريق تكييف وتوجيه الأهداف التدريسية بحيث تتلاءم مع حاجات وقدرات ودوافع المتعلمين، وكذلك إشباع دوافع المتعلمين من خلال التنويع في الأنشطة الصفية، وأيضا جعل المحتوى مألوف لدى المتعلمين وذلك من خلال تبسيط وتوضيح المفاهيم واستخدام الأمثلة المادية المحسوسة والواردة في البيئة.....وغيرها.

ت-تعزيز الثقة لدى المتعلمين من خلال تزويدهم بمتطلبات التعلم القبلية وإدخال عنصر المرح والتشويق للموقف التعليمي والتنويع في المهمات التعليمية.

ث-تحقيق الإشباع لدى المتعلمين من خلال خلق القناعة والرضا لدى المتعلمين بالتحصيل الذي حققوه من خلال التعزيز.(الزغلول والمحاميد، 2008، 102)

ويحتوي هذا النموذج على مجموعة كبيرة من الأساليب المثيرة للدافعية نحو التعلم.

ويتضح مما سبق عرضه أن التعلم الفعال يعتمد على دور المعلم، فمهما كان اتجاه التلاميذ نحو التعلم سلبي أو ايجابي، يلعب فيه المعلم دور كبير في تحويله إلى الأحسن أو الأسوأ. لذا عليه أن يكون قادرا على أن يحافظ على التشويق الذي بجلب انتباه التلاميذ وعليه أن يأخذ بالحسبان قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم. ومن هنا يتضح الدور المهم للمعلم كوسيط في عملية إثارة الدافعية وتحريك البواعث لدى الطلاب في سبيل تحقيق طموحاتهم وآمالهم التي من خلالها تتحقق الأهداف. وتعتبر هذه الأساليب بمثابة وقاية يستخدمها معلم الابتدائية في تحسين مستوى الدافعية نحو التعلم لديهم، لأن المرحلة الابتدائية مرحلة مهمة جدا في تنمية الدوافع لدى التلاميذ وتعتبر الركيزة الأساسي للتلميذ. وفي بعض الأحيان عند ظهور مشكل انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم وتفاقمه، عليهم استخدام أساليب علاجية للتخفيف أو التخلص من هذه المشكلة.

وتعدد أساليب معالجة نقص الدافعية.

10. أساليب معالجة تدني الدافعية للمتعلمين:

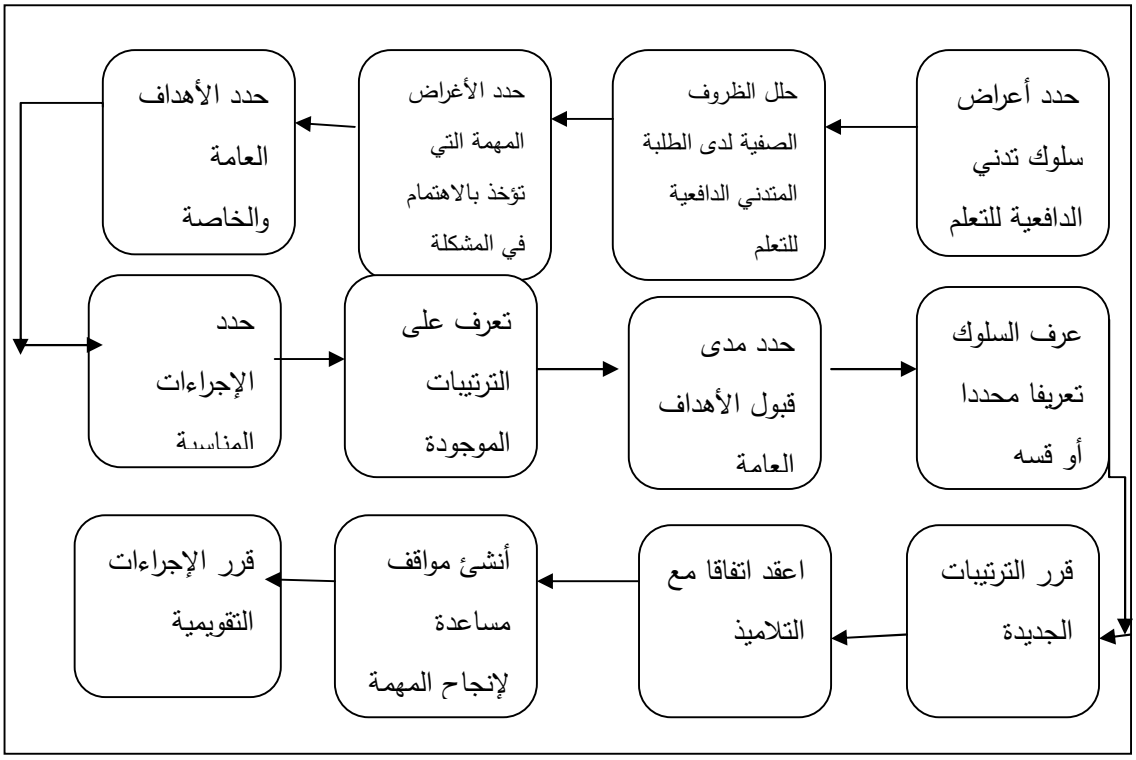
يتوقف علاج نقص الدافعية على أسباب التي أدت إلى هذه المشكلة، ومن ثم وضع الحلول واختيار أساليب المعالجة. وسنعرض فيمايلي نموذجين لمعالجة تدني دافعية التلاميذ:

1.10. النموذج السلوكي في تعديل السلوك:

يفترض السلوكيين ومن يتبنون إتجاه "سكنر"، أن المشكلات التعليمية ومن ضمنها تدني الدافعية للتعلم تحل باستخدام النموذج السلوكي بفاعلية، كما يفترضون أن حل المشكلة

السلوكية يسير وفق خطوات منهجية علمية متسلسلة مرتبة منظمة، كما يرون أن بالإمكان وضع معايير محددة، للدلالة على تحقق نجاح الخطوة على طريق العلاج السلوكي. (القني، 2007، 72؛ عدس وقطامي، 2008، 134)

وهذا النموذج يتمثل في الشكل التالي:



شكل (8):النموذج السلوكي لتعديل السلوك.

(عدس وقطامي، 2008، 134)

2.10. النموذج المعرفي في العلاج:

تعالج مشكلة تدني الدافعية للتعلم بإتباع الأسلوب المعرفي وفق مجموعة من الخطوات.

ويتمثل النموذج المعرفي في الشكل التالي:

شكل (9):النموذج المعرفي للعلاج

وهكذا يستخدم أسلوب العلاج المعرفي في معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم على افتراض أنها تكمن في التشوه المعرفي الإدراكي للأبنية المعرفية المكونة لها، وإدراكها بصورة مجزأة مكونة من عناصر عدة بالإضافة إلى فشل التلميذ في استيعاب المجال الإدراكي لها وتنظيمه.(القني، 2007، 72؛ عدس وقطامي، 2008، 134)

باعتبار الدافعية أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل والنجاح، وهي أهم مبدأ في التعلم. لذا علينا أن نحاول تحسين مستوى دافعية التعلم لتلاميذ الابتدائي، لكي تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية أكثر.

ومن توقعات التلميذ نحو أدائه للمهام والأنشطة التعليمية تساعد على رفع مستوى دافعيته.

خلاصة الفصل:

نستخلص من كل ما سبق أن الدوافع هي التي تحدد وتوجه وتستثير السلوك سواء كانت هذه الدوافع داخلية أو خارجية، بما يكفل للفرد إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه من أجل الوصول إلى التوازن والتكيف. وتوفير هذه الدوافع يعد شرط أساسي لنجاح العملية التربوية، وينبغي على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها، وعليه

الاهتمام بالتلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة حيث هناك مجموعة من المؤشرات التي يمتازون بها عن غيرهم من ذوي الدافعية المنخفضة، وتختلف هذه المؤشرات حسب اختلاف مصادر ومكونات الدافعية. ومن جهة أخرى اهتمت عدة نظريات ومدارس في تفسير الدافعية نحو التعلم. كما أن هناك أسباب عديدة تؤدي إلى تدني دافعية التعلم مرتبطة سواء بالتلاميذ أو المدرسة أو الأسرة، لذا حددت مجموعة من الأساليب التي يتخذها المعلمين لإثارة دافعية التلاميذ كأساليب وقائية لهذه المشكلة وكذلك هناك برامج علاجية سواء في الجانب السلوكي أو الجانب المعرفي للحد من هذه الظاهرة.

الفصل الثالث

الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تمهيد

1. **باندورا ونظرية الفاعلية الذاتية**
2. **تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية**
3. **خصائص الفاعلية الذاتية الأكاديمية**
4. **توقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية**
5. **مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية**
6. **العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية**
7. **أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية**
8. **أثار الفاعلية الذاتية الأكاديمية**
9. **أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية**

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد مفهوم فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي قدمه (باندورا) في سياق عرضه لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، وما يحدث في ما بينها من تفاعل حيث تتضمن فكرت إن المثيرات الاجتماعية التي نتلقاها من الوسط الذي نعيش فيه تؤثر في شعورنا بالكفاءة عند قيامنا بمهمات تتطلب مهارات معينة، إذ هي المحرك الرئيسي للسلوك.

وفي هذا الفصل سيتم توضيح الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث سيتم التطرق نظرية الفاعلية الذاتية التي طورها باندورا. ثم نتطرق إلى تعريفها وخصائصها وتوقعاتها وكذلك المصادر التي تتبع منها، والعوامل المؤثرة عليها، والأبعاد التي تختلف وفقا لها. ثم نتطرق إلى الآثار الناجمة عليها ومدى أهميتها بالنسبة لسلوك الفرد.

ففي البداية نتطرق إلى النظرية التي قدمت مفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

1. باندورا وتطوير نظرية الفعالية الذاتية:

يشير(Bandura) في كتابة أسس التفكير والأداء، بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية. (ورد في: العتيبي، 2009، 25)

وتشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن الكثير من التعلم يحدث اجتماعيا من خلال عمليات غير متضمنة في التعلم الإجرائي فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الاجتماعي. فهم يتعلمون اجتماعيا دون حاجة إلى تلقي معززات مباشرة على ذلك التعلم. كما أتهم قد يتعلمون الكثير من السلوكات دون ضرورة مرورهم بخبرة مباشرة. والتعلم الاجتماعي نحصل عليه من خلال ملاحظة الأشياء وسلوك من هم حولنا تؤثر في طريقة تصرفنا.(العتوم وآخرون، 2005، 116)

اقترح (Bandura) الوارد في (النشواتي، 2002، 356) ثلاث أثار للتعلم بالملاحظة وهي: (تعلم سلوكات جديدة، والكف وتجنب أداء الاستجابات غير الموجودة أصلا في ذخيرة الفرد السلوكية، وتسهيل ظهور استجابات غير مكفوفة أصلا في ذخيرة الفرد السلوكية والتي تعلمها سابقا).

والسلوك الاجتماعي يميل إلى التعميم، ويكون ثابتا لفترة زمنية طويلة. (المصري، 2011، 45)

فالتلميذ يميل إلى القلق أثناء الامتحان من الممكن أن يكون قلق في كل المواقف المشابهة، فمثلا يميل إلى القلق عندما يطلب منهم حل واجب منزلي في ورقة لكي يأخذه منهم.

وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والتقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، وللجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل. وتؤثر معتقدات الفاعلية على الأفراد في كيف يشعرون، ويفكرون، ويسلكون وعلى دافعيتهم.(أبو غالي، 2012، 620)

وفي مايلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي؛ كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز(المصري، 2011، 46)
- التعلم عملية داخلية قد يترتب عليها تغيرا في السلوك.
- السلوك الموجه نحو أهداف خاصة يحددها الفرد لنفسه.
- ينتج التعزيز والعقاب آثار متعددة غير مباشرة في التعلم والسلوك. (العتوم وآخرون، 2005، 116)
- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها.
- يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال.
- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكه، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

– يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.(المصري، 2011، 48)

– تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية(معرفية وانفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية. (العتيبي، 2009، 25)

قام (Bandura) بدمج العناصر المعرفية والسلوكية عندما فسر الدافعية، فنظريته وثيقة الصلة بالدافعية. ويرى أن التلاميذ القادمون إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد، فما ينبغي فعله للتلاميذ ليس تلقينهم المواد وكيفية أداء المهمات، ولكن ينبغي أن يتوفر لهم نموذج يستطيعون تقليده، فالمعلمون ينبغي أن يكونوا نماذج بقدر المستطاع ليكون سلوكهم قوة دافعة لسلوك التلاميذ.(ورد في: غباري، 2008، 91)

مما سبق عرضه يتضح أن مؤسس هذه النظرية هو باندورا، حيث اشتقها من نظرية التعلم الاجتماعي والتي تشير إلى أن تعلم السلوكات يحدث اجتماعيا، ويرى أن هذه السلوكات تميل إلى التعميم. ويتعلم هذه السلوكات من خلال ملاحظة الآخرين، وهو ما يسمى التعلم بالملاحظة.

ويؤكد صاحب هذه النظرية على وجود ثلاث أثار لهذا التعلم وهي (تعلم سلوكات جديدة وكذلك تجنب أداء استجابات غير موجودة ولها نتائج سلبية عندما قام بها الآخرين، وأيضا تسهيل استجابات غير موجودة أصلا بمعنى عند ملاحظة سلوكات الآخرين نتذكر استجابات مشابهة ونقلدها).

يضع بنادورا مجموعة من الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية ومن أهمها: (أن التعلم عملية داخلية. ويتعلم الفرد علن طريق ملاحظة السلوك، وهذا الأخير معظم أنواعه ذات هدف واحد. ويمتلك الفرد القردة على عمل الرموز والتنظيم الذاتي والتأمل الذاتي).وتقوم هذه النظرية على أساس أحكام الناجمة عن الأفراد عن إمكانياتهم وقدراتهم حول أداء السلوكات. وترتبط ارتباط وثيق بالدافعية.

بعد أن ظهر هذا المفهوم على يد (باندورا) حاول الباحثون وضع تعريف له.

2. تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم توقعات الكفاءة الأكاديمية وتوقعات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والفاعلية الذاتية الأكاديمية والفعالية الذاتية الأكاديمية والكفاية الذاتية الأكاديمية.

وفي هذه الدراسة سيتم اختيار مصطلح الفاعلية الذاتية الأكاديمية وذلك لأنه من أكثر المصطلحات تداولا في الدراسات –في حدود اطلاعنا–.

وتعددت التعاريف حول الفاعلية الذاتية الأكاديمية، نذكر أهم التعاريف:

يعرفهاKirsch(1985، في: المصري، 2011، 45) بأنها:" ثقة التلميذ في قدراته على إنجاز الأنشطة المدرسية بعيدا عن شرط التعزيز".

يؤكد هذا التعريف على العوامل الداخلية وهي مدى ثقة التلميذ بنفسه وبقدراته مع عزل العوامل الخارجية كالتعزيزات والمكافآت. ويشير إلى ثقة الفرد حول أدائه.

أماBandura(1997، 17) يعرفها على أنها: "توقعات التلميذ عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء. وكمية الجهود المبذولة مواجهة الصعاب وانجاز السلوك".

يشير هذا التعريف إلى توقعات الفاعلية حول أداء السلوك من حيث تحديد الجهد والقدرة على القيام ومواجهة العوائق، مع إهمال توقعات النتائج.

ويعرفها(1998، في: ميدون وأبي مولود، 2014، 109): على أنها" أحكام الفرد المتعلقة بقدرته على تنظيم أنماط من النشاطات المرغوبة وتنفيذها لتحقيق مستويات محددة من الأداء".

يؤكد هذا التعريف على توقعات الفرد حول القدرة على القيام بالأداء وكذلك تحديد مدى مستوى القدرة، أي منجزة بكفء أم لا. ويختلف هذا التعريف عن التعريفين السابقين من حيث التركيز على تحديد مستوى القدرة.

ويعرفها زيدان(2000، في: قريشي، 2011، 94) بأنها: " إدراك الفرد لقدرته على انجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان ورغبته في أداء الأعمال التعليمية الصعبة، وتعليم المعلومات المدرسية الجديدة، والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات، واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار".

هذا التعريف اتفق مع التعاريف السابقة في ما يخص توقعات الفرد حول الأداء فقط مع إهمال توقعات النتائج. ولكن أكد على إتقان أداء المهام الصعبة بالاعتماد على نفسه. وكذلك أشار إلى نتائج الفاعلية من خلال الإشارة إلى تحقيق الأهداف.

أما العزب محمد (2004، في: المصري، 2011، 65): يعرفها على أنها " إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمة بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي".

ركز هذا التعريف أيضا على توقعات أداء السلوك، ولكن أضاف العوامل التي تؤثر عليها.

ويعرفها (البدارين وغيث، 2013، 73): بأنها" اعتقادات التلميذ المدركة حول مدى قدرته على القيام بمهام أكاديمية معينة".

ويتفق هذا التعريف مع التعاريف السابقة وذلك بالتركيز على توقعات جانب الأداء فقط.

كما يعرفها أيضا (البدارين وغيث، 2013، 73): بأنها" معتقدات الفرد حول إمكانياته وقدراته بالنجاح في أداء مهام معينة".

ويركز هذا التعريف على نتائج الأداء وهي النجاح، وهذا ما أهمله التعاريف الأخرى ما عدا تعريف زيدان (2000) الذي أشار له من خلال تحقيق الأهداف.

تعد الفاعلية الذاتية من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" حيث عرفها بأنَّها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها. وهذه المعتقدات الشخصية تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح والكفء مع أحداث الحياة.(المصري، 2011، 44)

والفاعلية الذاتية تعمل كمعينات أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات. فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفعاليته الذاتية يركِز كل اهتمامه عند مواجهته المشكلة وحلها. أما الذي لديه إحساس ضعيف بفعاليته الذاتية فيركز تفكيره على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل وعدم مواجهة المشكلة.(أبو غزال وعلاونة، 2010، 289)

بعد عرض هذه التعاريف نستخلص أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي توقعات الفرد حول قدرته على أداء المهام الأكاديمية من حيث الانجاز وتحديد الجهود المبذولة وإزالة العوائق وتحديد مستوى النجاح.

وتعتبر التوقعات محرك أساسي للسلوك، حيث تنقسم إلى توقعات إيجابية تساعد الفرد على أداء سلوك إيجابي ومواجهة مشكلاته والوصول به إلى النجاح. وإلى توقعات سلبية تعيق الأداء وتجعل الفرد متشائم.

وتتميز الفاعلية الذاتية الأكاديمية عن غيرها بمجموعة من الخصائص.

3. خصائص الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

تنقسم خصائص الفاعلية الذات الأكاديمية إلى ثلاث مجموعات وهي:

1.3. خصائص عامة:وتشمل الخصائص العامة:

– مجموعة القرارات والمعلومات عن مستويات التلميذ وإمكاناته ومشاعره.

– توقعات التلاميذ لأداء العمل وللنجاح في الحاضر والمستقبل.

– الاعتقاد أن الشخص يمكنه تنفيذ أحداث مطلوبة. أي أنها تشمل المهارات الممتلكة من طرف الشخص.

– ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي، أي أنها مجموعة من الأحكام لا تتصل بما يقوم به الفرد فقط، بل تشمل أيضا الحكم على ما يمكن تحقيقه، وأنها نتيجة للقدرة الشخصية.

– إنها تنمو من خلال تفاعل التلميذ مع بيئته ومع زملائه في المحيط المدرسي، كما أنها تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

– تحدد بعدة عوامل مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد، مدى مواظبة الشخص. (قريشي، 2011، 111)

2.3. خصائص مرتفعي الفاعلية:هناك مجموعة من الخصائص الذي يتصف بها ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة، والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

– يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.

- يتحملون المسؤولية بجهد مرتفع وعندهم مستوى طموح عال.
- يملكون طاقة عالية.
- يخططون للمستقبل بقدرة فائقة.(قريشي، 2011، 112)
- يختارون المهام الصعبة.
- يضعون لأنفسهم أهداف صعبة ويلتزمون بها.(النشاوي، 2006، 473)
- لديهم مستوى عال من الدافعية.
- قادرين على التوافق مع المهام والنشاطات والأحداث بعد الإخفاق فيها (تحمل الإحباط).(علي، 2008، 68)
- قادرين على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين.
- بارعين في التعامل مع المواقف الجديدة.(المصري، 2011، 66)

ويؤكد أيضا (Bandura) الوارد في (النشاوي، 2006، 473) أن الإيمان بفاعلية الذات يسهم في الأداء الفعال بزيادة الدافعية وتركيز العمل والمجهود ونقص القلق وخيبة الأمل وخيبة الذات والتفكير السالب.

وأوضحت دراسة (هيلات والزعبي وشديفات، 2010، 272)أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذات أكاديمية مرتفعة يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة، ويميلون إلى أدائه بشكل أفضل.

3.3. خصائص منخفضي الفاعلية:وهناك مجموعة من السمات التي يتميز بها التلاميذ الغير واثقين بأنفسهم وتتمثل كمايلي:

- يتعاملون مع النشاطات والمهام الصعبة بخجل.
- يملكون طموحات منخفضة.
- يضخمون المهام والنشاطات المطلوبة.
- ينشغلون بالنتائج الفاشلة والتافهة.
- يصعب عليهم تجاوز النكبات والفشل.(قريشي، 2011، 112)

– شعورهم دائما مرتبط بالقلق والاكتئاب والعجز.

– لديهم أفكار متشائمة عن إنجازاتهم وتطوير شخصيتهم.(النشاوي، 2006، 473)

ولقد أوضح Schunk (1994، في: النشاوي، 2006، 473) أنه حينما تنخفض فاعلية الذات فإن الطلاب لا يملكون الدافعية للتعلم.

ونلاحظ مما سبق أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز سمة الفاعلية الذاتية الأكاديمية عن غيرها من السمات الأخرى، فهي سمة ثابتة وتنمو من خلال التفاعل والتواصل وهو عبارة عن توقعات واعتقادات الأفراد حول أداء المهام والنجاح.

وكذلك هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة الذين لديهم اعتقادات وافتراضات ايجابية حول قدراتهم لإنتاج أو أداء المهام والأنشطة، ومن بين الخصائص: (الثقة بالنفس العالية وتحمل المسؤولية والتفاؤل بالنجاح والتخطيط للمستقبل وتصدي العوائق بمثابرة مرتفعة).

ونستخلص أن الفعالية الذاتية الأكاديمية لها دور كبير في تحسين أو تثبيط الدافعية.

وأيضا هناك تلاميذ منخفضي الفاعلية الأكاديمية أي غير واثقين بقدراتهم ولديهم اعتقادات وافتراضات سلبية حول أنفسهم وقدراتهم، ويتميزون بالخجل عند التعامل مع المهام الصعبة ويصعب عليهم تجاوز مواقف الفشل مع الانشغال بها وكذلك ليس لديهم طموحات وسريعي الكآبة.

وتوجد توقعات تؤثر على سلوك الفرد وعلى فعاليته.

4. توقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

تعد الفاعلية الذاتية من أبرز المفاهيم التي قدمها (Bandura)، وعرفها بأنَها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها. (ورد في: أبو غزال وعلاونة، 2010، 289)

ويقترح أن فاعلية الذات الأكاديمية تتأثر باثنين من التوقعات هما:

1.4. **توقعات الفاعلية:** تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بسلوك

معين أم لا. وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في المهمة.(المصري، 2011، 56)

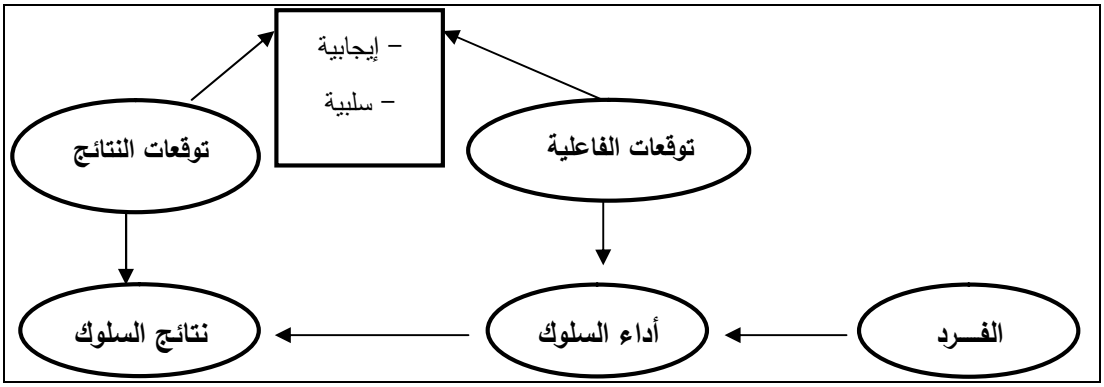
وكذلك تحديد ما إذا كان يستطيع إنجازه بكفاءة أم لا.(الشعراوي، 2000، 292)

2.4. توقعات النتائج: وهي عبارة عن تقديرات خاصة يعطيها الفرد لنفسه عن النتائج المرغوبة التي يسعى إليها.(الشعراوي، 2000، 292)

وتختلف التوقعات من فرد إلى آخر وكذلك في الفرد نفسه باختلاف المواقف والظروف، فهناك توقعات إيجابية تعمل كدافع لأداء المهام وتحقيق الأهداف أما التوقعات السلبية تثبط وتعيق الأداء والنتائج.

وهذا ما أكده Bandura(1997، في: المصري، 2011، 57) أنه تعمل التوقعات الإيجابية للنتائج كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق.

ونلخص توقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية في الشكل التالي:



شكل (10): توقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية

نلاحظ أن اعتقادات وتوقعات التلاميذ تختلف، فهناك توقعات حول أداء المهام وتوقعات حول نتائج المهام، أي توقعات الفرد أثناء وبعد الأداء.

وبغض النظر عن نوع هذه التوقعات فهي تتطور بمجموعة من المصادر.

5. مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

تتطور الفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال أربعة مصادر، وهي:

1.5.إنجازات الأداء: ويشير إلى النجاح المتكرر في إنجاز المهمات التي كلف بها مسبقا؛ مما يولد لديه شعورا إيجابيا حول قدرته على إتمام المهمات المتشابهة بنجاح. (حجازي، 2013، 420)

يعتمد هذا المصدر على تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه وفشله فيه؛ فالنجاح عادة يرفع الفاعلية والفشل المتكرر يخفضها.(العلي وسحلول، 2006، 96)

ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة المتواصلة. (النشاوي، 2006، 474)

ويضيف فتحي الزيات (2001، في: المصري، 2011، 52) بأن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بفاعليته الذاتية الأكاديمية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية: فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف، والجهد الذاتي النشط، وحجم المساعدات الخارجية التي يتلقاها، والظروف التي من خلالها يتم الأداء والخبرات السابقة للنجاح أو الفشل.

2.5.الخبرات البديلة: تشير إلى الخبرات الغير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة، ويطلق على ذلك التعلم بالنموذج من خلال ملاحظة الآخرين.(أبو غالي، 2012، 621)

ويري (Bandura) أن الأفراد لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فاعلية الذات، ولذلك فإن الكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ويمكن للخبرات البديلة أن تنتج توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة، والرغبة في التقدم، والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين.(ورد في: العتيبي، 1429، 29)

بمعنى أن هذا المصدر يشير إلى التعلم بالملاحظة والتعلم بالنمذجة، حيث يلاحظ التلميذ زميله عند أداء سلوك ما، ويقوم بتقليد هذا السلوك (وضع السلوك والفرد كنموذج).

ويرى (Bandura) ضرورة توفر أربع عمليات أساسية في التعلم بالملاحظة وهي:

– الانتباه: يعد العملية الأولى التي يجب أن تحدث في التعلم بالملاحظة فعند تقليد سلوك شخص ما يجب عليك الانتباه إلى سلوكه وأقوال وهيئته.

– الاحتفاظ: يعد العملية الثانية الضرورية لحدوث التعلم بالملاحظة، حيث تقوم الذاكرة بتحويل وترميز المعلومات المتعلقة بالنموذج والاحتفاظ بها بشكل منظم من أجل سهولة استرجاعها.

– إعادة إنتاج الحركة: ويقصد بها قدرة الملاحظ على تكرار السلوك الذي صدر عن النموذج بحرية.

– التعزيز: يلعب دورا كبيرا في المحافظة على السلوك وتكراره ودورا مهما في اكتساب السلوك الذي سوف نتعلمه لأول مرة.(العتوم وآخرون، 2005، 118)

3.5.الإقناع اللفظي: ويشير إلى الرسائل اللفظية التي يتلقاها المتعلمين حول قدراتهم.وهو ما قد يكسبه نوع من الترغيب في الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة.(النشاوي، 2006، 475؛ حجازي، 2013، 420)

حيث يتمثل الإقناع في التشجيع، والدعم الاجتماعي والذي قد يزيدان من الفاعلية الذاتية الأكاديمية للفرد.(البدارين وغيث، 2013، 66)

4.5. الحالة الفسيولوجية (الاستثارة الانفعالية): تشير إلى حالة الدافعية المتوافرة في الموقف، بالإضافة إلى حالة التلميذ الانفعالية. وتظهر بصفة عامة في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كبيرا.(العلي وسحلول، 2006، 96)

إن الحالة الانفعالية أثناء الأداء قد تختلف من شخص إلى آخر؛ ومع ذلك يمكن القول إن الانفعال الشديد يؤثر سلبا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، بينما تعمل الاستشارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، وبالتالي رفع الفاعلية الذاتية. (أبو غزال وعلاونة، 2010، 291)

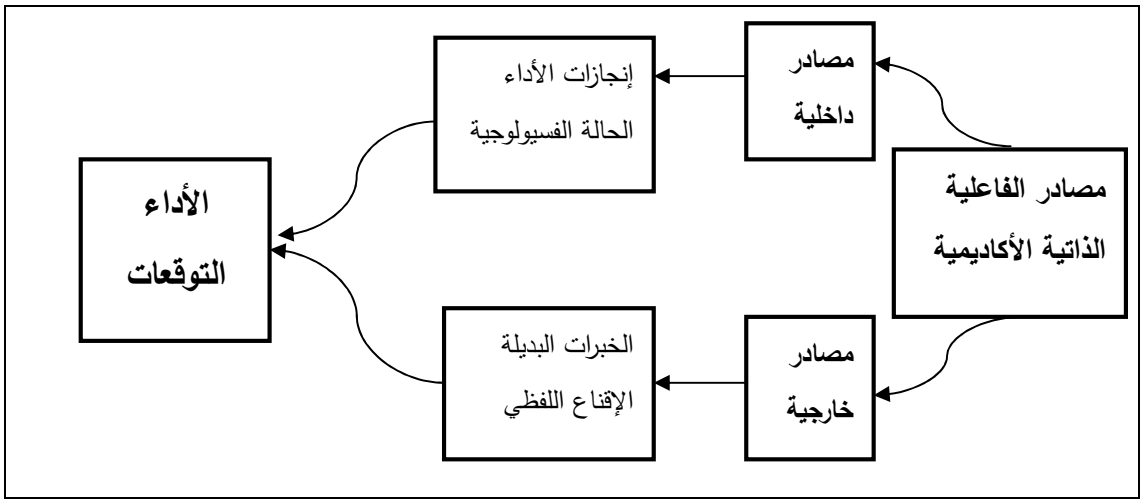
يرى Bandura (1997، في: الشعراوي، 2000، 295) أنها تمثل المصدر الأخير للمعلومات عن فاعلية الذات الأكاديمية، ويشير أيضا إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع أخذ الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء.

ومما سبق عرضه نستخلص أن توقعات الفرد حول سلوكه وحول نتائجه يتطور من خلال مصادر داخلية وهي الخبرات المباشرة أي تجاربه وخبراته السابقة في النجاح والفشل، فالنجاح يولد شعورا ايجابيا ويرفع الفاعلية أما الفشل يولد شعورا سلبيا ويخفض الفاعلية.

وكذاك الحالة الفسيولوجية التي تساهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية إذا كانت متوسطة، وعندما تكون شديدة تعمل على خفضها.

وكذلك أيضا تتطور من خلال مصادر خارجية والتي تتمثل في الخبرات البديلة والغير المباشرة والتي يتعلم التلميذ فيها عن طريق النمذجة من خلال ملاحظة زملائه. وتتمثل أيضا في الإقناع اللفظي من الآخرين والذي يحفز التلميذ على العمل والأداء، ويرفع من فاعليته. وتتأثر توقعات التلاميذ بمجموعة من العوامل التي تؤثر عليها بالسلب أو بالإيجاب.

ونوضح مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية في الشكل التالي:



شكل (11):مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية

6. العوامل المؤثرة في فاعلية الذاتالأكاديمية:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فعالية الذات الأكاديمية إلى ثلاث مجموعات هي:

1.6.التأثيرات الشخصية:لقد أشار Zimmerman(1989، في: رفقة، 2008، 137) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى التلاميذ في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية وهي:

- المعرفة المكتسبة:وذلك وفقاً للمجال النفسي لكل منهم .
- عمليات ما وراء المعرفة:هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.
- الأهداف:إذ أن التلاميذ الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدوا على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.
- المؤثرات الذاتية:وتشمل قلق التلميذ ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

2.6.التأثيرات السلوكية: وتشمل ثلاث مراحل حسب (Bandura, 1977) وهي:

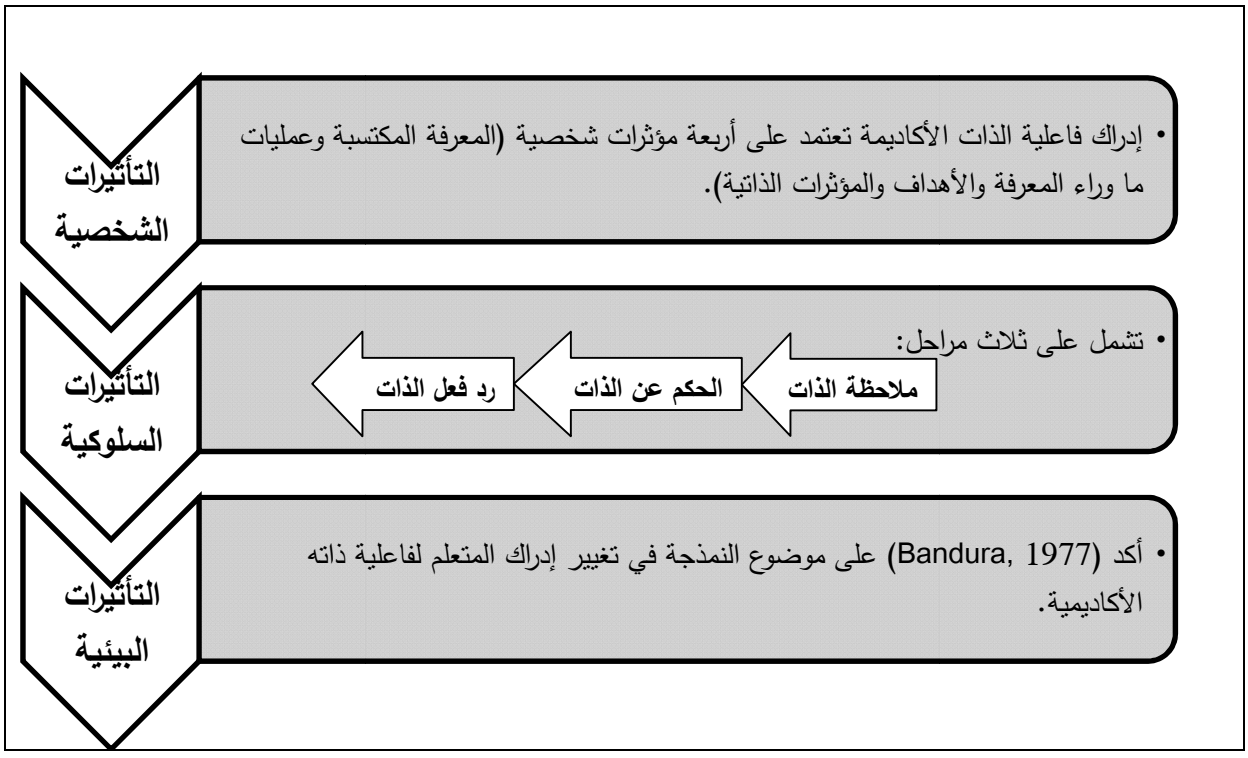
- ملاحظة الذات:إذ أن ملاحظة التلميذ لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

- الحكم على الذات:وتعني استجابة التلاميذ التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

- رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي: (ردود الأفعال السلوكية يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية، ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم، ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة).(ورد في: رفقة، 2008، 137)،

3.6. التأثيرات البيئية:لقد أكد Bandura(1977، في: رفقة، 2008، 138)على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته الأكاديمية مؤكداً على الوسائل المرئية.

ونلخص هذه العوامل في الشكل التالي:



شكل (12) العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وبعد عرض هذه العوامل نستطيع القول أنها تلعب دورا كبيرا في التأثير على الفاعلية. وهناك أيضا مجموعة من الأبعاد التي تؤدي إلى اختلاف بين الأفراد في توقعاتهم.

7. أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

وقد حدد Bandura ثلاثة أبعاد للفاعلية تختلف معتقدات الفرد عن فاعليته وفقاً لها، وهي:

1.7.قدر الفعالية:وتشير إلى مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة.(حجازي، 2013، 420)

ومقدار الفاعلية يختلف تبعا لطبيعة الموقف وصعوبته ويتضح بصورة اكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة.(العلي وسحلول، 2006، 95)

ويحدد مقدارها بمستوى الإتقان وبذل الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي. (رفقة، 2008، 139)

2.7. العمومية: وتشير إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة. فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للموقف الذي يتعرضون له.(أبو غالي، 2012، 620؛ حجازي، 2013، 420)

وتختلف درجة العمومية من فرد إلى آخر، فبعض التلاميذ يشعرون بقدرة عالية على الإنجاز الجيد في أي موقف أكاديمي والبعض الأخر يشعرون بواحد أو إثنين من المواقف فقط والبعض الثالث قد تكون لديهم فاعلية أكاديمية ضعيفة.(الشعراوي، 2000، 293)

وهنا يشير (Bruning, Schraw&Ronning, 1995) أن فاعلية الذات في مجال معين قد لا ترتبط بفاعلية الذات في المجالات الأخرى، وبالرغم من ذلك فإن هذا لا يعني أنه لا توجد فاعلية ذات عامة.(ورد في: الشعراوي، 2000، 293)

ويذكر (Bandura) أنه تختلف درجة العمومية باختلاف المحددات والأبعاد التالية: درجة تماثل الأنشطة، والطرق التي تعبر عن القدرات والإمكانيات السلوكية والمعرفية والاجتماعية، وكذلك من خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه.(ورد في: العتيبي، 1429، 28)

3.7. القوة أو الشدة:وتشير إلى قدرة الاعتقاد أو شدته، أو إدراك الفرد أنّ بإمكانه أداء المهام، أو الأنشطة موضوع القياس.(حجازي، 2013، 420)

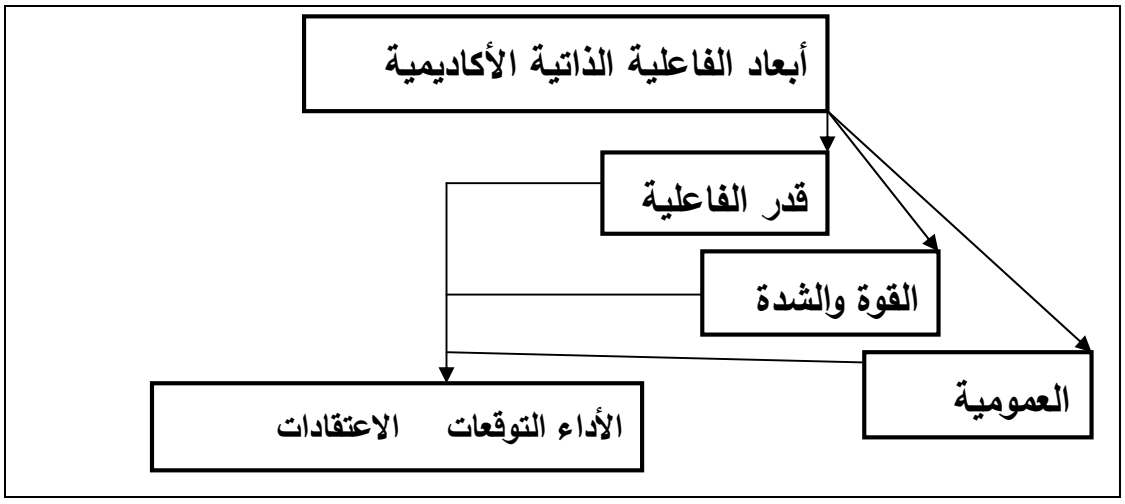
حيث تعبر قوة الشعور بالفاعلية الشخصية عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تُمكن من اختيار الأنشطة التي تُؤدى إلى النجاح (أبو غالي، 2012، 620)

وتحدد القوة أو الشدة في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف، فالأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد كبير في مواجهة الخبرات الشاقة.(العلي وسحلول، 2006، 95)

ويرى (Bandura) الوارد في أن المعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف.(ورد في: المصري، 2011، 50)

ومما سبق عرضه نستخلص أن قدرة دوافع الفرد في المجالات والمواقف المختلفة تختلف بطبيعة وبصعوبة الموقف. وكذلك تعميم التوقعات والاعتقادات في المواقف المتشابهة والتي تختلف من فرد إلى أخر وتختلف درجته باختلاف مجموعة من المحددات والأبعاد. وكذلك أيضا قوة وشدة الاعتقادات والتي تحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف.كلها تؤثر على معتقدات وتوقعات وأداء الفرد؛ وهذه المعتقدات والتوقعات لها تأثير كبير على الفرد.

ونلخص هذه الأبعاد في الشكل التالي:



شكل (13): أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية

8. آثار فاعلية الذات الأكاديمية:

لقد أشار (Bandura, 1993) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية يظهر تأثيرها جليًا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي:

1.8. العملية المعرفية:

ذكر(Bandura, 1995) بأن آثار فاعلية الذات الأكاديمية على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة؛ فهي تؤثر على:

- الأهداف.

- العمليات التوقعية: فالأفراد منخفضي الفاعلية يتصورون عمليات الفشل ويفكرون فيها. أما الأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه. (ورد في: المصري، 2011، 58)

حيث أكد (النشاوي، 2006، 473) على أن الأفراد منخفضي الفاعلية لديهم أفكار متشائمة عن إنجازاتهم وتطوير شخصيتهم. والأفراد مرتفعي الفاعلية يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس ولديهم مستوى طموح عال ويملكون طاقة عالية وكذلك يخططون للمستقبل بقدرة فائقة.

ومما سبق نستطيع القول أن خصائص ومميزات الأفراد هي التي تساعد الفرد في بناء تصوراته وتوقعاته، فالثقة بالنفس والطموح العال والتخطيط للمستقبل الجيد يجعل الفرد متفاءل بالنجاح. أما الأفكار اللاعقلانية تجعل الفرد متشاءم بالفشل والخسارة.

- مفهوم القدرة: وذلك من خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، فبعض الأفراد يرون أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطورها والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء. (المصري، 2011، 58)

2.8. العملية الدافعية:

لقد أوضح Bandura &Cervone (1986، في: المصري، 2011، 59) إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات الأكاديمية تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي:

- نظرية العزو النسبي: تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى أن الجهد غير كاف أو أن الظروف الموقفية غير ملائمة. بينما الأفراد منخفضي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم. فالعزو يؤثر على كل من الدافعية والأداء وردود الأفعال عن طريق الاعتقاد في فاعلية الذات.

- نظرية الأهداف المدركة: تشير إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، كما تتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

- نظرية توقع النتائج: تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكًا محددًا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة. والأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة.

3.8. العملية الوجدانية:

إن اعتقاد فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والإحباط التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث إن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق.(المصري، 2011، 60)

ويؤكد النشاوي(2006، 473) أن شعور الأشخاص منخفضي الفاعلية دائما مرتبط بالقلق والاكتئاب.

ويرجع المصري(2011، 60) سبب اكتئاب الأفراد منخفضي الفاعلية بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على انجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي. في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الإنسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك في موقف ما.

4.8. عملية اختيار السلوك:

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره.(العتيبي، 2009، 36)

فالأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدًا شخصيًا لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد.

وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطريقة مختلفة.(المصري، 2011، 60)

وهذا ما أكده النشاوي (2006، 473) أنهم يختارون المهام الصعبة ويضعون لأنفسهم أهداف صعبة ويلتزمون بها.

وأوضحت دراسة هيلات وآخرون (2010، 272) أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذات أكاديمية مرتفعة يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة، ويميلون إلى أدائه بشكل أفضل.

مما سبق نلاحظ أن ارتفاع الدافعية نحو أداء المهام تجعل الفرد قادر على اختيار المهام الصعبة ويميل إلى أداء تلك المهام بشكل أفضل.

ونستخلص مما سبق عرضه أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تؤثر على العملية المعرفية من خلال الأهداف و العمليات التوقعية الإيجابية لمرتفعي الفاعلية والعمليات التوقعية السلبية لمنخفضي الفاعلية وكذلك من خلال اعتقاد الأفراد حول قدرتهم على السيطرة. وكذلك تؤثر على العملية الوجدانية من خلال تأثيرها في الضغوط والإحباط الذي يتعرض لها الأفراد. أما العملية الدافعية تؤثر عليها من خلال الاعتقاد أن الفاعلية تسهم في تحديد مستويات الدافعية. وتؤثر أيضا على عملية انتقاء واختيار الأنشطة والأعمال ويرجع ذلك إلى معتقدات الفرد حول قدرته.

نلاحظ أن للفاعلية أهمية بالغة في التأثير على سلوك التلميذ وعلى تحصيله الدراسي.

9. أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

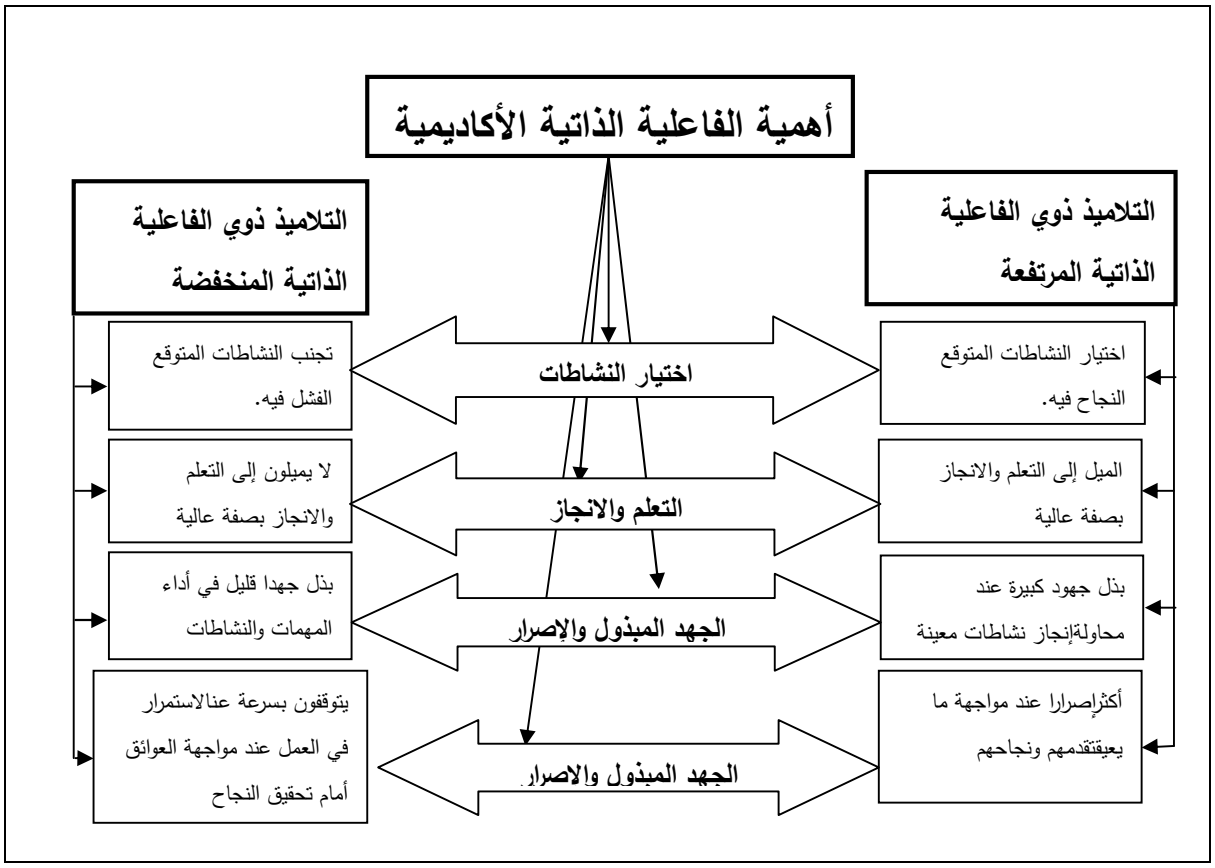
إن أهمية الفاعلية تنبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

1.9. اختيار النشاطات: حيث يختار التلاميذ النشاطات التي يعتقد بأنَه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنَّه سوف يفشل في حلِها .

2.9. التعلم والإنجاز: التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من التلاميذ ذوي الفاعلية المنخفضة.

3.9. الجهد المبذول والإصرار: التلاميذ ذوي الفاعلية المرتفعة يميلون إلى بذل جهد أكبر عند محاولة إنجاز النشاطات، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق نجاحهم. أما التلاميذ ذوي الفاعلية المنخفضة يبذلون جهدا أقل في أداء النشاطات، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة العوائق أمام تحقيق النجاح.(أبو غزال وعلاونة، 2010، 290)

مما سبق عرضه نلخص أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية في الشكل التالي:



شكل (14) أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية

خلاصة الفصل:

تعد الفاعلية الذاتية هي محرك مفتاح السلوك، وهي عبارة عن توقعات واعتقادات الفرد حول أدائه لمهام ما في مجال معين، في وقت محدد. وتشمل توقعات حول أداء السلوك وتوقعات حول نتائج السلوك. وتختلف هذه التوقعات من فرد إلى أخر وفي الفرد نفسه كذلك، وذلك بسبب وجود مجموعة من الأبعاد التي تؤثر عليها.

وباعتبار أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية سمة مثل السمات الأخرى، فهي تتميز بمجموعة من الخصائص ومن أهمها: أنها سمة غير ثابتة وتنمو من خلال التفاعل الاجتماعي. وتختلف خصائصها بين الأفراد؛ فمرتفعي الفاعلية متفائلين ولديهم ثقة بالنفس وطموحات عالية ويتميزون بمجموعة كبيرة من السمات التي تؤكد أنهم مؤمنين بقدراتهم، على عكس منخفضي الفاعلية يتميزون بخصائص تظهر من خلالها عدم إيمانهم بقدراتهم وأنفسهم.

والفاعلية الذاتية الأكاديمية سمة مكتسبة تتبع من إنجازات أدائية سابقة أو من خلال ملاحظة وتقليد الآخرين وكذلك من خلال التشجيع والإقناع اللفظي الصادر عن الآخرين وأيضا من الحالة الفسيولوجية للفرد. وتتأثر هذه السمة بمجموعة من العوامل.

وبما للفاعلية أهمية وآثار كثيرة على سلوك الفرد فقد أسس بنادورا نظرية مستقلة بحد ذاتها، أساسها التعلم بالملاحظة. وتوضح تصوره عن معنى الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الفصل الثالث

صعوبة الحساب

أولا: الحساب

1. تعريف الحساب

2. القدرات اللازمة لتعلم الحساب

ثانيا: صعوبة الحساب

1. تعريف صعوبة الحساب

2. تصنيفات صعوبات الحساب

3. أسباب صعوبة الحساب

4. خصائص ذوي صعوبات الحساب

5. تشخيص ذوي صعوبات الحساب

6. الوقاية من صعوبات الحساب

7. الاستراتيجيات العلاجية لصعوبات الحساب

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر صعوبات التعلم بأشكالها المختلفة من المشكلات الدراسية التي طالما شغلت فكر الباحثين والمختصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية. ويعتبر (kirk) هو أول من أطلق هذا المصطلح، وعرفه على أنه عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب.

وصعوبات الحساب من بين أهم أنواع صعوبات التعلم التي تشكل عائق على التلميذ، فهي تبدأ في المرحلة الابتدائية وتستمر معه حتى المرحلة الثانوية وربما حتى المرحلة الجامعية. كما يمتد تأثير مشكلاتها إلي جانب مسيرته الأكاديمية، إلى التأثير عليه في حياته اليومية والمهنية والعملية. ورغم أهمية وتشعب تأثير صعوبات الحساب إلا أنها لم تأخذ اهتماماً، إذا ما قارناه بإيقاع الاهتمام الذي حظيت به أنماط أخرى من الصعوبات الأكاديمية كصعوبات القراءة.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف الرياضيات والقدرات اللازمة لتعلم الرياضيات وتعريف صعوبة الحساب وأهم التصنيفات والعوامل والخصائص والتشخيص والوقاية ومجموعة المبادئ والاستراتيجيات للتخفيف منها.

ونتطرق في البداية إلى مفهوم الحساب.

أولا: الحساب

تختلف صعوبة الرياضيات عن صعوبة الحساب، حيث يحددها بطرس كمايلي:

- تعريف الرياضيات: "هو دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقتها".
- تعريف الحساب: "هو إجراء العمليات الحسابية".(بطرس، 2014، 431)

ويتضح أن صعوبات الحساب تتضمن العمليات الحسابية الأساسية فقط كالجمع والطرح والضرب والقسمة، أما الرياضيات تتعدها إلى المشكلات الرياضية والهندسة و... وغيرها.

وهذه الدراسة تستخدم في أغلب الأحيان مصطلح صعوبات الحساب لأن رياضيات المرحلة الابتدائية يغلب عليها الحساب

1. تعريف الحساب

- تعريف عقيلان 2002: (ورد في: السفياني، 2007، 30) "علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري ويهتم بتسلسل الأفكار والطرائق وأنماط التفكير ويمكن النظر إلى الرياضيات على أنها طريقة أو أنها لغة تستخدم تعابير ورموز محددة بدقة.

- تعريف السكنري 2003: (ورد في: العيلة، 2012، 33) "هو علم يتعامل مع الكميات المجردة والشكل والرموز والعمليات". وهي من أكثر المواد الدراسية أهمية وحيوية لأنها تعمل على صقل شخصية المتعلم وتدفعه لكي يفكر ويتأمل بشكل منطقي لتخطي العقبات وحل المشكلات.

وتتطلب مادة الحساب مجموعة من القدرات لتعلمها تعلم صحيح.

2. القدرات اللازمة لتعلم الحساب

القدرة الرياضية تتكون من مكونين رئيسين هما:

1.2. تمثيل المشكلة: والذي يتضمن:

تحويل المشكلة من مستوى رمزي إلى صورة أو تمثيل داخلي قد يتخذ صورة معادلة أو رسم هندسي لشكل، ويتضمن ذلك خطوتين هما: (ترجمة المشكلة وتكامل المعلومات في المشكلة).

2.2.حل المشكلة: ويتضمن تطبيق العمليات المعتادة في الرياضيات على الصورة أو التمثيل الداخلي بهدف الوصول إلى حل،ويتألف هذا المكون من خطوتين هما: (التخطيط للحل والتنفيذ للحل).

وبصورة عامة فالتعلم الأولي للعد والحساب يتطلب :

أ- الراحة في التعامل مع الكلمات التي تمثل أرقام .

ب-التمكن من إجراء الحساب الذهني أي الاحتفاظ بالمعطيات في الذاكرة وإجراء العمليات والبحث عن النتائج.

ج- المرونة الذهنية التي تسمح بالانتقال من عملية حسابية إلى أخرى .

د- البرهنة على المسائل من خلال التصنيف والترتيب .

هـ- الفهم اللغوي والقراءة.(بن فليس، 2009، 232)

ويتضح مما سبق أن سلوك حل المشكلات الرياضية يتضمن أربع خطوات هي:ترجمة المشكلة وتكامل المشكلة والتخطيط لحل وتنفيذ الحل.

وعند عدم قدرة التلميذ على القيام بأحد هذه الخطوات تولد له صعوبة في تعلم الحساب.

ثانيا: صعوبة الحساب

تعتبر صعوبات الحساب أو عسر الحساب أو ضعف الحساب مصطلحات مترادفة لاضطرابات تمس مختلف فروع الحساب والذي يمثل أهم مشكلة تواجه التلاميذ في الدراسة.

وفي هذه الدراسة تم اختيار مصطلح الصعوبات، باعتبارها نوع من أنواع صعوبات التعلم.

1. تعريف صعوبة الحساب

تعرف صعوبات الحساب كمايلي:

1.1. الجانب العصبي:

- تعريف الزيات 1998:(ورد في: بن فليس، 2009، 235): "يشير مصطلح dyscalculia أو صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات، وهذا المصطلح اشتق من توجهات طبية بالقياس على مصطلح صعوبات القراءة dyslexia، ويمكن تعريف dyscalculia بأنها اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي".

- أشار الزيات على المصطلح الذي اشتقت منه dyscalculia وهو dyslexia، وركز أيضا في تعريفه على السبب الوظيفي العصبي الناتجة عنه صعوبة عسر الحساب واعتبرها صعوبة في تعلم واستخدام الرياضيات بصفة عامة.

- تعريف البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة (2010، 172): "عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية. والذي قد يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي وقد يحدث بعد الولادة نتيجة إصابات في المخ".

ركز هذا التعريف على صعوبة استيعاب المفاهيم وعلى صعوبة تنفيذ العمليات الحسابية، كما ركز على الجانب العصبي للصعوبة.

2.1. الجانب المعرفي:

- تعريف زياد (2001، 58): "هو العجز في فهم الإشارات والمفاهيم المجردة، والتفسيرات المنطقية والمفاهيم والرموز الرياضية، ومن صعوبة التفرقة بينهم".

- ركز هذا التعريف على الجانب المعرفي للصعوبة وأهمل الجانب العصبي. ويشير إلى وجود صعوبة فقط أو تتعداه إلى العجز.

- تعريف كوافحة (2007، 98) : "هو عدم قدرة الفرد على التعامل مع الأرقام أو المعادلات الرياضية".

شمل هذا التعريف على كل نواحي القصور في التعامل مع الرياضيات، سواء على مستوى التعرف أو الفهم أو الاستيعاب أو الاسترجاع أو غيرها من مستويات التعامل.

- تعريف نجية (2009، 73): "اضطرابات في إجراءات الحساب واستعمال استراتيجيات غير مناسبة في حل العمليات".

ركز هذا التعريف على الصعوبة في تخطيط وتنفيذ العمليات الحسابية.

- تعريف(Loukarson): صعوبة بالغة في فهم واستخدام الرموز أو العمليات الضرورية للنجاح في الرياضيات.(ورد في: بن فليس، 2009، 237)

يشير هذا التعريف إلى القصور في كل الجوانب التي تؤدي إلى نجاح الرياضيات.

تعريف(Dafizyon &Nil): "صعوبة التعرف على الرموز الرياضية، تذكر الأعداد، عد الأشياء مع تحصيل أكاديمي ضعيف في القراءة والتهجئة". (ورد في: بن فليس، 2009، 238)

يشير هذا التعريف إلى أن تلاميذ ذوي عسر الحساب يعانون من صعوبة في الجانب القرائي وجانب التهجئة.

- تعريف(Butterworth) (VAN HOUT A & MELJAC C. 2005 : 2004): "اضطرابات في إجراء الحساب واستعمال استراتيجيات غير مناسبة في حل العمليات".

- يميز(Corsini)(1999، في: بن فليس، 2009، 236) في قاموسه بين ثلاث مصطلحات مرتبطة بصعوبة الرياضيات وهي :

أ- الديسكالوكيا : وهي الصعوبة في إجراء المسائل أو العمليات الرياضية البسيطة وتظهر عند الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الفص الصدغي.

ب-الأكالوكيا: شكل من أشكال الحبسة وتتميز بعدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة وترتبط بإصابات المخ، وفي بعض الحالات يكون الفرد غير قادر على قراءة وكتابة الأعداد.

ج- اللاحسابية: شكل من أشكال الحبسة تتميز بعدم القدرة على العد واستخدام العدد.

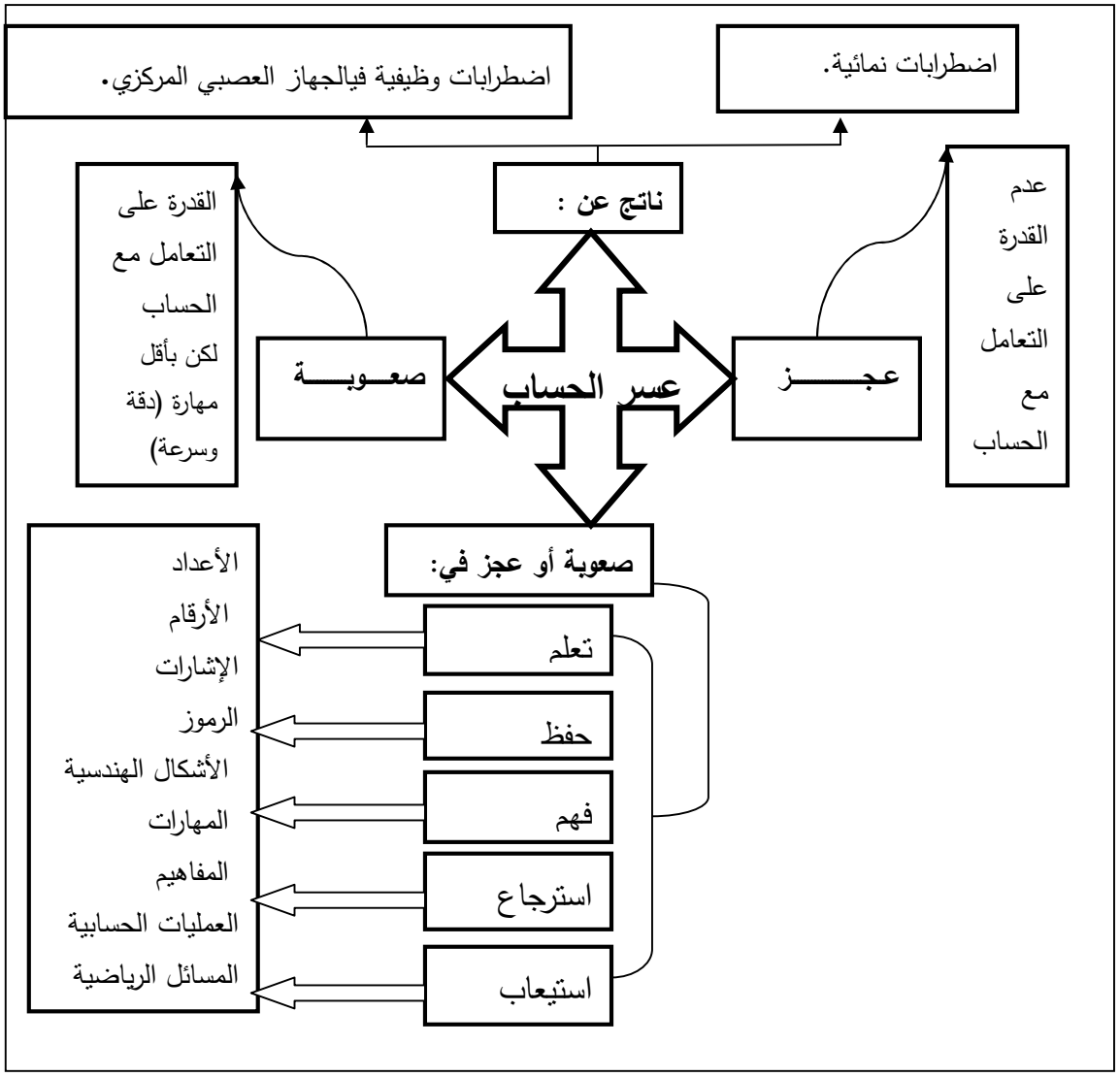
يتضح مما سبق أن (Corsini, 1999) صنف صعوبة الحساب إلى:

- المستوى الخفيف وهو يشمل صعوبات في إجراء العمليات الحسابية البسيطة.
- المستوى المتوسط وهو يشمل العجز في إجراء العمليات الحسابية البسيطة.
- المستوى الشديد وهو يشمل العجز عن استخدام الأعداد ككل.

وبعد عرض هذه التعريفات نلخص تعريف عسر الرياضيات(الحساب) في النقاط التالية:

- صعوبة في التعامل مع الرياضيات، بمعنى أن التلميذ مثلا قادر على العد لكن بأقل مهارة (دقة وسرعة) مقارنة بالعاديين.
- العجز في التعامل مع الرياضيات، بمعنى أن التلميذ مثلا غير قادر تماما على العد، عاجز عن فهمها وترتيبها وعدها.... وغيرها.
- اضطراب في فهم وتعلم واستيعاب واستخدام وتوظيف مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية.
- اضطراب في فهم الأرقام والإشارات والرموز الرياضية.
- يرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي.
- ناتجة عن اضطرابات وصعوبات نمائية.
- صعوبة في فهم واستخدام الرموز للنجاح في الرياضيات.
- صعوبة في العد وتذكر العد.

ونلخص هذه النقاط في الشكل التالي:



شكل (15): مفهوم صعوبة الحساب

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن عسر الحساب هو صعوبة أو عجز في فهم وتعلم واستيعاب وحفظ واسترجاع كل ما يتعلق بالأعداد والأرقام والإشارات والرموز والأشكال والمهارات والمفاهيم والعمليات والمسائل الرياضية.

وصعوبات الحساب تختلف في ما بينها وتتعدد أنواعها، لذا قام الباحثين بتصنيفها.

2. تصنيفات عسر الحساب

تعددت أراء الباحثين حول أنواع عسر الحساب، فكل باحث صنفها حسب معتقداته والخلفية النظرية التي ينتمي إليها. ونذكر أهم هذه التصنيفات كمايلي:

1.2. تصنيف حافظ نبيل عبد الفتاح (1998، 81):

أ- صعوبة التعلم اللفظية وتتضمن:(صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية المقدمة له شفويا وصعوبة في التعبير الرياضي).

ب-صعوبة التعلم الرمزية وتتضمن:(صعوبة في التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية).

ج- صعوبة التعلم الاصطلاحية وتتضمن:(صعوبة في قراءة الرموز الرياضية)

د- صعوبة تعلم الكتابة.

هـ- صعوبة تعلم المفاهيمية وتتضمن:(صعوبة في فهم الأفكار والعلاقات الرياضية...).

و- صعوبة التعلم العملية أو الإجرائية وتتضمن:(صعوبة في إجراء العمليات الحسابية).

2.2. تصنيف الزيات (1998، في: العكة، 2004، 18):

أ- صعوبات التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية وتتضمن:(ضعف في حفظ وتذكر الحقائق العددية أو الرقمية أو الرياضية وفي العمليات الأربعة المتعلقة بالجمع والطرح والضرب والقسمة).

ب-صعوبات الترميز الرياضي للمواد المحسوسة وتتضمن:(صعوبة فهم الرموز وكيفية التعبير عنها).

ج- صعوبات تعلم لغة الرياضيات ويبدو هذا واضحا من خلال الحفظ والتداخل والتشويش الذي يعكسونه حول المفاهيم والمصطلحات الرياضية وصعوبة تتبعهم للشرح اللفظي لهذه المفاهيم وتوظيفها واستخدامها وضعف المهارات اللفظية في التعبير عن الخطوات الحسابية.

د- صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية.

3.2 تصنيف إبراهيم (2004، 148):

أ- صعوبة قراءة الحساب.

ب–صعوبة كتابة الحساب وتتضمن:(كتابة الأرقام والأعداد بشكل عكسي وصعوبة ملأ المربعات الفارغة في العمليات الحسابية...).

ج– صعوبة إجراء العمليات الحسابية وتتضمن:(الخلط في العمليات الحسابية وصعوبة فهمها وعدم القدرة على الربط بين العدد ومدلوله).

د– صعوبة حل المسائل اللفظية وتتضمن:(صعوبة فهم العمليات المتطلبة للحل وصعوبة ترجمة المسائل اللفظية إلى معادلات عددية أو رمزية...).

هـ–صعوبة في القدرة على التتابع في العمليات الرياضية وتتضمن:(صعوبة في القدرة على العد التنازلي والتصاعدي وصعوبة في القدرة على تكرار سلسلة من الأعداد...).

و– صعوبة في التعامل أشكال الهندسية.

ز– صعوبة في القدرة على التذكر وتتضمن:(صعوبة تذكر مجموعة من الأعداد وصعوبة تذكر مجموعة من الأشكال).

4.2.تصنيف زيادة (2006، في: آيت يحي: 2009، 93):

أ– العجز الرياضي النمائي اللفظي ويتضمن:(صعوبة في القدرة على تسمية العلاقات والرموز والمصطلحات الرياضية).

ب–العجز الرياضي النمائي الكتابي ويتضمن:(صعوبة في القدرة على قراءة الرموز والعلاقات الرياضية).

ج– العجز الرياضي النمائي الإجرائي وتتضمن:(صعوبة في القدرة على كتابة الأعداد والرموز العملياتية).

د– العجز الرياضي النمائي الترتيبي وتتضمن:(صعوبة في ترتيب الأعداد والأحجام...).

العجز الرياضي النمائي الفكري التكوين وتتضمن:(صعوبة في القدرة على فهم الأفكار الرياضية أو العلاقات الخاصة بالحساب العقلي، مثلا يعجز الطفل عن فهم أن العدد9 هو نصف العدد18 وهو ناتج ضرب العددين 3×3).

4.2.تصنيف Badian &Hecaen:

أ– صعوبة قراءة الأعداد وكتابتها.

ب-عسر حساب فظائي مكاني وتشمل:(فقدان القدرة على ترتيب الأعمدة في مسائل الجمع متعددة الأعمدة وحذف الأعداد وعدم القدرة على قراءة وكتابة رموز العمليات الحسابية).

ج- صعوبة العمليات الحسابية.(ورد في: أية يحي، 2009، 93)

5.2.تصنيف البطاينة وآخرون (2015، 73):

أ- صعوبات التمكن من الحقائق العددية الرياضية الأساسية.

ب-صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة.

ج- مفهوم الأعدادوتتضمن:(صعوبة في إدراك العد وصعوبة في إدراك قيمة كل منها).

د- صعوبات الترميز الرياضي.

هـ- صعوبات تعلم لغة الرياضيات.

و- صعوبات العد وتتضمن:(صعوبة في عد الأشياء وإدراك مفهوم أن العد الأخير يدل على عدد المجموعة كلها وإدراك عد الأشياء لا يتطلب الترتيب).

ز- صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية.

ح- الارتباك في تحديد الاتجاه ويتضمن:(كتابة الأعداد بصورة معكوسة أو قد يرتبك نتيجة وجود عملية حسابية).

ط- صعوبات الذاكرة قصير المدى.

ي- القلق والنظر نحو الذات.

ك- النمط المعرفي ويتضمن:(عدم تطابق أسلوب المعلم المعرفي مع أسلوب الطفل).

ويتضح مما سبق أن هناك مجموعة من التصنيفات تتفق في مجموعة من العناصر وتختلف في مجموعة أخرى. فتصنيف حافظ يركز على الألفاظ والرموز والمفاهيم والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، واتفق تصنيف زيادة محمد معه في ما يخص الألفاظ وإجراء العمليات الحسابية والكتابة أما عنصر المفاهيم أضاف إليه عنصر العلاقات الخاصة بالحاسب العقلي واصطلح عليه مصطلح العجز الفكري التكويني وأضاف عنصر العجز في الترتيب.

أما Badian &Hecaen اتفق معه في عنصر القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية وأضاف عنصر العجز الفضائي المكاني.

أما إبراهيم فصل في المهارات والحقائق والقدرات بشكل بسيط وواضح فركز على الكتابة والقراءة والعمليات وحل المسائل والتتبع في العمليات والتعامل مع الأشكال والقدرة على التذكر.

وبالنسبة للبطاينة تصنيفه كان طويل جدا مع تكرار في بعض العناصر مثل العدد صنفه إلى صعوبة مفهوم العد وصعوبة التمكن من حقائق العددية وصعوبة العد وركز أيضا على المهارات الحسابية والترميز والارتباك في تحديد الاتجاه وصعوبة الذاكرة وتعدى تصنيفه إلى شخصية التلميذ من حيث القلق والنظر إلى الذات والنمط المعرفي وكذلك ركز على الإدراك البصري للأشكال وعلى اللغة الرياضية والذي ركز عليهما أيضا الزيات وأضاف إليها الرمز والحقائق العددية.

وبناء على كل هذه التصنيفات، يمكن تحديد أنواع عسر الحساب وهي:

- صعوبة في العد وتتضمن:(قراءة وكتابة وترتيب الأعداد).
- صعوبة الربط بين الدال والمدلول.
- صعوبة في الترميز وتتضمن:(<،>، −، +، ×، ÷).
- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية.
- صعوبة في حل المسائل.

تم اختيار هذا التصنيف لملائمته لمفهوم صعوبة الحساب وليس صعوبة الرياضيات وكذاك لملائمته لأفراد العينة (المرحلة الابتدائية).

وتختلف صعوبة الرياضيات باختلاف الأسباب التي أدت إلى الصعوبة.

3. أسباب عسر الحساب

تتمثل في مجموعة من العوامل وهي كمايلي:

1.3. العوامل الفردية: وتشمل:

- الإصابة المخية التي تسبب قصور في كفاءة القدرات العقلية وما يرتبط بها ويترتب عليها من عمليات (الانتباه، الإدراك، التذكر، حل المشكلة...وغيرها من العمليات الأخرى). وتؤكد دراسة (Whalen, 1997) على أن التحفيز الكهربائي للقشرة المخية في الفص الخلفي الأيسر يقلل من الأداء على مسائل الضرب البسيطة ويؤدي إلى صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية، وأكدت دراسة(Chocan, 1999) باستخدام المسح والرنين المغناطيسي، تبين أن

الضرب والطرح ومقارنة الأرقام تستثير مناطق مختلفة الفصين الخلفيين من المخ.وأوضحت دراسة (KUCIAN, 2006) أن تلاميذ صعوبة الحساب يعانون من تنشيط جد ضعيف على مستوىSulcus intra parietal droi t، أما دراسة (Rotzer, 2008) فقد وجد حجم جد صغير للمادة الرمادية على مستوى هذه المنطقة مقارنة بالعاديين.(ورد في: أية يحي، 2009، 74)

– نسبة الذكاء، فقد أشار العديد من العلماء إلى أن تعلم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لا تقل عن المتوسط وما يرتبط بها من قدرات رياضية. ويشير إبراهيم (2004، 329) إلى أن عامل الذكاء الذي يتميز به تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو(90) درجة أو أعلى قليلا.

– صعوبة في فهم وقراءة المشكلات الرياضية والافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الإستراتيجيات الملائمة في حلها.

– تشتت الانتباه وفرط النشاط مما يجعلهم غير قادرين على التركيز في تمييز ومقارنة الأعداد وفهم المطلوب من المسائل الرياضية. حيث توصلت دراسة (الخشرمي) (2007، ورد في: أبو رزق، 2011، 82) إلى التي توصلت إلى وجود علاقة بين ضعف الانتباه والنشاط الزائد والصعوبات التعليمية المرتبطة بمادة الرياضيات.

وتوصلت أيضا دراسة(زيادة، 2008) إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الرياضيات والأطفال العاديين في درجات تشتت الانتباه ودرجات النشاط الحركي الزائد. وكذلك أشارت دراسة (Barron, 1992) إلى انخفاض أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الحساب عن أداء العاديين في مقياس الانتباه.(ورد في: أبو رزق، 82)

– صعوبة الإدراك البصري، حيث توصلت بن فليس(2009، 16) في دراستها إلى وجود فروق في الإدراك البصري بين العاديين وذوي صعوبات الرياضيات لصالح العاديين، وأكدت أيضا دراسات (Barron, 1992؛ عواد، 1992؛ ميرسر، 1997) على نفس النتيجة.(ورد في: بن فليس، 2009، 82)

– صعوبة التذكر البصري والتي أثبتت دراسة بن فليس(2009، 24) هذه الصعوبة، حيث توصلت إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الرياضيات لصالح التلاميذ العاديين، وأشارت إلى دراسات (شاليف وآخرون، 1988؛ سوانسون وكيلوري، 2001) التي توصلت إلى نفس النتيجة.

– صعوبة الإدراك السمعي والإدراك المكاني والتذكر السمعي.

- صعوبة التكامل الحسي والتي أشارت إليه دراسة (Belmontental, 1965) (ورد في: كوافحة، 2007، 91)

- صعوبة تكوين المفهوم الناجمة عن صعوبة القيام بعمليات الاستدلال والتجريد والتعميم.

- صعوبة التعبير اللغوي وهو مهم لفهم المعطيات والمطلوب وكذلك لصياغة الحل بصورة دقيقة وواضحة. وأشار دراسة (Paterson, 1973)(ورد في: الشريف،2011، 122)إلى دراسة الذي يرى أن تطور المهارات اللغوية عند الطفل تمكنه من تعلم الحساب بسهولة. وتؤكد دراسة (Kalkis, 1962؛ Kosk, 1974) على أن اللغة ترتبط بشكل مباشر في الصعوبة في الرياضيات. ويعتبرWiese(2003، في: أيت يحي، 2009، 75) أن اللغة تلعب دور جوهري في نمو المفاهيم الرقمية.

- الميول والاتجاهات السالبة نحو الرياضيات.

- قلق الامتحان الذي يعوق الاتجاه نحو تعلم الرياضيات وتطبيق ما تعلموه من حقائق رياضية في حل المسائل. ويؤثر قلق الامتحان أيضا بالسلب على دافعيتهم نحو التعلم.

- الاضطرابات الانفعالية والنفسية.

- صعوبات القراءة العامة وفهم الشرح والتوضيحات الخاصة بالأفكار.

- ضعف القدرة على التمثيل المعرفي للمعلومات الرياضية مما يؤدي إلى عدم القدرة على فهم المشكلات الرياضية.

- نقص في تهيئة التلميذ لمادة الرياضيات.

- ضعف القدرة على تعلم المفاهيم والعلاقات والقوانين والمهارات الجديدة. (حافظ، 1998، 82؛ العزة، 2002، 236؛ العكة، 2004، 19)

ويرى العزة (2002، 236) أن من بين أسباب عسر الحساب نقص اهتمام ودافعية التلاميذ. ولهذا حاولت هذه الدراسة البحث عن مستوى دافعية تلاميذ ذوي عسر الحساب، للتأكد من صحة ما توصلت إليه تلك الدراسة ومثلها من الدراسات الأخرى.

إذن تعتبر العوامل الشخصية كالإصابات والاضطرابات والصعوبات الفطرية والمكتسبة تساعد في ظهور صعوبة الحساب كنقص الذكاء وإصابات المخ. وكذلك العوامل النفسية والانفعالية تؤثر في طبيعة التعلم كالميل والاتجاه السالب نحو هذه المادة بسبب اعتقاده بأنه غير قادر على تحقيق النجاح فيها(انخفاض مستوى فاعليته الذاتية)، وكذلك ارتفاع مستوى

قلق الامتحان في مادة الرياضيات يجعل التلميذ ينفر من التعلم ومن ثم تنقص دافعيته نحوها وبالتالي ينجم عنه انخفاض في مستواه التحصيلي في هذه المادة. وبمعنى أن صعوبة الرياضيات يمكن أن ترجع إلى تدني مستوى الفاعلية الذاتية للتلميذ أو تدني مستوى دافعيته نحو تعلمها. لذا اهتمت هذه الدراسة بتحديد مستوى الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ ذوي عسر الحساب، ومعرفة ما إذا كانت هذه المتغيرات هي السبب في حدوث هذا الاضطراب. وأيضا معرفة طبيعة العلاقة بينهم.

3-2- العوامل المدرسية:

- التركيز في عملية التدريس على الكم دون الكيف، مع تجاهل المثيرات لتطبيقاتها الحياتية في أرض الواقع، وعدم ربطها بواقع الطالب.
- عدم مراعاة منهاج الرياضيات لقدرات ونضج المتعلمين خاصة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث توجه المناهج وفقاً لمعايير الأعمار الزمنية، مع تجاهل لمعايير الأعمار العقلية.
- الجو الصفي كحجم الصف وعدد المتعلمين فيه.
- نقص تدريب وكفاءة معلمين المرحلة الابتدائية.
- انتشار الدروس الخصوصية والكتب الخارجية والملخصات النموذجية، وتراجع فعالية التعليم داخل الغرفة الصفية.
- انتشار احتراف التدريس أو المدرس المحترف-لا المتميز- في وضع الأسئلة والإجابات النموذجية عليها والتي تضمن اتساع قاعدة الحصول على الدرجات النهائية بغض النظر عن مدى فهمهم لها.
- تبني النظام التعليمي لفكرة نماذج الأسئلة والامتحانات التي يتقيد بها واضعوا الامتحانات من ناحية، ويقتدي بها التلميذ في دراسته من ناحية أخرى.
- نقص الموارد التعليمية وطول المقررات الدراسية مع قصر الوقت المعطى لها.
- تعطيل العمليات المعرفية العقلية لدى التلاميذ.
- الكتب الدراسية قد تكون سبباً في صعوبات التعلم، فقد يكون أسلوب عرض المادة فالكتاب المدرسي غير مناسب أو ترتيب المقرر غير ملائم.(حافظ، 1998، 84؛ ملحم، 2002، 339؛ العكة، 2004، 19؛ قحطان، 2004، 269)

ويتضح مما سبق أن هناك عوامل خارجية لا يتدخل فيها المعلم كتركيز المنهج على المعايير الزمنية وتجاهله للمعايير العقلية وكذلك كنقص الموارد التعليمية وطول المقررات مع قصر وقت الحصص، وأسلوب عرض المادة في الكتب وكبر حجمه قد يكون من أسباب الصعوبة. وهناك عوامل أخرى يقوم بها المعلم تؤدي إلى خلق صعوبة الحساب لدى التلاميذ وهي كتركيزه على الكم لا على الكيف في العملية التعليمية وعدم استخدامه للمثيرات السمعية والبصرية. وبسبب تقديم دروس الدعم أصبح المعلم غير متفاعل في الصف وغير مهتم بحاجات واستعددات التلاميذ ولا يعمل على استثارة دوافعهم، وهذا ما يولد نقص في مستوى دافعيتهم نحو تعلم هذه المادة. وتشير فروجة(2011، 146) في هذا الصدد أن إثارة ميول التلاميذ واستخدام المنافسة وتنوع الأنشطة والعمل على حب الاستطلاع يؤدي إلى رفع الدافعية لديهم، وهذا ما يشجع التلاميذ على التحصيل الجيد في المادة.

وفي ما يخص نقص كفاءة وتدريب المعلم تجعله غير قادرا على إثارة تلاميذه نحو التعلم.

وهذه الدراسة ستوضح مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ عسر الحساب، وما إذا كانت هي السبب في ظهور هذه الصعوبة.

3-3- العوامل الوراثية:

أقيمت العديد من البحوث والدراسات حول تأثير عامل الوراثة على صعوبات الحساب، ومن بين الدراسات نذكر:

- دراسة(Mazzocco, 2001) الذي يبين من خلالها ارتباطا دالا وموجبا بين الزملات المرضية الموروثة وصعوبات تعلم الحساب، مما افترض أن صعوبة الحساب موروثة إلى حد ما.(ورد في: آيت يحي، 2009، 79)

- دارسة(Shalev, 2001) أقيمت حول التوائم، وبين بأنه إذا كان أحد التوائم المتماثلة مصاب بعسر الحساب فإن التوأم الثاني يمثل 58% من احتمال وجود الصعوبة، و29% في حالة توأم غير متماثل. ويذكر الباحث بأنه إذا كان للأولياء صعوبة في الحساب فاحتمال حدوث الصعوبة بنسبة 10% على الأقل لفرد في العائلة، وبنسبة 45% احتمال حدوث صعوبة أخرى.(ورد في:آيت يحي، 2009، 80)

أما بن فليس (2009، 267) تشير إلى أن احتمال وجود صعوبة الحساب عند التوأم المتماثل بنسبة 90%.

3-4- العوامل الأسرية:

غالبا ما ينحدر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الحساب من أسر مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية متدنية، لا تسمح لهم بمساعدة أبنائهم على التعلم وبصفة خاصة في أداء الواجبات المنزلية.(آيت يحي، 2009، 79).

وهذا ما أكدته دراسة(Poelma, 2002) التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلفية اجتماعية واقتصادية ذات مستوى متدن كانوا أقل احتمالا لمواظبة الدراسة والنجاح من الطلاب الذين هم من بيئة اجتماعية اقتصادية ذات مستوى عال. (ورد في الصالح، 2003، 25)

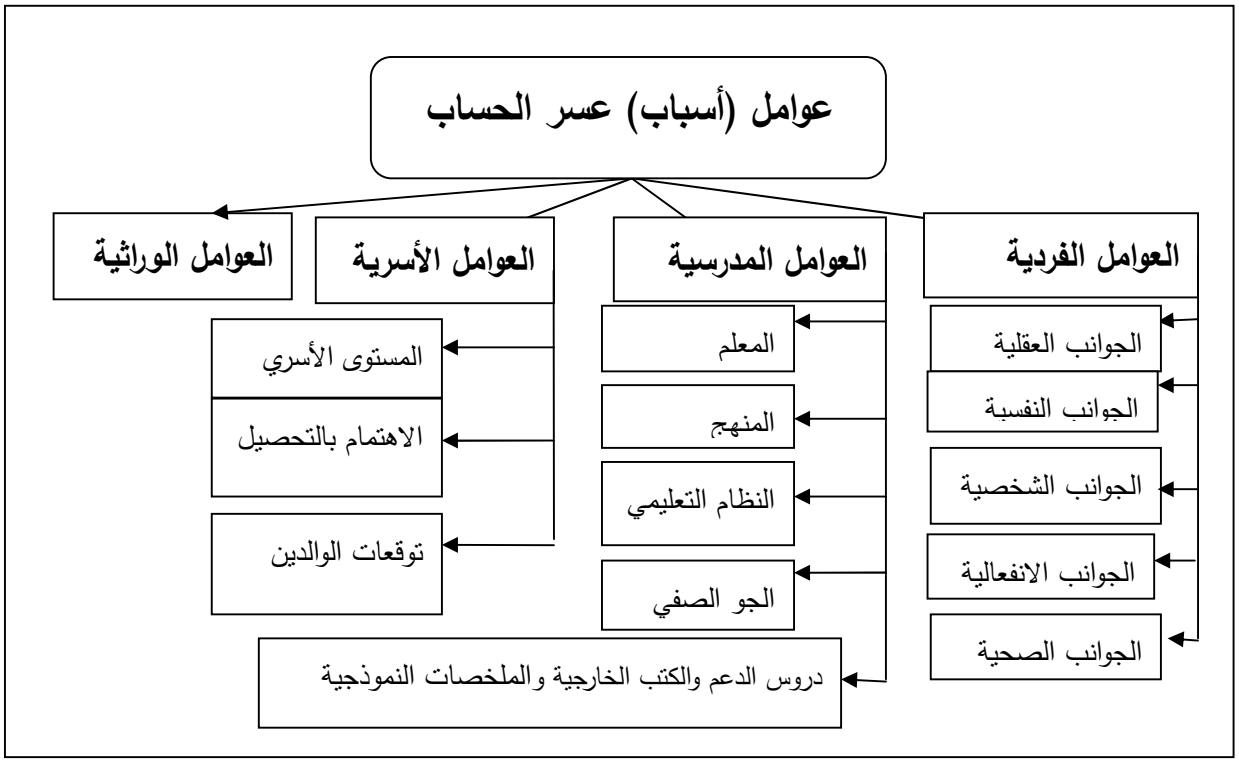
واهتمام الأسرة الكبير على المستوى التحصيلي للتلميذ بدلا من الاهتمام بالحصيلة المعرفية افرز ظواهر نفسية تترك آثارها على التلميذ سواء على المدى القريب أو البعيد والذي أصبح حملا ثقيلا على التلميذ نفسه مما يدفعه إلى تكوين أفكار سلبية عن نفسه وقدراته وعن مادة الرياضيات أيضا.(البطاينة وآخرون، 2007، 177)

ونستخلص مما سبق أن الأسرة المكون الأساسي للتلميذ فهي تؤثر على جميع جوانب شخصيته، فمثلا عندما يكون المستوى التعليمي للوالدين متدني فلا يستطيع الوالدين تدريس أبنائهم، ومن ثم ينخفض مستوى التلميذ الأكاديمي. وكذلك توقعات الأباء حول ارتفاع مستوى التحصيل يجعل التلميذ يركز على النتائج الجيدة ويهمل المعارف التي يتلقاها أثناء التعلم، وعند عدم تحصله على النتائج المرضية لوالديه، يشعر بالفشل ومما يؤثر على مستوى دافعيته نحو التعلم. وتؤثر أيضا التوقعات المنخفضة للوالدين دور سلبي على التلميذ، حيث يشير زياد (2001، 68) في دراسته على أن انخفاض توقعات الأهل وكذلك تجاهل مقدراتهم تؤدي بالتلميذ بالفشل.

وترى القطامي أن تدني مراعاة الأسس النفسية للمتعلم ومن أهمها الفشل، تؤدي إلى نقص دافعيته نحو التعلم.(ورد في: القني، 2007، 72)

وبشكل عام يمكن القول بأن أسباب عسر الحساب ترجع إلى عاملين أساسين هما: الفرد بجوانب شخصيته المختلفة والمحيط الخارجي بعناصره المختلفة.

ونلخص هذه العوامل في الشكل التالي:



شكل (12):عوامل صعوبة الحساب

4. خصائص تلاميذ ذوي صعوبة الحساب

تظهر مجموعة من المؤشرات على عسير الحساب، والتي تتمثل في:

- صعوبة ترجمة الأعداد والأرقام إلى ألفاظ.
- عدم القدرة على قراءة الأعداد الكبيرة سواء بالألفاظ أو الأرقام.
- عدم التميز بين مدلولات ومعاني بعض الرموز الرياضية مثل (>، <).
- الخلط بين الرموز في الأشكال الهندسية أثناء عملية الرسم والقراءة.
- صعوبة قراء الأعداد والكسور العشرية.
- الخلط بين ترتيب النطق وطريقة الكتابة، مثال العدد (128)يقرأه مئة واثنان وثمانون.(بن فليس، 2009، 262)
- صعوبة عد الأشياء وصعوبة استخدام الأرقام في العد بدلا من الحروف.
- إدراك مفهوم أن العدد الأخير يدل على عد المجموعة كلها.
- إدراك أن عد الأشياء لا يتطلب الترتيب حيث يمكن البدء من اليمين إلى اليسار أو العكس أو العد عشوائيا دون تكرار.(بشقة، 2008، 56)

- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة، فالرقم (25) قد يقرأه أو يكتبه (52).
- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه.
- صعوبة إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية.(بطرس، 2014، 399)
- صعوبة التمييز بين رموز العمليات(+، ×، =، – ، ÷).
- صعوبة التمييز بين الأعداد وخاصة الأعداد المتشابهة مثل(3، 8). وهذا ما توصلت إليه آيت يحي (2012) في دراستها إلى عدم قدرة تلاميذ ذوي صعوبات الحساب على التعرف على مجموعة الأعداد المتشابهة والأعداد المختلفة.
- صعوبة في فهم وحل المشكلات (المسائل) اللفظية.(صبحي، 2009، 73) ولكن توصلت دراسة(Nolan)Hameke &Barkely, 1983 التي توصلت لعدم وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في أداء المشكلات اللفظية. أما دراسة(Barron, 1992) تشير أن ذوي صعوبات الحساب أقل مهارة (دقة وسرعة) في أداء المسائل الرياضية مقارنة بالعادين.(بن فليس، 2009، 264)
- الصعوبات الفراغية(المكانية) وتظهر من خلال: (صعوبة تقدير المسافات بين الأرقام وبين السطور، وصعوبة الكتابة على خط مستقيم، وصعوبة وضع الأرقام بشكل مرتب، والتداخل والخلط أثناء الكتابة، وصعوبة إدراك تسلسل الأرقام بشكل صحيح كالرقم(4) هو اقرب إلى الرقم(5).
- كتابة الأعداد بشكل معكوس والكتابة ببطء.
- –عدم القدرة على استنتاج خلاصات.
- صعوبة في توضيح الحلول للمسائل التي حلها.
- صعوبة فهم الاستعادة في عمليات الطرح. (قحطان ،2004، 264)
- عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات.
- نسيان الحقائق العددية الأساسية.(إبراهيم، 2010، 330)

ولقد أشار كلا من جونسون ومايكل بست (1967) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات حسابية يظهر لديهم عدم القدرة على: (تطوير مهارة في مطابقة شيء بشيء آخر، والربط فيما بين الرموز السمعية والبصرية، وتصور مجموعات الأشياء ضمن مجموعة اكبر، وإتباع وتذكر تسلسل الخطوات في العمليات، واختيار القواعد اللازمة لحل المسائل التي تتطلب استدلالا رياضيا، وفهم قوانين وقواعد القياس).(ليندا ، 2013، 402)

وتشير هلالاهان إلى المشكلات المتوقعة في الرياضيات والمتمثلة في الشكل التالي :

(هلالاهان، 2007، 652)

شكل (17):المشكلات المتوقعة في مجال مهارة الرياضيات.

5. تشخيص ذوي عسر الحساب

1.5 محكات التشخيص:

افترض (kosc, 1998) ثلاث محكات لتشخيص اضطراب عسر الحساب وهي:

– **محك التباعد والتعارض:**وهو التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء،وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى. ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في المادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته ومن مظاهره:

– تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه، اللغة، التمييز، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، إدراك العلاقات).

– تباعد بين النمو العقلي العام والخاص والتحصيل الدراسي.(أبو رزق، 2011، 51)

– **محك الاستبعاد:** وفيه يستبعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة من التخلف العقلي والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية بالإضافة إلى استثناء حالات الحرمان البيئي ونقص فرص التعلم.(بشقة، 2008، 43)

وفي هذا الصدد تشير اللجنة الوطنية المشتركة (1990) في تعريفها لصعوبات التعلم على أنها تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى والتخلف العقلي والاضطراب الانفعالي أو على مؤثرات خارجية أخرى، إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات.(أبو رزق، 2011، 41)

– **محك التربية الخاصة:** هذا المحك للأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية تصمم خصيصا لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية والتي تعوق قدرة الطفل. وغالبا ما تكون هذه البرامج فردية حيث تختلف نوعا ما عن ما تقدمه للأطفال في الفصل الدراسي العادي. (عبد الحميد، دت، 13)

2.5. التشخيص الرسمي:

- قياس نسبة ذكاء التلميذ الذي يعاني من صعوبة الحساب.
- قياس القدرات الرياضية لدى التلميذ.
- قياس الميول والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.
- قياس درجة قلق الرياضيات وقلق الاختبار لدى التلميذ.
- قياس مستوى النمو العقلي المعرفي لدى التلميذ.
- الفحص العصبي للطفل ويقوم به الطبيب.
- قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بمعرفة الأخصائي الاجتماعي.
- تطبيق إستبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال ويتم بمعرفة المعلم.

ومن بين الاختبارات الرسمية:

– مقاييس وكسلر والذي يتألف من قسمين لفظي وأدائي يحتوي كل منهما على مجموعة من الاختبارات الفرعية ويعطى كل منهما درجة خاصة به (درجة الذكاء اللفظي ودرجة

الذكاء الأدائي)، كما يعطي درجة كلية للاختبار ككل، و يقيسها المقياس قدرات (الفهم اللفظي، الذاكرة العاملة، التنظيم الحسي، سرعة معالجة المعلومات)

– بطارية التشخيص لكوفمان وتستهدف لقياس قدرات(الذاكرة قصيرة والطويلة والتفكير والإدراك البصري والقدرة على التعلم) وتطبق على الأعمار من 3 سنوات حتى 18سنة

– مقياس الذكاء ستانفورد بينيه ويقيس قدرات التفكير السائل والمعرفة والتفكير الكمي، المعالجة البصرية المكانية، الذاكرة العاملة، وهو يصلح مع مستويات ما قبل رياض الأطفال حتى البالغين.(الفاعوري، 2010، 38)

3.5. التشخيص الغير الرسمي:

ويقوم به معلم الرياضيات الذي يدرس ويقيم طريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل القسم، فإذ وجدها لا غبار عليها فإنه يفترض أن مصدر الصعوبة التلميذ نفسه وفي هذه الحالة يقوم بالإجراءات التالية:

–**تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب**:وتستخدم طريقتان:

أ– طريقة الاختبارات التحصيلية العادية والمقننة .

ب–طريقة تقديم المهام الرياضية المتدرجة للتلميذ وتشمل:

- العد حتى رقم معين 10 أو 25 مثلا .
- يذكر عدد معين ويطلب من التلميذ الإشارة إليه ضمن سلسلة أعداد مكتوبة.
- يطلب من التلميذ ذكر أسماء الأعداد المكتوبة.
- يطلب منه حل مسائل على الأعداد الصحيحة في العمليات الأربع.

– تحديد الفرق بين مستوى التحصيل في الحساب والقدرة الكامنة :

تقدير الفرق بين مستوى ذكاء التلميذ وببين مستواه التحصيلي في مادة لرياضيات.

– تحديد الأخطاء في إجراء العمليات الحسابية والإستدلال الحسابي:

ويتعلق بالإجابة على مجموعة من الأسئلة نذكر منها:

- هل يصل التلميذ إلى الحل الصحيح بتسلسل سليم ويسجل الحل؟
- هل يصل التلميذ إلى الحل الصحيح من خلال خطوات غير مقننة؟

- ما هو سبب الفشل؟ هل هو صعوبة المسألة؟ أو النسيان؟ أم نقص الدافعية؟

- تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات الحساب:

وهي العوامل الخاصة بصعوبات التعلم النفسية أو النمائية المسئولة عن صعوبات التعلم الدراسية، ومن بينها تلك التي تتصل بصعوبة الانتباه والإدراك وتكوين مفهوم والتذكر وحل المشكلة وهي صعوبات يمكن للمعلم التعرف عليها بتطبيق إستبانة تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال.(حافظ، 1998، 85)

ومن أمثلة الاختبارات الغير رسمية:

- النسخة الخامسة من اختبار كاليفورنيا التحصيلي من إعداد "تيغر" و"كلارك" .

- اختبارات "آيوا" للمهارات الأساسية من إعداد "هيرونيموس" و آخرون .

- مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم من إعداد مايكل بست وهو عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، ويركز على الفهم السماعي والذاكرة ، اللغة المنطوقة، التوجه المكاني والزماني، التآزر الحركي، السلوك الشخصي والاجتماعية.(الفاعوري، 2010، 38)

نستخلص مما سبق أنه لتحديد تلاميذ ذوي عسر الحساب نقوم بعد إجراءات تشخيصية توضح لنا مجموعة من المؤشرات، ومن بينها:

- الفرق في المستوى التحصيلي لمادة الرياضيات والمستوى التحصيلي للمواد الأخرى، والتأكد من الفرق بعد تطبيق اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات أو استبيان تشخيصي يقوم بهم المعلم.
- الفرق في المستوى العقلي والمستوى الأدائي.
- استبعاد التخلف العقلي بعد تطبيق اختبار الذكاء.
- استبعاد الإعاقات الحسية (السمعية والبصرية) من خلال نتائج الفحوص الطبية.
- تحديد العوامل المؤدية للصعوبة عن طريق المقابلات أو دراسة الحالة أو تطبيق الاختبارات والفحوصات.
- استبعاد الاضطرابات الانفعالية والحرمان العاطفي ونقص فرص التعلم.

6. الوقاية من صعوبة الحساب

إن التهيئة الصحيحة من خلال كثير من الأنشطة والفعاليات التي لها أبعاد ايجابية على النهوض بالطفل بالجانب النمائي والأكاديمي مهمة جدا لإبعاد الطفل عن صعوبات التعلم في الرياضيات بشكل عام، كما هو مهم للأطفال الذين ينبأ بأنهم سيتعرضون إلى صعوبات تعليمية مستقبلية من خلال عمليات الفحص والتشخيص وخاصة المبكر.

وفيما يلي بعض الأنشطة التي يمكن أن تعلم للأطفال ما قبل المدرسة أو قبل تعلمهم الرياضيات، وهي بمثابة ألعاب يقوم بها الطفل، وتكون مرغوبة له وأفضل وسيلة للتعلم، ومن هذه الأنشطة:

1.6.المطابقة: وهي أن يقوم المربي بأنشطة متعددة للمطابقة بين الأشياء المتنوعة حسب اللون، الشكل الحجم مع مراعات ميول ورغبات الطفل، ويفضل أن تكون أشياء مألوفة لديه ومن واقعه. وقد تكون جاهزة أو من صنع المربي.

2.6.الفرز: وهي أن يقوم المربي بأنشطة كثيرة ومتنوعة فيمكن الطفل أن يفرز لون معين من مجموعة الألوان لأشياء كثيرة، أو يفرز شكل من الأشكال بحجم معين من بين مجموعة كبيرة من الأشكال الأخرى، أو فرز الفاصوليا ضمن مجموعة من الحبوب. ويمكن أن يضع المربي نموذجا لذلك ليفسخ المجال أمام الطفل اختيار الأشياء بنفس حجم النموذج. وهذا يتطلب تركيزا إضافة غلى معرفة الأشياء.

3.6.التصنيف: ويمكن للمربي أن يستخدم أنشطة كثيرة كأن يطلب من الطفل أن يصنف أشياء تختلف في صفة واحدة من مجموعة من الأشياء كأن تكون هذه الصفة لون، أو حجم، أو شكل. ويمكن أن تستخدم هذه الأنشطة بشكل جماعي(لمجموعة صغيرة من الأطفال حيث يطلب من كل واحد أن يصنف شيئا واحدا من مجموعة الأشياء).

4.6.الترتيب والتنظيم: ويمكن للمربي أن يقوم بأنشطة متعددة في عمل سلاسل تتسم بالترتيب والتنظيم، وتكون حسب الألوان أو الحجم أو البنية فمثلا يطلب عمل سلسلة من الخرز الحمراء والبيضاء بشكل متعاقب في خيط، أو واحدة كبيرة وأخرى صغيرة بشكل متعاقب.....الخ.

5.6.العلاقات: وهي الأنشطة التي تتعلق بعلاقة الجزء بالكل، أو علاقة الكل بالأجزاء الأخرى كعلاقة الأصبع باليد، العين إلى الوجه وهكذا.

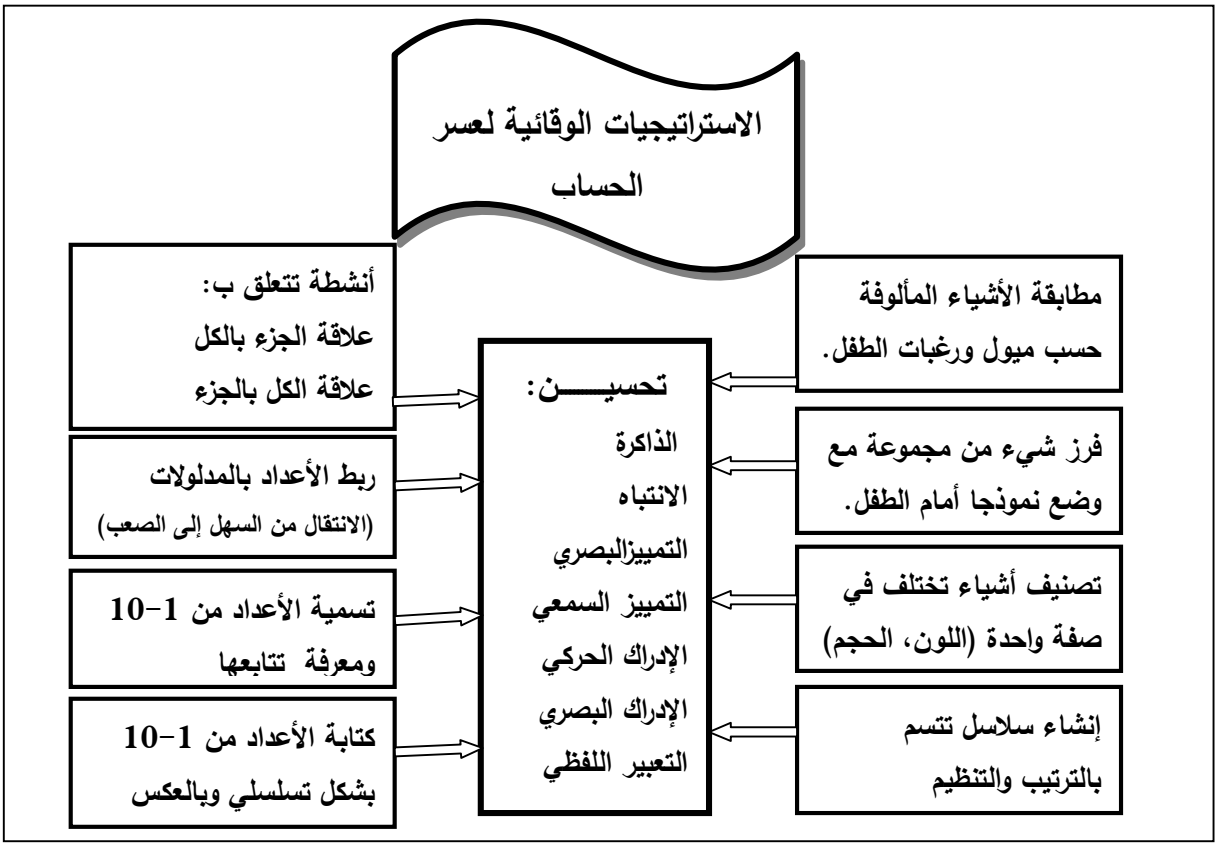
6.6.العد من خلال مطابقة الأشياء المادية: حيث يضع الطفل العدد الذي يمثل الأشياء، ويبدأ بالرقم السهل ولا ينتقل إلى عدد أعلى إلا أن يتأكد تماما أن الطفل استوعب العدد. مثال يضع له كرة واحدة ويطلب منه أن يضع العدد الذي يمثل الكرة الواحدة.

7.6. تسمية الأعداد من 1_10 ومعرفة تتابعها: مثال العدد 5 يكون قبل العدد 6 وبعد العدد 4.

8.6.كتابة الأعداد من 1_10 بشكل تسلسلي وبالعكس: وبشكل مبعثر مراعين عدم الانتقال إلا بعد إتقان كل مرحلة من هذه المراحل.

ومن خلال هذه الأنشطة والفعاليات يمكن تحسين الذاكرة والتمييز البصري والسمعي والإدراك الحركي والبصري والانتباه والتعبير اللفظي.(قحطان، 2004، 273)

يتضح مما سبق أهمية الانطلاقة العلمية الصحيحة لتهيئة الطفل لتعلم الرياضيات لاحقا بعيدا عن العشوائية من خلال بناء استعداد وأسس صحيحة ليكون الطفل مهيئا لتعليمه الرياضيات، وتعد هذه الاستراتيجيات شكلا من أشكال التدخل المبكر لإبعاد الطفل عن صعوبة أو صعوبات متوقعة، أي إبعاده عن المشكلة قبل حدوثها. ونلخص الاستراتيجيات التي تستخدم لهذا الغرض في الشكل التالي:



شكل (18): الاستراتيجيات الوقائية لعسر الحساب

7. الاستراتيجيات العلاجية لصعوبات الحساب

إن الحلول لهذا الاضطراب ليست كثيرة ولكنها مع الإصرار والمواظبة يمكن أن تحد منه وقد تقضي عليه، ويمكن أن نقسم الاستراتيجيات العلاج إلى ثلاثة أقسام وهي كمايلي:

1.7.مبادئ التعليم العلاجي:

يشير راضي الوقفي إلى أن هناك مجموعة من المبادئ الأساسية التي يتعين أخذها بعين الاعتبار خلال عمليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتتضمن هذه المبادئ:

1.1.7. وضوح الأهداف: يصف الهدف المصاغ صياغة جيدة اتجاه التعليم بتشخيصه وتحديده للمحتوى وخبرات التعلم الضرورية لتحقيق الهدف. ووضوح الهدف يساعد على أن يعرف الطلاب ما هو متوقع منهم أن يفعلوه أو يكونوا قادرين على فعله بعد تحصيل الهدف.

2.1.7. تعليم المفاهيم والمبادئ: يساعد تعليم المفاهيم والمبادئ على تسهيل فهم الرياضيات، وإذا تعلم الطرح بعيدا عن مفهوم الجمع ولم يتعلم القواعد المشتركة بين مهارات

الجمع والطرح فإنه لا يستطيع استخدام معارفه. وإن الطفل الذي لا يتعلم مثلا القاعدة التي تقول بأن الصفر إذا ضرب بأي عدد يكون الناتج صفرا سيجد نفسه أمام موقف جديد كلما واجه ضرب الصفر بأي عدد.

3.1.7. تعليم مفهوم أو مهارة جديدة واحدة: يوصى مراعاة لمحدودية الذاكرة العاملة عند تعليم مهارات جديدة وحل مسائل مركبة ألا يعلم إلا مفهوم جديد واحد أو مهارة جديدة واحدة. (الوقفي، 2009، 508)

4.1.7.الانتقال من المادي إلى المجرد: ويمكن للمعلم أن يخطط خلال هذه العمليات لثلاث مراحل تدريسية، وهي:

أ- المرحلة الحسية وفيها يتم الاعتماد على تحفيز التعلم من خلال المثيرات الحسية المختلفة.

ب-المرحلة التمثيلية وفيها يمكن استخدام الصور والأشكال والرسوم لأشياء حقيقة أو فعلية.

ج- المرحلة التجريدية وفيها يقوم التدريس على الرموز والمفاهيم الرياضية

5.1.7. النمذجة: تستخدم كدعامة رئيسية في التدريس، ومن بين الأساليب التي يمكن استخدامه فيها:

أ- يقوم المعلم بالأداء أمام الطلاب.

ب-يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يقوم هو بالأداء أمام الطلاب.

ج- يذكر المعلم الإجابة للطلاب.(الفاعوري، 2009، 42)

ويرى Smith &Lovitt (1975) أن العديد من الباحثين في هذا الصدد قد وجدوا أن تقديم الشرح والنمذجة للتلاميذ حتى وإن كان ذلك على هيئة مسألة محلولة يؤدي إلى تحسين أداء التلاميذ. وعلاوة على ذلك يتم تعميم تحسن أداء التلاميذ على المسائل الأخرى التي لا يتم تقديم شرح أو تفسير لها من قبل المعلم.(هلالاهان، 2007، 667)

6.1.7. التعليم الانتقائي والتمرين الكافي: ويقصد به تعليم المهارة إلى مستوى حتى يتمكن فيه الطالب من الآلية في الحل أي بكفاية وسرعة ودقة. ويصل الطلاب إلى هذا المستوى عندما يستجيبون باستمرار ودونما تردد في الإجابة.

7.1.7. المراجعة المناسبة: لتحسين القدرة على تذكر المهارة الجديدة واستعدادها ينبغي اللجوء إلى مراجعة المهارة التي تم تعلمها مراجعة منتظمة ومحكمة.

8.1.7. مراقبة التقدم والتغذية الراجعة الفعالة: من المظاهر الفعالة في تعليم ذوي الصعوبات الرياضية مراقبة تقدم الطلاب ووضح لوائح بيانية تشير إلى تقدمهم وتزويد الطلاب بتغذية راجعة تعليمية فورية.(الوقفي، 2009، 511)

9.1.7. التعميم: ينبغي أن يوجه التعليم نحو تمكين الطالب من التعميم ونقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة. فالطلاب، كثيرا ما يعبرون عن تمكنهم من المهارة في غرفة المصادر إلا أنهم يعجزون عن القيام بها في غرفة الصف العادية. (الوقفي، 2009، 512)

10.1.7.التعزيز: يعتبر التعزيز أمرا هاما وضروريا وذلك عندما تكون المهارات اللازمة في محلها. ويعتبر وسيلة لتحسين الأداء. ويرى Fink &Carnine (1975) أن التعزيز لا يكون على هيئة مكافآت مادية وملموسة، ولكن مجرد وجود رسوم بيانية توضح للتلاميذ مستوى أدائهم يمكن أن يكون له أثار إيجابية على معدل تقدمهم في الحساب. (هلالاهان، 2007، 669)

11.1.7.التدريب على التعليم الذاتي: يعد بمثابة مدخل آخر فعال في تعليم الحساب والرياضيات. فمثلا يمكن أن يطلب المعلم من التلميذ أن يقوم بقراءة مسائل الحساب لفظيا لنفسه بصوت مرتفع وذلك قبل أن يشرع في كتابة الإجابة. (هلالاهان، 2007، 672)

2.7. طرق واستراتيجيات العلاج:

لقد استخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات عموما والحساب خصوصا، ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها نجملها فيمايلي:

1.2.7. طريقة التعلم الإيجابي: وتستند إلى فاعلية التلميذ وعدم سلبيته وتفاعله مع الدرس ومع المعلم وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.(إبراهيم، 2010، 331)

2.2.7. التدريس المباشر: وهو نوع من التعليم الإتقاني يستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس ويستند إلى أربعة خطوات رئيسية:

أ- تحديد أهداف إجرائية من تدريس مقرر الرياضيات يتعين تحقيقه.

ب-تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف.

ت–تحديد أي المهارات سابقة الذكر يعرفها التلميذ.

ث–رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.(حافظ، 1998، 87)

وفي هذا التدريس يمنح للتلميذ الوقت الكافي لتغطية المحتوى، كما يراقب أداء الطفل، وتكون الأسئلة ذات مستوى فكري منخفض حتى تكثر الإجابات الصحيحة، ويقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة فورية موجهة نحو المادة الأكاديمية.(بطرس، 2014، 440)

3.2.7. التعلم المسموع الجهري: حيث يوجه التلميذ إلى الآتي:

أ– إقرأ المسألة بصوت عال.

ب–حدد المطلوب بصوت عال.

ت–أذكر المعلومات بصوت عال.

ث–حدد المسألة بصوت عال.

ج– قدم افتراض الحل وفكر فيها بصوت عال.

ح– توصل إلى الحل بصوت عال.

خ– احسب واكتب الحل

د– اعرف الحل بنفسك وتحقق منه.(حافظ، 1998، 87)

4.2.7. أسلوب التعلم الفردي: ويستند إلى الأسس والخطوات التالية:

أ– فردية التعلم حسب الحاجات التربوية لكل تلميذ.

ب–عدم ثبات زمن التدريس لجميع التلاميذ

ت–تنويع أسلوب معالجة محتويات المادة.

ث–كتابة المنهج في بطاقات يدرسها التلميذ في الفصل أو المنزل تحت إشراف المعلم ومتابعته.(حافظ، 1998، 88)

5.2.7. طريقة الألعاب التعليمية الرياضية: وهي نشاط يهدف لتحقيق غرض خاص ويكون الغرض منه تنمية مواهب التلميذ وتوسيع أفاق معرفته بصورة عامة ومساعدته على استيعاب مواد البرنامج التعليمي. (السبيعي، 2011، 20)

وهي تتميز بمايلي:

أ– زيادة دافعية التلاميذ للتعلم.

ب–زيادة فهم وتطبيق واستبقاء المهارات الرياضية.

ت–تحقيق أهداف معرفية (الفهم والتطبيق) وأهداف وجدانية (زيادة الميل نحو الرياضيات)

ث–تستخدم معينات تساعد على ترسيخ المفاهيم وطرق الحل.(حافظ، 1998، 88)

وأشار السبيعي (2011، 19) في دراسته إلى دراسة (Gounz) التي أشارت أن التعليم باللعب يمكن أن يساهم إسهاماً خاصاً في التربية، لأنها تتصف بالعمل والسلوك، ولا تقتصر على تذكر الحقائق، ولأن التلاميذ يشاركون في عملية التعلم برغبة ونشاط وهمة عالية. كما أشارت إلى دراسة عفاف (2005) التي توصلت إلى وجود فروق في تحصيل مادة الرياضيات للصف الثاني والثالث تعزى لطريقة التدريس (استخدام الألعاب التربوية) لصالح المجموعة التجريبية.

6.2.7. طريقة التدريس الشخصي: وهذه الطريقة تتطلب الوصول إلى مستوى التمكن، في كل درس من البرنامج العلاجي، ويقوم على اتخاذ الإجراءات التالية :

أ– تحديد الأهداف العامة للبرنامج العلاجي.

ب–تحديد الأهداف التعليمية للدروس.

ت–تحديد محتوى البرنامج بتحليل كتاب الرياضيات المقرر بحيث يتضمن(المفاهيم والمهارات والتطبيقات الرياضية) وإعداد دروس صغيرة.

ث–تحديد طرائق التدريس وهي: التعلم الشخصي الذي يقوم على تمكن التلميذ من الدرس قبل الانتقال إلى الدرس التالي وفي حالة عدم تمكن الطفل من الوصول إلى مستوى التمكن (الدرجة النهائية) يعيد دراسة الدرس مرة أخرى، والطريقة التتبعية لمسارات التفكير عند التلميذ حتى يصل إلى الحل، وطريقة العرض التفسيرية التطبيقية بمعرفة المعلم.

ج– تحديد الوسائل التعليمية بحيث يتضمن مواد شيقة ملونة.

ح– التقويم المصاحب لقياس تحقق الأهداف التعليمية أولا بأول وللبرنامج دليل معلم وكراسة أنشطة للتلاميذ.(حافظ، 1998، 88؛ بطرس، 2014، 439)

7.2.7. طريقة التعليم الذاتي:

يرى (Whitman & Johnson, 1983؛ Johnson & Al, 1981) أن الدراسات التي تم إجراؤها في هذا الصدد قد كشفت عن أن برامج التعلم الذاتي قد حققت نجاحا وفعالية مع التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم. كما يرى (Miller & AL, 1998) أن المزيد من التدريب العام على التنظيم الذاتي من شأنه أن يؤدي أيضا إلى أثار إيجابية على أداء التلاميذ في الحساب. (هلالاهان، 2007، 376)

8.2.7. طريقة التعلم المعملية الفردية: حيث يجهز معمل الرياضيات بالمواد اليدوية، وبألعاب وألغاز ووسائط بصرية، وتكون فردية حيث تتيح للطفل التقدم في موضوع الدرس حسب سرعته الخاصة، وبإتباع تعليمات مكتوبة والتنوع في المواد، للتغلب على المشاعر السلبية نحو الرياضيات.(بطرس، 2014، 439)

9.2.7. طريقة التعلم النشط: هي طريقة تعلم تسمح للتلاميذ في المشاركة الفعالة في الأنشطة داخل حجرة الصف لتعلم الرياضيات من خلال قيامه بالقراءة والبحث والإطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجه ومرشدا لعملية التعلم.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة (مداح، 2009) إلى مجموعة من الدراسات، من بينها دراسة (David & Wilder, 2003) التي أثبتت أن استخدام التعلم النشط في تدريس الرياضيات يسمح بتنمية المفاهيم ومساعدة المتعلمين على استيعاب المجردات وتكوين صور ذهنية تساعدهم على التفكير فيما يقومون به.كما أشار إلى دراسة (Brono, 2002) التي تشير إلى أهمية استخدام التعلم النشط في تدريس الرياضيات وذلك من خلال ربط الرياضيات بالواقع والتركيز على التطبيقات الحياتية. وأوضحت دراسة (FOX, 1998)المشار إليها في نفس الدراسة،إلى أهمية تشجيع الطلبة على التفاعل في التعلم النشط في مادة الرياضيات، وتوصلت إلى فعالية التعلم النشط في النجاح الأكاديمي. كما أشار كل من (Goodman,1998) وجبران (2002) إلى أن هذه الطريقة تنمي اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ نحو المادة التعليمية، وتساعدهم على زيادة اهتمامهم وانتباههم وزيادة تحصيلهم الدراسي. وهذا ما يؤدي إلى ارتفاع دافعيتهم نحو التعلم.

وفي ضوء ما توصلت إليه دراسة كل من (FOX, 1998) و(Goodman, 1998) نستخلص أن التعلم النشط يساعد في استثارة دافعية التلاميذ من خلال تشجيعهم على التفاعل وزيادة الاهتمام والانتباه....وغيرها.

10.2.7. طريقة التعلم الإلكتروني: هو تقديم المحتوى التعليمي لمادة الرياضيات مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو

عن بعد، بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت. وفي هذا الصدد أكدت دراسة(Allen, 2003) على أهمية التعليم الالكتروني في تعليم أسس الرياضيات على الانترنت.أما دراسة (Allen & Nguyen, 2006)توصلت إلى استفادة الطلاب من التدريبات الالكترونية، مما أدى إلى تحسنهم في مادة الرياضيات حيث نمى ذكائهم وزاد فهمهم وقدرتهم على حل المشكلات. (السفياني، 2008، 11).

وتشير دراسة (Hasselbring1987) أن التعلم الإلكتروني يمكنه أن يوفر في الواقع الفرص اللازمة للممارسة التي يحتاجها العديد من التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات في سبيل إجادة الحقائق الأساسية.(ورد في: هلالاهان، 2007، 664).

وتوصلت دراسة محمد وعبيدات إلى وجود فروق في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير التدريس (استخدام الألعاب التربوية المحوسبة) لصالح المجموعة التجريبية، وأشار لبعض الدراسات التي توصلت إلى نفس النتيجة من بينها دراسة (أبو ريا وحمدي، 2001؛ الشرمان، 2002).(محمد وعبيدات، 2010)

ويشير سالم (2004، في: السفياني: 2008، 34) أن هذه التقنية تساعد على زيادة دافعية التلاميذ إلى التعلم والمشاركة.

وفي جميع حالات هذه الطرق العلاجية يجب وضع خطة فردية للتلميذ تتناسب مع الصعوبة.(كوافحة، 2007، 99)

3.7. التعليم العلاجي في الصعوبات التطورية:

من أمثلة التقنيات التي يمكن الاستعانة بها عند التخطيط للتعليم لمراعاة الصعوبات المتعددة مايلي:

1.3.7. علاج صعوبات الذاكرة: يفترض في الطالب أن يكون قادرا على تذكر أجزاء المعلومات التي سبق تعلمها، ولتحسين مهارات التذكر:

_ قدم للطالب تمرينا يزيد بالتدريج الأعداد والأسماء التي ينبغي تذكرها.

_ مرن الطالب شفويا وكتابيا على حفظ المفاهيم الرياضية ووعي مدلولاتها.

_ مرن الطالب شفويا وكتابيا على تجميع المواد الرياضية وتنويع تجميعها لتسهيل تذكرها.

_ استخدام نشاطات لفظية ويدوية لزيادة ثقة الطالب بقدرته على استعمال اللغة الرياضية.

_استعن بألعاب تمرن على تذكر وتشخيص المصطلحات الرياضية.

_ تطوير استراتيجيات لحفظ القاعدات واستخدامها في حل المسائل. (الوقفي، 2009، 517)

2.3.7. علاج صعوبات الربط البصري والسمعي: وتتضمن التقنيات العلاجية في مثل هذه الحالة:

_ مرن الطالب بين المفاهيم العددية التي تقدم بأشكال ومواد مختلفة.

_ مرن الطالب على ربط الألفاظ بالرموز والعمليات.

_ استخدم الألعاب في التعرف إلى أوجه الشبه القائمة بين العمليات.

_ استخدم تدريب تعليم الذات لتقديم ربط سمعي بمسألة رياضية بصرية.

_ قدم له مسائل لفظية واسأل عن القواعد التي تتصل بحلها.(الوقفي، 2009، 519)

3.3.7. علاج صعوبات الإدراك المكاني: وتتضمن مجموعة من النشاطات التي تساعد في هذا المجال:

- طور الوعي على التوجه المكاني أو الموضعي للأعداد.
- قدم تمرينات في تعرف مفردات العلاقات المكانية والاستجابة لها(داخل، خارج، فوق، تحت.....)
- قدم تمرينات تساعد على الضبط المكاني للعمليات الحسابية(ضبط أماكن الأرقام حسب منازلها وإشارات العمليات الحسابية)
- مرن الطالب على القياس والتوجه في المكان.
- قدم تمرينات شفوية وكتابية على القاعدات الرياضية التي تتضمن الشكل والترتيب والتماثل والتطابق.
- أطلب من الطلاب أن يرسموا أو ينقلوا أشكالا وصورا ورسومات على الورق. (الوقفي، 2009، 520)

4.3.7. علاج الصعوبات الانفعالية: تتجلى هذه الصعوبات بشكل خاص ما يسمى قلق الرياضيات. ويمكن إتباع الإرشادات التالية في التعامل مع هذه المشكلة:

- أقلل التنافس بين الطلبة واجعل التنافس يقوم بين الطالب وذاته.
- وضح التعليمات واجعل المطلوب من الطالب مفهوما تماما له. وعندما تكون المهمة جديدة أكثر من الأمثلة والتمرينات لإيضاح طريقة العمل والحل.
- تجنب ضغوط الوقت بإعطاء الطالب وقتا كافيا لإنجاز المهمة أو تعلمها.
- أزل ضغوط المواقف الامتحانية بتعليم الطالب إستراتيجية إجابة الامتحانات. (الوقفي، 2009، 522)

ويتضح مما سبق أنه هناك مجموعة من المبادئ التي يجب على المعلم أن يتخذها بعين الاعتبار عند تدريس التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، فيمكن لأي معلم أن يستعين بها في عملية التدريس وذلك للتخفيف من نسبة حدوث الصعوبة أو للتغلب منها في حالة ظهورها عند الطفل. وبما أن أطفال ذوي عسر الحساب غير متجانسين من حيث حدة ونوع الصعوبة لابد من وضع خطة فردية لكل طفل تقدم فيها مجموعة من الاستراتيجيات العلاجية التي تساعده على التغلب من هذه الصعوبة، ومن أهمها التعلم باللعب الذي يعب دورا أساسيا في التخفيف من عسر الحساب خاصة إذا كان السبب راجع لنقص الدافعية لديهم، أما إذا كان السبب راجع لأحد الصعوبات المعرفية النمائية أو الانفعالية فهناك مجموعة الإجراءات التي تتخذ لكل صعوبة.

خلاصة الفصل:

تعددت مصطلحات هذا الموضوع، فيطلق عليه صعوبة الحساب أو عسر الحساب أو عسر الرياضيات أو ضعف القدرة على حل المسائل الرياضية.... وغيرها من المصطلحات التي غالبا ما تعني الشيء نفسه، أي القصور الدائم في مجال أسس تعلم الرياضيات. وتعتبر هذه الصعوبة قصور جزئي، وهذا يعني أن الشخص المعني لديه صعوبات في مجال جزئي محدد هو الحساب، أما في المجالات الأخرى أو المواد المدرسية الأخرى فيبدي أداء عاليا، وكذلك ليس أقل ذكاء من غيره أو غبيا على الإطلاق. ويمكن أن تحدث هذه الصعوبة نتيجة لوجود إصابة أو خلل في الدماغ أو بسبب نقص الدافعية نحو التعلم أو بسبب عوامل أسرية أو وراثية أو مدرسية.

ولكي يتم تجنب نشوء عسر الحساب وبالتالي تجنب عواقبه النفسية– العاطفية لا بد من التعرف على صعوبات تعلم الحساب وتشخيصه واتخاذ التدابير المناسبة للتغلب عليه في أبكر وقت ممكن لأن ذلك يضاعف إمكانية التغلب على الصعوبة بصورة أنجع وأسرع، ومن ثم وضع برنامج شامل يتضمن تقييم استعدادات الطفل، ومبادئ التعلم وأساليب تدريس الرياضيات، وكيفية تطوير المهارات الموجودة لتعلم العمليات الحسابية، والانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد، ومعالجة مواطن الضعف، وتدعيم مواطن القوة في أداء الطفل، وينصح هنا بالاستعانة بالمعينات والوسائل التعليمية البسيطة والشائقة التي ينجذب لها الأطفال.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. **المنهج المتبع**
2. **الدراسة الإستطلاعية**
3. **حدود الدراسة**
4. **مجتمع وعينة الدراسة**
5. **أدوات جمع البيانات**
6. **الأساليب الإحصائية**
7. **إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية**

تمهيد

بعد عرضنا في الفصول السابقة مشكلة الدراسة وإطارها النظري، سنحاول في هذا الفصل أن نتناول بالتفصيل الإجراءات الميدانية وذلك من خلال التطرق إلى المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية بحيث سنفصل في أهدافها الدراسة الاستطلاعية وكذلك عرض المجالات المحددة لها وأهم النتائج المتوصل إليها. ثم التطرق إلى حدود الدراسة ثم إلى مجتمع وعينة الدراسة وكذلك أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية.

ثم بعد ذلك نتطرق إلى إجراءات تطبيق الدراسة.

1. المنهج المتبع:

يعد المنهج فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن حقيقة مجهولة لدينا أو من أجل البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون. (الوافي، 2006، 40)

والمناهج العلمية متعددة ومختلفة، من أهم المناهج المتبعة هو المنهج الوصفي الذي يعد ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي، الذي تم استخدامه في هذه الدراسة بسبب ارتباطه بطبيعة وخصوصية الموضوع.

حيث تتضمن الدراسات الوصفية دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع.(إبراهيم، 2000، 125)

وتهدف هذه البحوث إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر وصفا دقيقا وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا وكميا. وتقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر وكيف وصلت إلى صورتها الحالية وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل فهي تهتم بماضي الظواهر وحاضرها ومستقبلها.(إبراهيم، 2000، 126)

وتصنف البحوث الوصفية إلى أربعة مجموعات، ومن بينها دراسة العلاقات والتي من بين أنواعها الدراسات الارتباطية.

حيث تفيد الدراسات الارتباطية في تقدير العلاقة بين متغير أو أكثر من ناحية، وفي التعرف على مدى هذه العلاقة من ناحية أخرى.(العزاوي، 2008، 103)

ويرى كرلينجر (1973، في: العساف، 2006، 249) أن المنهج السببي المقارن منهجا للبحث قائما بذاته، ويعرف على أنه ذلك البحث الذي تكون فيه المتغيرات المستقلة

(الأسباب) ظاهرة ومعروفة، ويبدأ الباحث بملاحظته المتغيرات التابعة (النتائج)، ومن ثم يقوم بدراسة المتغيرات المستقلة لمحاولة معرفة علاقتها المحتملة وآثارها على المتغيرات التابعة.

إذن تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الارتباطي للكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عسيري الحساب. وتم استخدام المنهج الاستكشافي بهدف الكشف عن مستوى الدافعية للتعلم ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عسيري الحساب.

أما بالنسبة للمنهج المقارن يكشف عن أثر الجنس في كلا المتغيرين.

2.الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا ومهم البناء أي بحث أو دراسة، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية في البحث ينقصه أحد العناصر الأساسية فيه.

وهي تمثل الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة ويفضل القيام بها على عدد محدود من الأفراد.(أبو علام، 2004، 87)

وهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات البحثية تهدف إلى معرفة الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها.(إبراهيم، 2000، 38)

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

– اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن نصادفها خلال إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها وتفاديها.

– التعرف على ميدان الدراسة.

– التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات في البحث.

– التعامل مع أفراد العينة ومعرفة مدى تجاوبهم مع أدوات القياس ومدى تناسبها مع مستواهم الدراسي.

– التأكد من صلاحية أدوات القياس.

– تحديد الوقت المستغرق في عملية تطبيق المقاييس.

2.2. حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية فرحات بن عمارة وابتدائية حي الناظور بولاية الوادي على مجموعة من تلاميذ عسر الحساب للسنة الرابعة.

تم الشروع فيها من 1 فيفري 2016 بعد الانتهاء من تصميم الأدوات مباشرة، واستمر العمل إلى غاية 23 فيفري 2016.

3.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- تعرفنا على ميدان الدراسة من خلال زياراتنا الميدانية.
- تمكنا من استخدام أدوات جمع البيانات بكل سلاسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة والتأكد من تناسبها مع مستواهم.
- تأكدنا من صحة وتناسب أدوات القياس.
- تغيير بعض المفردات والعبارات في كلا المقياسين.
- صادفتنا بعض الصعوبات في تطبيق مقياس الدافعية للتعلم ومقياس الفعالية الذاتية من حيث صعوبة بعض المفردات وصعوبة فهم العبارات السالبة، مما حتما علينا شرحها وتفسير معناها لأفراد العينة بلغة بسيطة وملائمة لأعمارهم وباللغة المتداولة والعامية.
- وضعنا مجال زمني في تطبيق الاختبار والمقاييس حوالي ساعة لكل فرد.

3. حدود الدراسة الأساسية:

قمنا بإنجاز هذه الدراسة الأساسية بخمسة مؤسسات تربوية نذكرها على التوالي:

- ابتدائية هزلة الطاهر 1 بالوادي.
- ابتدائية 8 ماي 1945 الشرقية بالوادي.
- ابتدائية 8 ماي 1945 الجنوبية بالوادي.
- ابتدائية علي عيادي بالوادي.
- ابتدائية داهش الحفناوي بالوادي.

حيث شرعنا في الزيارات الميدانية بداية من 29 فيفري 2016إلى 17مارس 2016.

4. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

العينة هي جزء من المجتمع الأصلي يحتوي على بعض العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي.(الصريفي، 2001، 186)

وقمنا باختيار المدارس بطريقة عشوائية.

حيث تكونت عينة الدراسة من 88 تلميذ، منهم 35 ذكور و53إناثمتمدرسين في السنة الرابعة ذوي عسر الحساب. وذلك بعد حصر شامل لأفراد العينة.

5. أدوات الدراسة الأساسية:

سوف نستخدم في الدراسة الأساسية الأدوات التالية:

1.5. اختبار الذكاء لرافن

ينطبق اختبار رافن على (5.6 . 11.6) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا، وكذلك كبار السن الذين أعمارهم ما بين (65 . 85) عاما.

ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، ويقوم هذا الاختبار على نظرية "العاملين لسبيرمان" حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشبعاً(بالعامل العام).(حماد، 2008، 1)

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 اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

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

. المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد 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.

والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة؛ وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب مقنن على طريقة العمل؛ مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج؛ وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة؛ وهذا ما يجعل

متوسط الأداء لطفل يبلغ (8) سنوات تقريبا من أداء شخص يبلغ (80) سنة. (زمزمي، 1999، 34)

1.1.5. الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء لرافن:

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات مابين(0.62 . 0.91) وبدراسات أخرى تراوحت مابين (0.44 . 0.99)،ودراسات أخرى تراوحت مابين (0.55 . 0.82).(حماد، 2008، 4)

2.5. الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بتصميم هذا الاختبار، والغرض منه هو استخدامه كمحك تميزي بين التلاميذ العاديين وذوي عسر الحساب. وتم اختيار التمارين ممثلة من البرنامج المقرر للسنة الرابعة، وقد تم تدريسها خلال الفصل الأول. وتم تنظيم التمارين حسب مبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المعلوم إلى المجهول.

وهو يضم ستة تمرينات:

التمرين الأول: مقارنة بين عددين طبيعيين.

التمرين الثاني: ستة عمليات حسابية موضوعة بطريقة عمودية(عملتين جمع وعملتين طرح وعملتين ضرب)

التمرين الثالث: ثلاث مسائل لفظية بسيطة.

التمرين الرابع: ثلاث عمليات جمع موضوعة بطريقة أفقية.

التمرين الخامس: ثلاث عمليات طرح موضوعة بطريقة أفقية.

التمرين السادس: ثلاث عمليات ضرب موضوعة بطريقة أفقية.

وتم عرض الاختبار في صورته الأولية– أنظر الملحق رقم (1)– على (06) معلمين سنة رابعة ابتدائي، وقد طلب منهم تحكيمه لكي يتناسب مع مستوى التلاميذ من حيث الطول والسهولة والوقت.

وقد أجريت التعديلات اللازمة على بعض التمرينات في ضوء ملاحظات المحكمين. أنظر الملحق رقم(2).

3.5. مقياس الدافعية للتعلم:

تم الاعتماد في بناء هذه الأداة على أداة الدافعية للتعلم المصممة للمرحلة المتوسطة والذي أعده "يوسف قطامي" سنة 1989. ويتضمن المقياس في صورته الأولية (36) فقرة. وتم تعديله حتى أصبح (18) فقرة تتناسب مع المستوى العقلي والعمري لتلاميذ المرحلة الابتدائية من حيث الطول وسهولة المفردات وبساطة العبارات. أنظر الملحق (3).

وطبقت هذا المقياس "سعاد جبر سعيد" أثناء تقديمها لرسالة الدكتوراه سنة 2006، على عينة بلغت (60) طالبة وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا. وقد قامت بالتأكد من الثبات حيث تحصل على(0.89) باستخدام الاتساق الداخلي. أما الصدق اعتمدت على طريقة صدق المحكمين.

وقام بتطبيقه أيضا "القني عبد الباسط" في رسالة الماجستير (2006-2007) على عينة تبلغ 101 طالبا وطالبة من السنة الثالثة ثانوي بمدينة تقرت بالجزائر. وبعد تطبيقه تحصل على معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.96) ومعامل صدق (0.94).

وكذلك قامت الباحثة في رسالة الماجستير "لوناس حدة" بحساب صدق وثبات المقياس في المجتمع الجزائري، وذلك على عينة بلغت (40) طالبة وطالبة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط. وبلغ ثبات المقياس (0.72) والصدق اجمع المحكمين على صلاحيته.

وبما أن هذا المقياس لم يطبق على المرحلة الابتدائية حاولنا تكييفه على هذه المرحلة لكي يتلاءم مع مستواهم.

وأما بالنسبة لتصحيح الاختبار، فأعطيت الفقرات الايجابية الدرجات الآتية:

-نعم: درجتين

-لا: درجة واحدة.

والفقرات السلبية أعطيت الدرجات الآتية:

-نعم: درجة واحدة.

-لا: درجتين.

جدول (1) البنود الإيجابية والسلبية لمقياس الدافعية للتعلم

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

ولهذا فإن الحد الأقصى للعلامات التي يمكن الحصول عليها التلميذ على هذا المقياس هي 36 درجة والحد الأدنى هي 18 درجة. والتلاميذ الذين يحصلون على درجة (1–12) هم من ذوي الدافعية المنخفضة، والذين يحصلون على درجة(12–24) هم ذوي الدافعية المتوسطة، والذي يحصلون على درجة (24–36) هم ذوي الدافعية المرتفعة.

1.3.5. ثبات مقياس الدافعية للتعلم:

الثبات هو أن يعطي المقياس نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.(صابر، 2002، 165)

وقد اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية، وهذه الطريقة مناسبة يجب أن يكون تصميم أسئلة الاختبار على درجة كبيرة من التكافؤ بين الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية.

ونوضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (2) قيم معامل ثبات مقياس الدافعية للتعلم.

المقياس	عدد البنود	التجزئة النصفية
الدافعية للتعلم	18	0.63

نلاحظ من خلال النتائج المحسوبة أن المقياس الذي قمنا به ثابت.

2.3.5. صدق مقياس الدافعية للتعلم:

الصدق هو أن يقيس الاختبار أو الأداء ما وضع لقياسه.(عوض، 2002، 167)

وقد تم الاعتماد على الصدق التميزي (المقارنة الطرفية)، وتوصلنا إلى أن:

جدول(3): 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 قمنا به صادق.

4.5. مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية:

اعتمد في تطوير هذه الأداة على مقياس الفعالية الذاتية العامة للباحث "معاوية محمود أبو غزال" في رسالة الماجستير، تم تطبيقه على عينة بلغت (591) تلميذة وتلميذا من المرحلة الابتدائية. وتم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، إذ بلغ الثبات (0.81). أما الصدق تم تحكيمه من ذوي الخبرة والاختصاص. ويتكون هذا المقياس من (40 فقرة).

وتم تغير وتعديل هذا المقياس، حيث تم اختيار بنود الفعالية الذاتية الأكاديمية فقط وحذف البنود العامة. وأيضا تم تكيفيه على البيئة الجزائرية من خلال إعادة صياغة بعض المفردات وبعض الفقرات. حيث تكونت الصورة النهائية للمقياس (14 فقرة).أنظر الملحق رقم(4)

وبالنسبة لتصحيح الاختبار، تم إعطاء البنود الإيجابية الدرجات الآتية:

-دائما: ثلاث درجات.

-أحيانا: درجتين.

-نادرا: درجة واحدة.

أما البنود السلبية أعطيت الدرجات الآتية:

-دائما: درجة واحدة.

-أحيانا: درجتين.

-نادرا: ثلاث درجات.

جدول (4): البنود الإيجابية والسلبية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الينود الإيجابية	البنود السلبية
1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10	6، 9، 11، 12، 13، 14

ولهذا فإن الحد الأقصى للعلامات التي يمكن الحصول عليها التلميذ على هذا المقياس هي 42 درجة والحد الأدنى هي 14 درجة. والتلاميذ الذين يحصلون على درجة (1–14) هم من ذوي الفعالية المنخفضة، والذين يحصلون على درجة(14–28) هم ذوي الفعالية المتوسطة، والذي يحصلون على درجة (28–42) هم ذوي الفعالية المرتفعة.

1.4.5. ثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية:

وتم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الأداة. وهذه الطريقة مناسبة يجب أن يكون تصميم أسئلة الاختبار على درجة كبيرة من التكافؤ بين الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية.

جدول(5): قيم الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

المقياس	عدد البنود	التجزئة النصفية
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	14	0.82

نلاحظ من خلال النتائج المحسوبة أن المقياس ثابت.

2.4.5. صدق مقياس الفعالية الذاتية:

تم الاعتماد على الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، حيث تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول(6): قيم الصدق التميزي لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
6.99	0.00	دال

بما أن النتائج دلت على أن "ت" تساوي (6.969) وأن مستوى دلالته هو (0.00)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (0.01) فإن المعامل دال، ومنه المقياس الذي قمنا به صادق.

6. الأساليب الإحصائية:

الأساليب الإحصائية هي الدعامات التي تقوم عليها الطريقة العلمية في بحثها للعلوم الإنسانية والعلوم المتصلة بها.

لمعالجة البيانات تم الاعتماد على تقنية الحزمة الإحصائية (spss)، حيث تم استخدام:

1.6. المتوسط الحسابي:

قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل أفراد العينة لمقياس الدافعية للتعلم والفعالية الذاتية وذلك من أجل تحديد مستوى الدافعية للتعلم والفعالية الذاتية لدى تلاميذ ذوي عسر الحساب.

2.6. معامل ارتباط بيرسون:

استخدمنا هذا المعامل في الدراسة الأساسية من أجل حساب العلاقة بين الدافعية للتعلم والفعالية الذاتية.

3.6. اختبار "ت":

استخدمنا هذا الاختبار من أجل الكشف عن الفروق في الجنس لكلا المتغيرين.

7.إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد تحديد مجتمع الدراسة الأساسية والتأكد من صدق وثبات أداة القياس، وإستخراجها في صيغتها النهائية شرعنا في تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وذلك في الفترة الممتدة بين 2016/02/29 و2016/03/15 حيث قامت الباحثة بمقابلة معلمي السنة الرابعة وذلك بغية التعرف على أسماء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم مادة الرياضيات وبالتالي تبنيها كعينة للدراسة.

بعد تحديد العينة، استخدمت الباحثة الدفتر المدرسي للتعرف على المسار الدراسي في مادة الرياضيات من خلال الثلاث السنوات السابقة والفصل الأول لهذا العام. ثم قامت الباحثة باستبعاد حالات التلاميذ ذوي الإعاقات والمرضى من خلال المعلومات المقدمة من طرف معلمي ومعلمات التلاميذ ومدير المدرسة كذلك.

وبعد ذلك طبق على العينة اختبار الذكاء لرافن، حيث استبعد كل التلاميذ المتحصلين على درجة أقل من المتوسط (12 درجة). وبعد ذلك طبق عليهم الاختبار التحصيلي المصمم من طرف الباحثة، واستبعاد التلاميذ الغير عسيرين.

بعد كل هذه الإجراءات تحصلنا على 35 تلاميذ من الذكور، و53 تلميذة إناث. ثم قمنا بتطبيق مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومقياس الدافعية للتعلم بطريقة فردية.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1. **عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأولى**
2. **عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني**
3. **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى**
4. **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية**
5. **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة**

الاستنتاج العام

التوصيات

تمهيد:

بعد تعرضنا في الفصل السابق من الجانب التطبيقي إلى أهم الإجراءات المنهجية، سنحاول في هذا الفصل عرض النتائج وتحليلها، وسيتم مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها، من خلال الفرضية العامة والفرضيتين الجزئيتين ومقارنتهما بالدراسات السابقة.

1. عرض ومناقشة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول في هذا البحث على مايلي:

- ما هو مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات التلاميذ على مقياس الدافعية للتعلم.

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للتعلم.

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى الفرضي
88	32.97	2.37	27

يظهر من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموع الأفراد لمقياس الدافعية للتعلم يبلغ (32.97)، حيث نلاحظ أنه أكبر من المستوى الفرضي، وهذا ما يؤكد على أن مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة مرتفع.

أما في ما يخص مستوى الدافعية للتعلم، فهذا نستدل عليه من خلال إيضاح نسبة التلاميذ التي تفوق درجاتهم المستوى الفرضي، والتلاميذ التي تنخفض درجاتهم على المستوى الفرضي، والنسب المحصل عليها هي كمايلي:

جدول (8)التكرارت والنسب المئوية لمستوى الدافعية للتعلم

العينة	المستوى المنخفض		المستوى المرتفع	
88	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	2	% 2.27	86	% 97.73

ومن خلال الجدول يتضح أن تكرار المستوى المنخفض يبلغ نسبة (2.27 %)

أما عدد تكرار المستوى المرتفع يبلغ نسبة (97.73 %).

ومن خلال النسب المحصل عليها أعلاه نتوصل إلى أن أغلبية أفراد العينة يتميزون بدافع مرتفع، حيث نسبة مرتفعي الدافعية تفوق نسبة منخفضي الدافعية بنسبة تبلغ (95.46%)

وعليه يمكننا القول بأن سمة دافعية التعلم كانت بارزة عند تلاميذ سنة رابعة ابتدائي ذوي عسر الحساب، وبالتالي يمكن توظيفها واستثارتها بشكل يمكن معه للتلاميذ الإقبال على تحقيق أهداف تربوية على أعلى مستوى وعلى نحو فعال ناهيك على أن ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم يبني عن وجود طموحات واضحة يود التلميذ تحقيقها.

وتعد هذه النتيجة منطقية ومتوقعة لأن التلاميذ مقبلين على امتحانات السنة الرابعة ابتدائي، مما يجعلهم مندفعين للنجاح إلى السنة المقبلة والتي تعتبر مرحلة مهمة بالنسبة لهم، وللنجاح إلى هذه السنة يتطلب منهم المثابرة والعزيمة والاجتهاد الكثير والدائم لتحسين أدائهم وتوقعاتهم ليحقق أهدافهم.

ويمكن أيضا أن نرجع ارتفاع دافعية التلاميذ إلى قيامهم بأداء الأنشطة والواجبات من أجل المتعة وحب الاستكشاف وليس من أجل المكافآت الخارجية، وكذلك من خلال تفاعل التلاميذ في ما بينهم وهذا ما نستدل عليهم من خلال إجابة التلاميذ على المقياس. وأيضا بسبب توقعاتهم حول النجاح وحول قدرتهم على أداء الأنشطة يرفع من دافعيتهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سعدي، 2001) ودراسة (الخوالدة والجراح والربيع، 2014).

وأما دراسة (التميمي، 2012)ودراسة(نوفل، 2011)توصلت إلى وجود دافعية متوسطة لدى أفراد العينة.

لكن هناك من يؤكد على وجود دافعية منخفضة لدى أفراد العينة(عسيري الحساب)، فيرى كل من (Fous, 1991؛ Harnadek&Rouiki, 1994؛ Tasananis, 1996، في:محمود، 2007,6)أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة و الغريبة. بمعنى أنها لا تستثير حب الاستطلاع لديهم وتؤدي إلى نقص دافع التعلم عندهم.

ويرىAdms (1963، في: القني، 2007، 51) أن إدراك التلميذ لمدى المساواة يدفع به إلى سلوك ما، يختلف باختلاف هذا الإدراك. وعندما يدرك التلميذ عدم المساواة بينه وبين زملائه في القسم، يحدث له نوع من التنافر المسبب للتوتر يدفع إلى استجابة ما.

ولكن توصلت هذه الدراسة عكس ما توصلت إليه دراستنا، فأغلبية التلاميذ كانت إجابتهم بنعم على البند الذي ينص على: تسعدني أن تعطي الإجابة للمتفوقين، بمعنى أن عدم المساواة بينهم وبين زملائهم لم تسبب لهم التوتر والفشل بل سببت لهم السعادة.

– ويشير علاونة (2006، في:دودين وجروان، 2012، 117) أن التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة وكذلك يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحديا، ويتجنبون المهمات السهلة جداً لعدم توافر التحدي فيها، كما أنهم يتجنبون المهمات الصعبة جداً لارتفاع احتمالية الفشل فيها.

إذن تلعب الدافعية للتعلم دور رئيسي في التأثير على توجه التلميذ وتحديد سلوكه، ولا تؤثر الدافعية المرتفعة على التلميذ فقط، بل يمتد التأثير على المجتمع، فارتفاع الدافعية لدى التلاميذ من أهم الأهداف التي يسعى لها المجتمع لتحقيق التقدم.

وتتحكم الدافعية للتعلم في مصير التلاميذ من ناحية تحصيلهم، إذن وفي مصير الشعوب من ناحية تقدمهم، لأن العلم والتحصيل الدراسي هما مفتاح تقدم الأمم.

وبالتالي فإن ارتفاع الدافعية للتعلم يلعب دور أساسي في ارتفاع التحصيل، فكلما ارتفعت الدافعية نحو التعلم زاد التحصيل الدراسي، فهي إذن بمثابة محرك رئيسي للتحصيل.

حيث أن التلاميذ مرتفعي الدافعية نحو التعلم يكونون أكثر اندماجا في عملية التعلم، وتزيد لديهم المثابرة ويقل لديهم القلق، ومن ثم يرتفع لديهم التحصيل الدراسي.(التميمي، 2012، 72)

2. عرض ومناقشة التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني في هذا البحث على مايلي:

❖ ما هو مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات التلاميذ على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات أفراد العينة على الفاعلية الذاتية الأكاديمية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى الفرضي
88	34.06	3.43	28

يظهر من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموع الأفراد لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية يبلغ (34.06)، حيث نلاحظ أنه أكبر من المستوى الفرضي، وهذا ما يؤكد على أن مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة مرتفع.

ونلاحظ أيضا أن الانحراف المعياري لمجموعة الأفراد على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية يبلغ (3.43)، وهذا ما يؤكد على تشتت درجات أفراد العينة.

أما في ما يخص مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فهذا نستدل عليه من خلال إيضاح نسبة التلاميذ التي تفوق درجاتهم المستوى الفرضي، والتلاميذ التي تنخفض درجاتهم على المستوى الفرضي، والنسب المحصل عليها هي كمايلي:

جدول (10) مستويات أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

العينة	المستوى المنخفض		المستوى المرتفع	
88	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	3	% 3.41	85	% 96.59

ومن خلال الجدول يتضح أن تكرار المستوى المنخفض يبلغ (3) بنسبة (3.41 %) أما عدد تكرار المستوى المرتفع يبلغ (85) بنسبة (96.59 %).

ومن خلال النسب المحصل عليها أعلاه نتوصل إلى أن أغلبية أفراد العينة يتميزون بفاعلية مرتفعة، حيث نسبة مرتفعي الفاعلية تفوق نسبة منخفضي الفاعلية دافعية بنسبة تبلغ (%93.16)

وعليه يمكننا القول بأن سمة الفاعلية الذاتية الأكاديمية كانت بارزة عند تلاميذ سنة رابعة ابتدائي ذوي عسر الحساب. ويمكن تفسير النتيجة المحصل عليها أن التلاميذ الذين يتصفون بفاعلية ذاتية عالية يكونون قادرون على مواجهة وتحدي المشكلات والصعوبات الدراسية التي تعرقل مسارهم الدراسي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (ميدون وأبي مولود،2012) ودراسة (رفقة، 2008) وكذلك دراسة Green(2000، في: ميدون وأبي مولود، 2012، 113) ودراسة الآلوسي (2001، في: ميدون وأبي مولود، 2014، 113) ودراسة الرفوع والقرارع،(2009، في: ميدون وأبي مولود، 2014، 113)

وكشفت نتائج دراسة Nadler Dustin &KomarrajuMeera (2013، في: ميدون وأبي مولود، 2014، 108) أن الفعالية الذاتية الأكاديمية العالية للطلبة تساعد في تحقيق الأهداف التي تتضمن التحدي، واكتساب معارف جديدة في الأداء الذي يشمل درجات جيدة وأداء عالي ومن جهة أخرى يحاول التلميذ جاهدا لتحسين أدائه الدراسي، وذلك من خلال بذل بعض الجهود وزيادة الثقة في القدرات التي يملكها، ومواجهة المشكلات التي تعترضه

في البيئة المدرسية، وتفادي الفشل وعدم النجاح كل ذلك من أجل الرفع من مستوى الفاعلية لديه.

وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة Devellis &Devellis (2000، في: ميدون وأبي مولود، 2014، 108) أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية عالية يضعون أكبر تحديات لتحقيق أهدافهم.

وإن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذات مرتفعة، أي الذين يثيقون بأنفسهم وقدراتهم، ولديهم القدرة اللازمة للقيام بمهمة ما يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة، ويميلون إلى أدائه بشكل أفضل، وتكون لديهم دافعية ليس فقط للانخراط في الأنشطة الأكاديمية، بل للاستفادة والتعلم بأقصى قدر ممكن من الأنشطة التي يؤدونها، أو المعلومات التي يتعرضون لها، ويستخدمون العمليات المعرفية العليا في التعلم.(هيلات والزعبي وشديفات، 2010، 272)

ويشير أحمد العلوان(2011، في: ميدون وأبي مولود، 2014، 108)أن إدراك الأفراد لفاعليتهم يؤثر على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة، فالتلاميذ الذين لديهم إدراك عال لفاعليتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي ويبذلون جهدا كبيرا، ويظهرون مستويات قليلة من القلق ويظهرون مرونة في استخدام إستراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتيا، ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية.

ومنه تكون الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة أحد أهم المفاتيح التي تساعد الفرد على رفع أدائه ومن ثم رفع مستوى تحصيله والوصول به إلى النجاح والرقي، وذلكمن خلال زيادة كثافة الجهد واستمراريته ومن ثم التقليل من مستوى الضغط ونقص القلق وخيبة الأمل وخيبة الذات والتفكير السالب، وكذلك من خلال ثقة التلميذ بنفسه وقدراته ومواجهة مشكلاته المدرسية.

وكذلك من خلال أداء مهامه بعزيمة وحزم ومثابرة.

3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى في هذا البحث على مايلي:

❖ توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون من خلال المعالجة الإحصائية (SPSS) بين هذين المتغيرين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية:

جدول (11) العلاقة بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية:

المقاييس	ن	"ر" المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
الدافعية للتعلم	88	0.27	0.011	دالة
الفعالية الذاتية الأكاديمية				

وللتأكد من دلالة الارتباط المشاهد تم حساب معامل ارتباط " بيرسون" فدلت النتائج على أن "ر" تساوي (0.27) وأن مستوى دلالته هو (0.011)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (0.05) فإن معامل الارتباط دال، ومنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.

وبالتالي تحققت الفرضية الأولى التي نصت على أنه:

❖ توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسةGottfried(1995، في: أحمد، 2007، 69) وأيضا مع دراسةMarden(1998، في: أحمد، 2007، 69) على وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية.

ويمكن تفسير نتيجة وجود العلاقة بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذات الأكاديمية، بأن هذه الأخيرة عنصر مهم تتكون منه الدافعية للتعلم، حيث تؤثر عليها وعلى مستوياتها. فكلما

ارتفعت الفاعلية زاد مستوى الدافعية للتعلم. وكذالك تعتبر أيضا الدافعية للتعلم أساس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

فمن خلال تكوين التلميذ لاعتقادات وتوقعات إيجابية حول نفسه وقدراته تساعده على تحقيق الأهداف والقيام بالأداء المدرسية بشكل أفضل، مما يؤدي به إلى ارتفاع رغبته ودافعيته حول أداء المهام الدراسية الأخرى.

وهذا ما أكده Kan Whaite الوارد في (المخلافي، 2010، 484) الذي يعد أول من اقترح الفاعلية كتعبير عن الدافعية، التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية، وإنما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة.

ويعتبر(Bandura, 1989; Milner, 2005) الوارد في (علي، 2008، 56) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية من الركائز الأساسية في تنمية دافعية المتعلمين التي تساعدهم على القيام بأداء أعمالهم وأنشطتهم على الوجه الأكمل، فضلا عن أنها تساعدهم في التغلب على الضغوط التي تعترضهم في جميع مواقف حياتهم.

ولقد أوضح Schunk (1994، في: النشاوي، 2006، 473)أنه حينما تنخفض فاعلية الذات الأكاديمية فإن الطلاب لا يملكون الدافعية للتعلم.

ويؤكد Schwarzer (1999، في: المخلافي، 2010، 484)أن فعالية الذات تمثل عنصراً هاماً في عمليات الدافعية، وعلى مستوى هذه الفاعلية يتوقف إشباع أو تعديل أو كبح هذه الدافعية.

إذن تلعب الفاعلية الذاتية الأكاديمية دور رئيسي في تحسين أو تثبيط الدافعية للتعلم، فيرتبط ارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية بارتفاع وانخفاض مستوى الفاعلية.

4. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في هذا البحث على مايلي:

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.

تم حساب اختبار "ت" من خلال المعالجة الإحصائية (SPSS) للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم.

جدول (12) الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم.

		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ف"	مستوى دلالة "ف"	"ت"	مستوى دلالة "ت"	القرار
الدافعية	الإناث	53	33.6	1.86	2.25	0.137	3.27	0.002	دالة لصالح الاناث
	الذكور	35	32.0	2.73					

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يبلغ (33.6)، بينما المتوسط الحسابي لفئة الذكور فيقدر بـ: (32).

وقد تبين أن المتوسط الحسابي لعينة (الإناث) في مقياس الدافعية للتعلم يقع ضمن المستوى المرتفع الذي ينحصر بين (24–36)، وأن المتوسط الحسابي لعينة (الذكور) في مقياس الدافعية للتعلم يقع –أيضا– ضمن المستوى المرتفع الذي ينحصر بين (24–36)، وعلى الرغم من ذلك فإن الدافعية للتعلم لدى الإناث تفوق دافعية الذكور بحوالي (درجة ونصف).

كما يظهر الجدول نفسه أن انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي لدى فئة الإناث يبلغ (1.86)، في حين أن انحراف درجات الذكور عن متوسطها الحسابي يساوي (2.73)، وهو ما يؤكد تشتت درجات الذكور على الرغم من صغر عينتهم مقارنة بعينة الإناث.

وللتأكد من دلالة الفروق المشاهدة تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، فدلت النتائج على أن "ف" تساوي(2.25) وأن مستوى دلالتها هو (0.137)، وبالتالي فإن الفرق غير دال، أي أن العينتين متجانستين، ومنه فإن "ت" تساوي (3.25) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.002) وبما أن مستوى دلالة (ت) أصغر من (0.05) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الدافعية للتعلم بين عينة الذكور وعينة الإناث.

وبالتالي تحققت الفرضية الثانية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بدر عمر العمر (1995، في: احمد، 2007، 96) ودراسة عبيدات (2005، في: الخوالدة والجراح والربيع، 2014، 194)

وبما أن مستوى دافعية الإناث تفوق مستوى دافعية الذكور فالنتيجة تؤكد على وجود الفروق لصالح الإناث، وهذا ما تتفق معه دراسة دراسة عصماني، رشيدة (2008) ودراسة القني، عبد الباسط (2007) ودراسةالعمران جيهانى (1994، في: فروجة، 2011، 25)

وتوصلت دراسة أبو هليل، علياء عودة نصار(2006) إلى عكس ذلك فيوجد وجود فروق في الجنس لصالح الذكور.

أما نتائج دراسة بن يوسف، أمال (2008)ودراسة نوفل، محمد (2011) ودراسة دودين، ثريا يونس وجروان فتحي عبد الرحمن (2012) ودراسة لوناس، حدة (2013).ودراسة الخولدة، محمد علي والجراح عبد الناصر ذياب والربيع فيصل خليل (2014)تؤكد على عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

وبمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى وجود الاختلاف في مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية، العقلية، الاجتماعية والجسمية بين الإناث والذكور، حيث تتميز فئة الإناث مقارنة بفئة الذكور بـ:

- فضوليات بطبعهم، فهن دائما يبحثن عن الخبرات الجديدة ويستمتعن بتعلمها.
- متحمسات في المواقف التعليمية.
- يكافحن من أجل تحسين أدائهم والحصول على نتائج تحصيلية عالية.
- لديهن مستوى طموح مرتفع.
- يتميزن بثقة نفس عالية.

ويمكن أن نرجع هذه النتيجة أيضا إلى:

- يلعب الجو الصفي السائد دورا كبيرا في ارتفاع ونقص الدافعية، وبما أن الأقسام التي تدرس فيها أفراد العينة تحتوي على نسبة كثير من الإناث فتجعلهم متفاعلين مع بعض.
- توقعات وطموحات الوالدين اتجاه الإناث تكون مرتفعة مما تؤدي إلى ارتفاع الدافعية.

– تشدد الأباء على الإناث مقارنة بفئة الذكور لأن تسيب الأباء يلعب دور كبير في نقص دافعية التعلم.

– وبما أن معظم أفراد العينة تدرس عند معلمات ففئة الإناث تتعامل لسهولة وتتفاعل مع المعلمات أما الذكور يصعب عليهم التعامل مع المعلمات. تعامل الوالدين بالحث على المذاكرة والذهاب على المدرسة تفاعل فئة الإناث مع المعلمات الواجبات المنزلية

5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في هذا البحث على مايلي:

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي(عسيري الحساب).

تم حساب اختبار "ت" من خلال المعالجة الإحصائية (SPSS) للكشف عن الفروق ببن الذكور والإناث في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

جدول (13) الفروق بين الذكور والإناث في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ف"	مستوى دلالة"ف"	"ت"	مستوى دلالة"ت"	القرار
الدافعية	الإناث	53	34.08	3.38	0.004	0.95	0.062	0.95	غير دالة
	الذكور	35	34.03	3.58					

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يبلغ (34.08)، بينما المتوسط الحسابي لفئة الذكور فيقدر بـ: (34.03).

وقد تبين أن المتوسط الحسابي لعينة (الإناث) في مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية يقع ضمن المستوى المرتفع الذي ينحصر بين (28–42)، وأن المتوسط الحسابي لعينة (الذكور) في مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية يقع –أيضا– ضمن المستوى المرتفع الذي ينحصر بين (28–42)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الإناث تفوق فاعلية الذكور بحوالي (أقل من نصف درجة).

كما يظهر الجدول نفسه أن انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي لدى فئة الإناث يبلغ (3.38)، في حين أن انحراف درجات الذكور عن متوسطها الحسابي يساوي (3.58)، وهو ما يؤكد تشتت درجات الذكور على الرغم من صغر عينتهم مقارنة بعينة الإناث وكذلك مقارنة بتقارب درجات المتوسط الحسابي.

وللتأكد من دلالة الفروق المشاهدة تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، فدلت النتائج على أن "ف" تساوي(0.004) وأن مستوى دلالتها هو (0.095)، وبالتالي فإن الفرق غير دال، أي أن العينتين متجانستين، ومنه فإن "ت" تساوي (0.062) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.95) وبما أن مستوى دلالة (ت) أكبر من (0.05) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الدافعية للتعلم بين عينة الذكور وعينة الإناث.

وبالتالي لم تتحقق الفرضية الثالثة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة النشاوي 2006 ودراسة الشعراوي 2000 ودراسة Diane (2003، في: المخلافي، 2010، 491) ودراسة شيخه (1993، في: أبو غزال والعلاونة، 2010، 297) ودراسةJill(1999، في: المخلافي، 2010، 491)

أما دراسة أبو غزال وعلاونة 2010 ودراسةAndermn (1992، في: أبو غزال والعلاونة، 2010، 296) ودراسة Dennis & Harold, John(1992، في: أبو غزال والعلاونة، 2010، 296) توصلت إلى وجود فروق لصالح الإناث.

أما دراسة (العلي وسحلول، 2006، 98) ودراسة (النشاوي، 2006، 481)عبد المنعم (2001، في: رزق، 2009، 23) توصلت إلى وجود فروق لصالح الذكور وذلك في مستوى التحصيل في الرياضيات.

وترجع هذه النتيجة إلى:

- ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم.

- اعتقاد التلاميذ بالنجاح بسبب ارتفاع دافعيتهم نحو النجاح إلى السنة الأخرى، وهي السنة المصيرية.
- مصادر فاعلية الذات لكل منهما واحدة.
- كليهما يملكون طاقة عالية.
- كليهما يحصل على الدعم والتشجيع للآخرين.
- المرحلة الدراسية التي يمرون بها تتطلب من كل منها بذل أقصى جهد لتحقيق النجاح.
- لديهم أفكار متفائلة عن نتائجهم التحصيلية.

الاستنتاج العام

يعتبر موضوع الدافعية للتعلم من أهم المواضيع التي احتلت مكانة في علم النفس ونالت حيزا كبيرا في البحوث التربوية. وتزداد أهمية هذا الموضوع من خلال العينة التي تناولناها وهي فئة عسيري الحساب.

فموضوع الدافعية للتعلم موضوع واسع ويتطلب البحث فيه وتبقى دراستنا مجرد محاولة للكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ عسر الحساب.

وتوصلت هذه الدراسة إلى:

- مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب مرتفع.
- مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب مرتفع.
- توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب.
- توجد فروق باختلاف الجنس في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري الحساب لصالح الإناث.

توصيات:

من خلال الجانب النظري والدراسات السابقة اتضح أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة على المستوى المحلي والإقليمي وعدم وجود دراسة مشابهة لهذا الموضوع، وللأهمية الواردة في دراستي فإنني أوصي بمايلي:

- البحث عن الأسباب الخفية الكامنة وراء صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي حتى يمكن تحديد متى وكيف نشأت هذه الصعوبات.
- ضرورة إعداد برامج تدريبية للتخفيف من صعوبة الرياضيات.
- استثارة الباحثين للاهتمام بفئة ذوي صعوبات الرياضيات.
- توعية المعلمين بدور الدافعية في عملية التحصيل وإقامة دورات تكوينية لهم لتعريفهم بأساليب استثارة المتعلمين.
- إجراء بحوث ودراسات أعمق في هذا الموضوع في البيئة الجزائرية وإفادة المنظومة التربوية بنتائجها.
- ضرورة إجراء دراسات تتناول متغيرات تؤثر في دافعية التعلم.
- إجراء دراسات أخرى في طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات لمراحل دراسية مختلفة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- المراجع باللغة العربية:

ابراهيم، مروان عبد المجيد (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**.الأردن: مؤسسة الوراق.

إبراهيم، معتز أحمد(2004). تصميم أنشطة تعليمية تعالج صعوبات التعلم في الرياضيات لدى التلاميذ العاديين بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية. **مجلة الثقافة والتنمية**. (8). 137-175.

أبو حويج، مروان وأبومغلي (2004). **المدخل إلى علم النفس التربوي**. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

أبو رزق،محمد مصطفى شحدة (2011). **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**.رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.

أبو علام، رجاء محمود (2004). **منهاج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، مصر: دار النشر للجامعات.

أبو عواد، فريال (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية في مدارس الغوث (الانروا) في الأردن. **مجلة جامعة دمشق** .(3+4). 433-471.

أبو غالي، عطاف محمود(2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. (1). 619-654.

أبو غزال، معاوية محمود وعلاونة شفيق فلاح(2010). العدالة المدرسية وعلاقتهما

بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد. **مجلة جامعة دمشق**. (4). 285-317.

أبو هليل، علياء عودة نصار(2006). **الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديمغرافية**. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة مؤتة: السعودية.

أحمد، إبراهيم أحمد(2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية عين شمس**. (31). 69-135.

أسعد، وليد أحمد(2005). **سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي**. الأردن: دار صفاء.

إقبال، محمود محمد(2006). **علم النفس المدرسي**. مكتبة المجتمع العربي: الأردن.

آيت يحي، نجية(2009).**دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

البدارين، غيت سليملن وغيث سعاد منصور (2013). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكييف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 9(1). 65-87.

بدوي، زينب عبد العليم(2002). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي. **مجلة كلية التربية**. (أكتوبر 2012). 9-79.

بشقة، سماح(2008). **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم**

الإرشادية. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الحاج لخضر: الجزائر.

البطاينة، أسامة محمود والرشدان مالك أحمد والسبايلة عيد عبد الكريم والخطاطبة عبد المجيد(2007). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. ط 2. الأردن: دار المسيرة.

البطاينة، أسامة محمود والرشدان مالك أحمد والسبايلة عيد عبد الكريم والخطاطبة عبد المجيد(2015). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. ط 7. الأردن: دار المسيرة.

بطرس، حافظ بطرس (2014). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. الأردن: دار المسيرة.

بن فليس، خديجة(2009). **أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإخوة منتوري: الجزائر .

بن يوسف، آمال(2008). **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر .

التميمي، سوزان بنت أحمد سلمان(2012). **جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات من الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (1998). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. مكتبة زهراء الشرق: مصر.

حجازي، جولتان حسن(2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. (4). 419-433.

حماد، إبراهيم مصطفى (2008). **الاختبارات النفسي (عملي)**. الجامعة الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

الخوالدة ، محمد علي والجراح عبد الناصر ذياب والربيع، فيصل خليل(2014). دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. (2). 191-204.

الداهري، صالح أحمد حسن (دت). **علم النفس العام**. الأردن: دار الكندي.

دودين، ثريا وجروان فتحي (2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. (26). 105-148.

رزق، محمد عبد السميع(2009). استراتيجيات التعلم المنظم وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**.(71). 3-44.

رضا، عامر(2013).أساليب التعليم النشط ودورها في إدارة الصف.**مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية جامعة الوادي**.العدد 2. 11-22.

رفقة، خليف سالم (2008). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. (23) 134-169.

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

الزعبي، أحمد محمد(2014). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن.**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**.(4). 475-488.

الزعبي، علي محمد علي وبني دومي حسن علي أحمد(2012). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع أساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها. **مجلة جامعة دمشق** .(1).

الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد شاكر عقله (2010). **سيكولوجية التدريس الصفي**. الأردن: دار المسيرة.

الزغلول، عماد عبد الرحيم(2009). **مبادئ علم النفس التربوي**. الأردن: دار المسيرة.

زمزمي، عبد الرحمن معتوق عبد الرحمن (1999). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رآفن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

زيّاد، محمد(2001). ظاهرة الصعوبات التعلمية وأثرها على الطلاب. **مجلة الكرمة**.(2). 55-77.

السبيعي، ثامر بن حمد بن سعد المليحي(2011). **فاعلية استراتيجية التعليم باللعب في إكساب بعض مهارات عد الأرقام في مادة الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية**.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: السعودية .

سعدي، سامية(2001).**القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتهما بدافع الإنجاز وفعالية الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

سعيد، سعاد جبر(2006).**أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية**

الذكاء الإنفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

السفياني، مها بنت عمر بن عامر(2009). **أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

السليم، ملاك بنت محمد حمد(2010). فاعلية تدريس العلوم وفق النموذج المدمج القائم على نظرتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تنمية الإستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية.** (27). 1-30.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد(2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية.** مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشعراوي، علاء محمود جاد(2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة.** (44). 288-325.

صابر، فاطمة عوض وميرفت علي خفاجة(2002).**أسس البحث العلمي.** مصر: مكتبة الإشعاع الفنية.

الصالح، غسان (2003). الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم. **مجلة جامعة دمشق.** (1). 11-55.

الصريفي، محمد عبد الفتاح حافظ(2001).**البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين،**

الأردن: دار وائل.

عبد الحميد، سعيد كمال(دت). فاعلية برنامج لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مركز دراسات وبحوث المعوقين**. الخليج.

العبيدي، محمد جاسم(2009). **علم النفس وتطبيقاته**. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف وعلاونة شفيق فلاح والجراح ذياب وأبو غزال معاوية محمود (2005). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. الأردن: دار المسيرة.

العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي(2009). **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الإجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

عثمان، مريم (2010). **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أعوان الأمن**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الاخوة منتوري: الجزائر.

عدس، عبد الرحمن ويوسف قطامي(2008). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي**. الأردن: دار الفكر.

العزاوي، رحيم يونس كرو (2008). **مقدمة البحث العلمي**. الأردن: دار دجلة.

العزة، سعيد حسني(2002). **صعوبات التعلم- المفهوم- التشخيص- الأسباب-**. الأردن: دار العلمية الدولية ودار الثقافة.

العساف، صالح محمد (2006). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان الرياض.

عشا، انتصار خليل والشلبي إلهام علي وأبو عواد فريال محمد وعبد إيمان رسمي(2012). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. **مجلة جامعة دمشق**. (1) .519-542.

عصماني، رشيدة(2008). **الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر:الجزائر.

عطية، كمال اسماعيل(د ت). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بسلطنة عمان. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**. **286-251**

العكة، منال رشدي سعيد(2004). **صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.

علي، عماد أحمد حسين والحاروني مصطفى محمد علي(2004). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام.**المجلة العلمية لكلية التربية**. (2). 1-54.

علي، طلعت أحمد حسن(2008). فعالية برنامج ارشادي مبني على الكفاءة الذاتية في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب. **المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط**. (2). 51-102.

العلي، نصر محمد وسحلول محمد عبد الله(2006). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة صنعاء. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية**. (1). 92-129.

العمايرة، محمد حسن(2007). **المشكلات الصفية**. الأردن: دار المسيرة.

العيلة، هبة عبد الحميد جمعة(2012). **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع أساسي بمحافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.

غباري، ثامر أحمد (2008). **الدافعية النظرية والتطبيق**. الأردن: دار المسيرة.

الفاعوري، أيهم علي(2009). **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

فروجة، بلحاج (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: الجزائر .

قحطان، أحمد الظاهر(2004). **صعوبات** التعلم. الأردن: دار وائل للنشر.

قريشي، فيصل(2011). **التديّن وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر: الجزائر.

قطامي، يوسف محمود(2009). **مبادئ علم النفس التربوي**. الأردن: دار الفكر.

القني، عبد الباسط(2007). **القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة الثالثة ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: الجزائر.

كوافحة، تيسير مفلح(2007). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. دار المسيرة:

الأردن.

لوناس، حدة (2013). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس.** رسالة ماستر غير منشورة. جامعة آكلي محند أولحاج: الجزائر.

هارجروف، ليندا ج وجيمس أيبوتت (2013). ترجمة: عبد العزيز مصطفى السرطاوي وزيدان أحمد السرطاوي. **التقييم في التربية الخاصة.** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، جبرين عطية ومفلح لؤي عبيدات(2010). أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث أساسي في مديرية اربد الأولى. **مجلة جامعة دمشق** .(2). 643-672.

محمود، ألفت (2007). **بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى أطفال صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيروت العربية: لبنان.

المخلافي، عبد الحكيم(2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة.**مجلة جامعة دمشق.** (26). 481-514.

مداح، سامية بنت صدقة حمزة(2009). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والإتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي بمدينة مكة المكرمة. **مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي.** (1).

مرزوق، عبد المجيد مرزوق(1993).مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي.**مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية.**العدد1 ن. 93-130.

مسعود، وائل محمد (2012). الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم. **المجلة التربوية المتخصصة**. (9). 607-628.

المصري، نيفين عبد الرحمن(2011). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين .

ملحم، سامي(2002). **صعوبات التعلم**. الأردن: دار المسيرة.

منسي، محمود (دت). **علم النفس التربوي للمعلمين**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

المنصور، غسان(2011). التحصيل في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير. **مجلة جامعة دمشق**. (4). 19-69.

ميدون، مباركة وأبي ميلود عبد الفتاح(2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. **مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية**. (17). 105-117.

النشاوي، كمال أحمد الإمام(2006). **فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية**. مؤتمر التعليم النوع ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. جامعة المنصورة بمصر. الفترة 12-13أفريل 2006.

نوفل،محمد(2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**. (2). 287-308.

هلالاهان، دانيال جبسكوفسان (2007). **صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها والتعلم**

العلاجي. ترجمة: عادل عبد الله محمد. الأردن: دار الفكر.

هيلات، مصطفى قسيم والزعبي أحمد محمد وشديفات نورة أحمد(2010). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. (1). 266-290.

الوقفي، راضي(2009). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. الأردن: دار المسيرة.

2- المراجع باللغة الفرنسية

Bandura. A. (1997**).self- efficacy: the Exercise afeontro**l, W.H. freeman, New work.

VAN HOUT A., MELJAC C., FISCHER J.P., **(2005)Troubles du calcul et dyscalculie chez l'enfant, Masson**, 2éme édition, Paris, 2005, p.175

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1): يوضح الاختبار التحصيلي في صورته الأولى

تمرين 1: ضع العلامة المناسبة (= .< .>) في مكان النقط: (3.5)

709 . 710 / 5428 . 5000 / 100 . 999 / 14. 20/ 10. 100 / 303. 330 / 25 . 25

تمرين 2: أحسب العمليات التالية: (4)

400 × 12	768 − 299	972 − 341	925 + 174	1406 + ...
= …….	= …..	= …..	= …..	=2073

3 7105 × 5 = ……

200 | 5 | 96

تمرين 3: حل المسائل التالية: (8)

_ باعت خديجة آلة خياطة ب4269 دينار فخسرت فيها 1895 (د). فبكم اشترت آلة الخياطة؟

_ في قسم 36 تلميذا، منهم 25 إناثا. فما هو عدد الذكور؟

_ صنعت عائشة 15 عقد في كل عقد 10 مجوهرات. فما هو عدد المجوهرات التي استعملتها؟

- اشترى أبو علي 18 كراس، ولديه 3 أولاد. فما هو عدد الكراسات التي بأخذها كل طفل؟

تمرين 4: لاحظ ثم أكمل: (1.5)

675 = 600 + 70 + 5

286 = . .. + … + …

5208 = …. + … + … + …

2030 = …. + … + … + …

تمرين5: لاحظ ثم أكمل: (1.5)

79 – 24 = 75 – 20 = 55

98 – 47 = 100 – … = …

394 – 215 = 400 – … = …

2740 – …. = 2735 – 600 = …

تمرين6: لاحظ ثم أكمل: (1.5)

648 = 2 × 342

54 ×102 = …

69 × 9 ×11 = …

4 × 12 ×2 = …

الملحق رقم(2): يوضح الاختبار التحصيلي في صورتة النهائية

تمرين 1: ضع العلامة المناسبة (= .< .>) في مكان النقط: (3.5)

709 . 710 / 5428 . 5000 / 100 . 999 / 14. 20/ 10. 100 / 303. 330 / 25 . 25

تمرين 2: أحسب العمليات التالية: (4)

400 × 12	768 − 299	972 − 341	925 + 174	1406 + ...
=	=	=	=	=2073

7105 × 5

= .....

تمرين 3: حل المسائل التالية: (8)

_ باعت خديجة آلة خياطة ب4269 دينار فخسرت فيها 1895 (د). فبكم اشترت آلة الخياطة؟

_ في قسم 36 تلميذا، منهم 25 إناثا. فما هو عدد الذكور؟

_ صنعت عائشة 15 عقد في كل عقد 10 مجوهرات. فما هو عدد المجوهرات التي استعملتها؟

تمرين 4: لاحظ ثم أكمل: (1.5)

675 = 600 + 70 + 5

286 = . .. + … + …

5208 = …. + … + … + …

2030 = …. + … + … + …

تمرين5: لاحظ ثم أكمل: (1.5)

79 – 24 = 75 – 20 = 55

98 – 47 = 100 – … = …

394 − 215 = 400 – … = …

2740 – …. = 2735 – 600 = …

تمرين6: لاحظ ثم أكمل: (1.5)

648 = 2 × 342

54 ×102 = …

69 × 9 ×11 = …

4 × 12 ×2 = …

الملحق رقم(3) يوضح مقياس الدافعية للتعلم

المدرسة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ تاريخ اليوم:

التعليمات

أخي التلميذ:(ة):

– نضع بين أيديك هذا المقياس بهدف إعداد دراسة علمية، الرجاء منك الإجابة على جميع الأسئلة(العبارات) الواردة فيه.

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

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

–مثال:

الرقم	العبارات	نعم	نادرا
01	أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة	×	

–لا تترك أي سؤال دون الإجابة عليه.

– ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عما تشعر به.

– والآن يمكنك قلب الصفحة والبدء في الإجابة.

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 إلى المدرسة بسبب الانضباط.		
6-	أحب حل التمرينات مهما كان معدلي.		
7-	يسمعني والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي في المدرسة.		
8-	عند شرح المعلم للدرس أفكر في أشياء أخرى.		
9-	أشعر بأن أغلبية الدروس غير مهمة.		
10-	أشعر أنه بسبب زملائي يعاقبني المعلم.		
11-	أحب الأسئلة الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.		
12-	يسعدني أن تعطى الجوائز للمتفوقين.		
13-	أقوم بحل كل الواجبات المنزلية التي يطلبها مني المعلم.		
14-	لا يهتم والدي عندما أتحدث إليهما عن نقاطي المدرسية.		
15-	أحب أن أطرح الأسئلة على معلمي.		
16-	يهتم بي والدي عند قيامي بأداء واجباتي المدرسية.		
17-	أشعر بالملل عندما أقوم بحل التمرينات المدرسية.		
18-	أستطيع حل كل التمرينات المدرسية.		

الملحق رقم(4) يوضح مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

المدرسة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ تاريخ اليوم:

التعليمات

أخي التلميذ:(ة):

– نضع بين أيديك هذا المقياس بهدف إعداد دراسة علمية، الرجاء منك الإجابة على جميع الأسئلة(العبارات) الواردة فيه.

–إذا كانت العبارة دائما ما تنطبق عليك ضع علامة(×) في الخانة (دائما).

–إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا،ضع علامة (×) في الخانة (أحيانا).

–إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرا،ضع علامة (×) في الخانة (نادرا).

–مثال:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
01	أحب العمل مع زملائي		×	

–لا تترك أي سؤال دون الإجابة عليه.

– ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عما تشعر به.

– والآن يمكنك قلب الصفحة والبدء في الإجابة.

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	نادرا
1.	أحب العمل مع زملائي.			
2.	أشعر أن زملائي يحبونني.			
3.	عندما لا أتحصل على معدل جيد، فإنني أدرس أكثر.			
4.	أعرف كيف أعامل زملائي.			
5.	أسامح زملائي عندما يسيئون لي.			
6.	أكذب على معلمي لكي يرضى عليا.			
7.	أشارك زملائي في حل التمرينات المدرسية.			
8.	أنهي واجباتي المدرسية بسرعة.			
9.	أشعر أن زملائي يسخرون مني.			
10.	أعتقد أنني قادر على عمل كل التمرينات المدرسية.			
11.	لا أستطيع التحدث مع الناس الذين لا أعرفهم.			
12.	أشعر أنني أخاف من زملائي.			
13.	أتجنب التمرينات المدرسية الصعبة.			
14.	أشعر أن التمرينات المدرسية ليست مهمة.			