الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

الشعبة : علم النفس

رقم التسجيل: sp-sc/2016/09

أساليب التعلم وعلاقتها بفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية

-دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ببعض المدارس الابتدائية ببلدية الدبيلة -ولاية الوادي-

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص علم النفس

اعداد الطالبة :

صبرينه حامدي

اشراف الأستاذ الدكتور :

منصور بوبكر

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب العائلي	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
شوقي ممادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	رئيسا
بوبكر منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	مشرفا ومقررا
عقيل بن ساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	عضواً مناقشاً
بوبكر دبابي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	عضواً مناقشاً
عمار حمامة	أستاذ محاضر–أ	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	عضواً مناقشاً
محمد السعيد قيسي	أستاذ محاضر–أ	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية : 1440-1441هـ/ 2020-2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين أساليب التعلم (السطحي–العميق– الاستراتيجي) وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وبالضبط السنة الخامسة ابتدائي في بعض ابتدائيات بلدية الدبيلة ولاية الوادي.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة، كما أجريت على عينة تقدر ب 50 تلميذ وتلميذة مقسمين بين 25 تلميذ ذوي صعوبات التعلم و25 تلميذ عاديين وقد تم اختيارهم بطريقة احتمالية عشوائية وللاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق الأدوات التالية: أسلوب التعلم لا نتوسل، مقياس فاعلية الذات بعد أن تم التحقق من خصائصها السيكومترية .

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أساليب التعلم (سطحي –استراتيجي– عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أساليب التعلم (سطحي –استراتيجي–عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين في السنة الخامسة ابتدائي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (سطحي– استراتيجي– عميق) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي.

Abstract:

The present study aims to know and reveal the correlative relationship between learning methods (superficial - deep - strategic) and self-efficacy among ordinary students and students with learning difficulties in the primary stage, and precisely the fifth year grade of primary school with some of the elementary schools of the municipality of Debila, province of El Oued.

The study used the descriptive comparative approach that is commensurate with the nature of this study, as it was conducted on an estimated sample of 50 male and female students divided between 25 students with learning difficulties and 25 ordinary students, and they were chosen in an intentional way. After their psychometric properties were verified., and in the end, the following results were found:

• There is no correlation between learning styles (superficial - strategic - deep) and self-efficacy among pupils with learning difficulties in the fifth year of primary school.

• There is a correlation between learning styles (superficial - strategic - deep) and self-efficacy among ordinary students in the fifth year of primary school.

• There are statistically significant differences in learning styles (superficial - strategic - deep) between pupils with learning difficulties and ordinary students in the fifth year of primary school.

• There are statistically significant differences in self-efficacy between pupils with learning difficulties and ordinary students in the fifth year of primary school.

Résumé

La présente étude vise à connaître et à révéler la relation corrélative entre les méthodes d'apprentissage (superficielles - profondes - stratégiques) et l'auto-efficacité chez les élèves ordinaires et les élèves ayant des difficultés d'apprentissage au primaire, et précisément en cinquième année du primaire avec certains des les écoles élémentaires de la commune de Debila, Wilaya d'El Oued.

L'étude a utilisé l'approche comparative descriptive qui correspond à la nature de cette étude, car elle a été menée sur un échantillon estimé de 50 élèves répartis entre 25 élèves ayant des difficultés d'apprentissage et 25 élèves ordinaires, et ils ont été choisis de manière intentionnelle. Après la vérification de leurs propriétés psychométriques., et en fin de compte , les résultats suivants ont été trouvés:

•Il n'y a pas de corrélation entre les styles d'apprentissage (superficiel - stratégique - profond) et l'auto-efficacité des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en cinquième année du primaire.

•Il existe une corrélation entre les styles d'apprentissage (superficiel - stratégique - profond) et l'auto-efficacité chez les élèves ordinaires en cinquième année du primaire.

•Il existe des différences statistiquement significatives dans les styles d'apprentissage (superficiels - stratégiques - profonds) entre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les élèves ordinaires en cinquième année du primaire.

•Il existe des différences statistiquement significatives d'efficacité personnelle entre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les élèves ordinaires en cinquième année du primaire.

.

شكر وتقدير

نبدأ بالشكر شكر الله عز وجل فاليه ينسب له الفضل كله في الكمال -والكمال يبقى لله وحده واحمده كثيرا على توفيقي في انجاز هذا العمل العلمي القيم من بدايته إلى نهايته والذي اتمنى أن يكون من البحوث الرائدة في اثراء الجانب المعرفي والعلمي للباحثين والطلاب وبعد الحمد لله، ،أتوجه كل الشكر إلى استاذي المؤطر - **الدكتور منصور بوبكر**– على توجيهاته ونصائحه خلال السنوات التي تم إنجازها لهذا العمل .كما اتوجه بالشكر للدكتور **عبد الحق بخاش** من جامعة المسيلة الذي ساعدني في معالجة الاحصائية للبيانات وتعديل صياغة الفرضيات والاستاذ **بشير جاري** من جامعة الوادي الذي ساعدني ووجهني بخصوص الجانب الميداني كما أتوجه بالشكر للطاقم التربوي والاداري من معلمي المرحلة الابتدائية ومديري وموظفي المؤسسات التي طبقت عليهم الدراسة وخاصة معلمي السنة الخامسة الذين سهلوا لي عملية التطبيق وتعاوني معي كثيرا وأيضا أتوجه بالشكر مجددا لكل من ساعدني من قريب أو بعيد.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
ملخص الدراسة (باللغة العربية)	
ملخص الدراسة (باللغة الانجليزية)	
ملخص الدراسة (باللغة الفرنسية)	
شكر وتقدير	
الفهارس	
مقدمة	1
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة ومنطلقاتها	
1- إشكالية الدراسة	8
2- فرضيات الدراسة	15
3- أهداف الدراسة	16
4- أهمية الدراسة	16
5- المفاهيم الإجرائية للدراسة	17
6- الدراسات السابقة والتعليق عليها	20
خلاصة الفصل	35
الفصل الثاني: أساليب التعلم	
تمهيد	38
1- مفهوم التعلم	39
2- التطور التاريخي لأساليب التعلم	39
3- مفهوم أساليب التعلم	41
4- المصطلحات المرتبطة بأساليب التعلم	43

5- تصنيفات أساليب التعلم	44
6- النظريات المفسرة لأساليب التعلم	50
7- أسلوب التعلم وفق انتوسل	52
8- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم	57
9- أهمية أساليب التعلم	63
10- طرق قياس أساليب التعلم	66
خلاصة الفصل	71
الفصل الثالث: فاعلية الذات	
تمهيد	73
1-مفهوم الذات وفاعلية الذات	74
2- علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم	77
3- أنواع فاعلية الذات	82
4- مظاهر فاعلية الذات	85
5- خصائص فاعلية الذات	86
6- مصادر فاعلية الذات	89
7- أبعاد فاعلية الذات	93
8- أهمية فاعلية الذات	94
9- النظريات المفسرة لفاعلية الذات	95
10 - أثار فاعلية الذات	104
خلاصة الفصل	109
الفصل الرابع: صعوبات التعلم	

تمهيد	111
1- لمحة تاريخية عن ظهور مصطلح صعوبات التعلم	112
2- مفهوم صعوبات التعلم	114
3- علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم	117
4- نسبة انتشار صعوبات التعلم	120
5- أنواع صعوبات التعلم	121
6- أسباب صعوبات التعلم	124
7- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	129
8- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	134
9- الاثار السلبية للصعوبات التعلم	138
10- تشخيص وعلاج صعوبات التعلم	139
11- صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم	147
خلاصة الفصل	151
الجانب التطبيقي للدراسة	
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	154
1- منهج الدراسة	155
1-1- 2-حدود الدراسة	155
3-الدراسة الاستطلاعية	156
3-1-أهدافها	156
3-2- اجراءات تحديد العينة وادواتها	162
3-3-نتائجها	163
4-الدراسة الأساسية	166

4-1- عينة الدراسة الأساسية	166
4-2- أدوات الدراسة الأساسية وخصائصها السيكو مترية	168
4-3- كيفية تطبيق الدراسة الأساسية	179
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	180
خلاصة الفصل	181
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج	
تمهيد	183
1- عرض نتائج الدراسة	184
1-1- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي	185
1-2- نتائج الدراسة	186
2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	188
2-1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	188
2-2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	193
2-3-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	196
2-4-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	200
3- الاستنتاج العام	204
خاتمة	207
قائمة المراجع	212
الملاحق	227

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضح ملخص الفروق بين أساليب التعلم حسب انتوسل	56
02	يمثل العينة الاستطلاعية الأولى لتلاميذ السنة الخامسة في مجموعة من الابتدائيات.	162
03	يوضح استجابات المعلمين فيما يتعلق بالمستوى الدراسي	163
04	يوضح العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	165
05	يوضح خصائص عينة التلاميذ العاديين في السنة الخامسة ابتدائي	166
06	يوضح عدد تلاميذ السنة الخامسة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية	167
07	يوضح أبعاد مقياس أسلوب التعلم لانتوسل	169
08	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية	170
09	يوضح العبارات المعدلة قبل وبعد التطبيق	171
10	يوضح معامل الثبات ألفا (α كرونباخ) لمقياس أساليب التعلم وأبعاده	172
11	يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لبعد أسلوب التعلم العميق	173
12	يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لبعد أسلوب التعلم السطحي	173

13	يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لبعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	174
14	يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لمقياس أساليب التعلم حسب انتوسل	174
15	يوضح نتائج الصدق الذاتي للمقياس الكلي ودرجة كل بعد من الابعاد مقياس	175
16	يوضح توزيع العبارات حسب أبعاد مقياس فاعلية الذات	176
17	يوضح سلم التنقيط لإجابات مقياس فاعلية الذات حسب البدائل ونوع العبارة	177
18	يوضح تعديل عبارات مقياس فاعلية الذات	177
19	جدول يوضح العبارات المعدلة للمقياس فاعلية الذات	178
20	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	184
21	يوضح نتائج بالنسبة لذوي صعوبات التعلم	185
22	يوضح نتائج العينة التلاميذ العاديين	186
23	يوضح العلاقة بين مقياس أساليب التعلم بأبعاده وفاعلية الذات لدى ذوي الصعوبات	188
24	يوضح العلاقة بين مقياس أساليب التعلم بأبعاده وفاعلية الذات لدى ذوي الصعوبات	193
25	يوضح الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات والعاديين في أساليب التعلم	196
26	يوضح الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات والعاديين في فاعلية الذات	200

فهرس الاشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح اطار تصوري لعمليتي التعلم والتعليم وأهم العوامل المؤثرة فيهما.	53
02	يوضح مصادر فاعلية الذات	92
3	يوضح أبعاد فاعلية الذات عند باندورا	93
04	يوضح نموذج الحتمية التبادلية	96
05	يوضح العناصر الثلاثة التي تدورها حولها نظرية التوقع	103
06	مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم	126
07	أعمدة بيانية توضح استجابات عينة ذوي صعوبات التعلم على مقاييس الدراسة	186
08	أعمدة بيانية توضح استجابات عينة العاديين على مقاييس الدراسة	187

فهرس الملاحق

الرقم	الملاحق	الصفحة
01	اختبار رافن المصفوفات الملونة الخاص بقياس الذكاء	228
02	مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم	229
03	استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي	241
04	استبيان مقياس أسلوب التعلم للانتوسل	243
05	استبيان مقياس فاعلية الذات لفنيش	246
06	النتائج الإحصائية للبيانات الدراسة	249

مقدمة

مقدمة

يعد التعلم وأسلوب التعلم عوامل مهمة في تحديد نتاجات التعلم التي تنعكس أثارها على الخبرات التي يكتسبها الفرد من مواقف التعلم التي يتعرض لها والتي يختارها قصد التكيف مع البيئة أو تحسينها وأسلوب التعلم ليس طريقة لدراسة أو اتقان مجموعة من الأفكار وإنما هو الأسلوب الذي يستعمله المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء المواقف التعليمية وغيرها وتتنوع أساليب التعلم باختلاف دوافع الافراد أثناء عملية التعلم والتي على أساسها يكون الفرد استراتيجية محددة تساعده على تبني أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد وتختلف عناصر أسلوب التعلم باختلاف المثيرات البيئية والاجتماعية التي يتعرضون لها كما تختلف باختلاف حاجاتهم الجسمية والانفعالية وقد لفتت قضية اختلاف في أساليب التعلم في نظر التربويين بشكل واضح منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبا حيث تشير الأبحاث التربوية والنفسية إلى وجود فروق حتمية بين أساليب التعلم الطلبة المختلفة وأن الاختلاف في أساليب التعلم لا يكون فقط بينهم على حسب الأعمار والقدرات العقلية المختلفة.

كما وجدت أن المواد التعليمية وطرق تدريسها تتناسب مع بعض الطلبة وكانت عائقا أمام طلبة اخرين مما استدعي البحث عن أساليب تعليمية تتطابق مع تعلم الطلبة المختلفة. (جعفور،2013،ص2) ومع تزايد ظهور المشكلات التعليمية للتلاميذ في جميع المراحل الدراسية وقد أشارت إليها الأبحاث والدراسات والاحصائيات من خلال نسب النجاح والرسوب وتدني الإنجاز الاكاديمي لبعض التلاميذ ظهرت فئة ذوي صعوبات التعلم، ويعتبر مجال صعوبات التعلم من أكثر المجالات تعقيدا نظرا لما يكتنفه من غموض والذي يتطلب مهارة خاصة في التشخيص بأساليب متنوعة فهذه الفئة تظهر تباينا واضحا في مستوى القدرة العقلية والتحصيل الدراسي كان لابد الاتجاه نحو فكرة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في التعلم والتي شغلت اهتمام

المختصين التربويين ولكن هذا الاهتمام لابد أن يمتد إلى الفعل والممارسة وذلك من خلال توفير الظروف المناسبة للتعليم استجابة مبدأ الفروق الفردية.

وتوظف نتائج الأبحاث في تطوير أداء المتعلمين على المستوى المعرفي أو التعليمي وإعادة النظر في تفكير التلميذ في طبيعة المعرفة التي يكتسبونها من المحتمل أن تقود هذه النتيجة إلى تغيرات مختلفة مهمة في مختلف المجالات العملية التربوية وتوافر أدلة على أن الأسلوب للتلميذ في التعلم له علاقة مباشرة وما يحركه الطالب من التحصيل العلمي وبالطريقة التي يتفاعل معها مع المعلم فالعلم انتقل إلى الألفية الثالثة التي من أهم سابقاتها غزارة المعرفة وتنوع مصادرها الامر الذي يتطلب مستوى عالي من المعرفة وتحتل المرحلة الابتدائية مكانة بارزة في تكوين شخصية المتعلم المختلفة على اعتبار أنها الوسط الذي يبدأ فيه اكتساب مختلف التعلمات ولذلك فإن مساعدة المتعلمين في هذه المرحلة والتي تعود بالأثر الإيجابي على نموهم وتحصيلهم وتكيفهم مع المحيط الذي يعيشون فيه.

إن استخدام أسلوب التعلم المناسب مع التلميذ الذي يعاني صعوبة التعلم يتقلص من حالة العجز الى حالة السيطرة على ما يتلقاه من تعلم مناسب وفق أسلوبه.(لعجال ،2019،ص2)، ويعتبر أسلوب انتوسل من أحد الأساليب الشائعة التي يستخدمها التلميذ في التعلم، كما تعد فاعلية الذات لدى التلميذ محورا رئيسيا في عملية التعلم بحيث من الممكن أن تساعد التلميذ على تحديد الأسلوب المناسب في التعلم ووضع تصورات مسبقة عليه بحسب الدراسات والابحاث التي وضحت ذلك ،لهذا سعت الباحثة إلى القيام بدراسة حول الذي هذا الموضوع الذي يحمل عنوانه "أساليب التعلم (السطحي العميق الاستراتيجي) وعلاقته بفاعلية الذات لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الابتدائية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي " وقد قسمت الدراسة إلى قسمين الجانب النظري والجانب الميداني.

كانت البداية بالفصل الأول الذي احتوى على الإشكالية والفرضيات والمفاهيم الإجرائية واهداف الدراسة واهمية الدراسة ثم الدراسات السابقة والتعليق عليها وحدود الدراسة والخلاصة العامة للفصل.

وقد اشتمل الجانب النظري على ثلاثة فصول أولها الفصل الخاص بأساليب التعلم والذي بدأ من التمهيد ثم مفهوم التعلم ثم التطور التاريخي لأساليب التعلم وتعريفها ثم المصطلحات المرتبطة بها ثم التصنيفات ثم النظريات المفسرة لأساليب التعلم ثم أسلوب التعلم وفق نموذج انتوسل وصولا إلى العوامل المؤثرة وأهمية أساليب التعلم وفي الأخير طرق قياسها وخلاصة الفصل ثم الفصل النظري الثاني المتعلق بفاعلية الذات بداية من تمهيد ثم مفهوم الذات وفاعلية والمصطلحات المرتبطة بها وأنواعها ومظاهرها وخصائصها ومصادرها وأبعادها واهميتها والنظريات المفسرة لها وفي الأخير اثار فاعلية الذات وخلاصة الفصل اما الفصل النظري الثالث الذي يختص بمتغير صعوبات التعلم بداية من تمهيد مفهوم صعوبات التعلم ثم لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المفاهيم ونسبة انتشارها وانواعها واسبابها والنظريات المفسرة لها وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم والاثار السلبية لصعوبات التعلم وتشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم وصولا في الأخير إلى صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وخلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني فقد تناول فصلين، بالنسبة للفصل الخامس والذي يحمل عنوانه إجراءات الدراسة الميدانية اشتمل على تمهيد ومنهج الدراسة وحدودها كذا والدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءات تحديد العينة والادوات المعتمد عليها

ونتائجهـــا والدراســـة الأساســـية التـــي اشـــتملت وعينتهـــا وأدوات الدراســـة الأساســـية وخصائصـــها الســـيكومترية وكيفيـــة تطبيقهـــا ثـــم فـــي الأخيـــر الأســـاليب الإحصـــائية وخلاصـــة الفصل.

أمـــا الفصـــل الأخيـــر فقـــد اشـــتمل علـــى عـــرض وتفســـير ومناقشـــة نتـــائج الفرضـــيات فكانـــت البدايـــة مـــن تمهيـــد وعـــرض نتـــائج الدراســـة والفرضـــيات الأربـــع. ثـــم توصـــيات وافـــاق الدراسة وفي الأخير خاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: اشكالية الدراسة و منطلقاتها

الفصل الثاني: أساليب التعلم

الفصل الثالث: فاعلية الذات

الفصل الرابع: صعوبات التعلم

الفصل الأول: اشكالية الدراسة ومنطلقاتها

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة

6- الدراسات السابقة والتعليق عليها

7-حدود الدراسة

خلاصة الفصل

1- إشكالية الدراسة

يتعاظم الاهتمام في عصرنا الحالي بعملية التعلم التي ينبغي أن تعتمد بصورة رئيسية على القدرات العقلية والمعرفية لدى المتعلمين لتوظيفها في مجالات التعلم المختلفة وعملية التعلم ترتبط بالكثير من المسائل والموضوعات التي لابد من التركيز عليها لتسير بالعملية التعليمية نحو الأفضل .(خزام،2015 ،ص4)

كما أن الهدف من عملية التعلم والتعليم نقل المعارف للتلاميذ، بحيث تعتبر عملية التعلم مهارة ذهنية يمكن تنميتها كباقي المهارات الأخرى، والتعلم الجيد هو التعليم الذي يعمل على تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه لأن المعلومات مهما بلغت صحتها فمصيرها إلى النسيان والزوال ولذا فإن التعلم هو تنمية قدرة المتعلم وتنمية شخصيته.(العيساوي،1989ص124). كما أن تلبية الحاجة إلى القدرة على التعلم بمزيد من الفاعلية يتطلب الكثير من الاهتمام، وذلك بالتعرف على الفروقات في التعلم والإدراك أفضل لأساليب وأنماط التعلم للتلاميذ حيث يحتاج هؤلاء في مختلف مراحل تعلمهم إلى اكتساب أساليب تمكنهم وقتهم وإدارة وتحديد أهدافهم وسبل تحقيقها وكيفية الحصول على المعرفة والمعلومات بطريقة منظمة وصحيحة دون عناء وتعب وأكثر استفادة من هذه المعلومات والتجارب وتوظيفها في مختلف مراحل حياتهم بمجملها(محمود،1994،ص1) فالتلاميذ يختلفون في استقبالها وطريقة معالجة تلك المعارف والمعلومات ذلك أن أسلوب التعلم هو الطريقة الخاصة بالتلميذ في ادراك ومعالجة معلومات أثناء عملية التعلم التي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج التعلم (أديب،2003،ص579)حيث تعد أساليب التعلم عوامل مهمة جدا في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم والتي تعكس اثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مواقف التعلم التي يتعرض إليها وهذه الخبرات المكتسبة يحتاجها المتعلم من أجل الاستمرارية والتفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به، بغرض التكيف معها وتحسينها.

(منصور،2016،ص2)

فقد أشارت خزام 2015 على أن أساليب التعلم تعتبر من الموضوعات المهمة التي تركز على معالجة المعلومات قد تسير أو تعيق الأداء التحصيلي والمتعلم الناجح يميل إلى استخدام الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها، والاهداف التي يعمل على تحقيقها.

(خزام،2015،ص5).

وقد أكد الزيات (2004) أن أساليب التعلم تمثل تفضيلات الأفراد الكيفية من خلالها يتعلمون بيسر وفاعلية وذلك من حيث استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها. هذا ويرى (Sowssa 2001.) أن البيئة المدرسية تؤثر في أساليب التعلم المختلفة لدى الطلبة حيث يرى أن الجامعة والمدرسة تفضلان نوعا من التعليم على أنواع أخرى وكلما كان المعلمون على وعي بأساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ كلما ساعدهم على استبدال الطرق التي يستخدمونها في التعليم – التقليدية منها – بطرق أخرى تستجيب لأساليب التعلم بالنسبة لذوي صعوبات التعلم والمعاقين وجدانيا من التلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية (لعجال ،2019،ص10). فقد أشارت دراسة "فولك" (volk 1987) أن أساليب التعلم تؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ أن هذا التأثر حقيقي له وجود وأن تجاهل هذا التأثير يعوق تحسين العملية التعليمية كما أشار ديروكس (Dirouks،1991) أن التعلم للتلاميذ وفقا لتفضيلات أساليب التعلم لديهم يزيد من فرص التعلم (خليفة وعيسى،2007،ص35)

ويمكن القول أن أساليب التعلم هي انعكاس طرائق التلاميذ في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها ويتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها (Dundun،7،1993-p12) وتجمع معظم تعاريف أنماط التعلم على أنها أسلوب المفضل لد ى الفرد الذي يتعلم من خلاله بشكل أفضل (طلاحفة وزغلول،2009،ص201) فالنمط التعليمي هو الأسلوب أو المنحى الفردي الذي يفضله التلميذ لتأدية المهمة لتعليمه، اذ يعتبر

أحد أوجه الفروق الفردية التي تؤثر على التعلم أو غرفة الصف وقد حظيت الأنماط التعليمية في السنوات الماضية باهتمام كبير من الباحثين في الميادين التربوية والنفسية وبوجه عام الاعتماد بإمكانية تضمين الأداء الأكاديمي من خلال تنفيذ التدريس على نحو يراعي الأنماط التعليمية للتلاميذ.(خليفة،2012،ص4)

ويذكر انتوستل**Entwistlel 1981**أن أسلوب التعلم المفضل للتلميذ قد يتأثر بإدراكه لبيئة التعلم، ذلك أن خصائص عملية التدريس التي تؤثر في التعلم تتضمن طريقة التدريس درجة الحماس للتعلم وسرعة ومستوى المعلومات المقدمة لذا يعرف البعض أساليب التعلم بأنها الخصائص المعرفية والانفعالية وسمات التقدير الثابت نسبيا التي تستخدم كمنشأ كيفية ادراك التلميذ وتفاعلهم واستجاباتهم لبيئة التعلم (الصباطي واخر،2002،ص3) ومن هنا يمكن النظر إلى أنماط التعلم على أنها جانب من جوانب الفرود الفردية التي تنادي جميع الأسس التربوية بضرورة مراعاتها والتعامل وما الطلاب بطريقة تأخذها بعين الاعتبار.(عثمان، (د.س)،ص 246) وقد أدت كثرة التفسيرات من قبل العلماء والباحثين في مجال أساليب التعلم إلى تعدد نماذجها وطرق قياسها ومتغيراتها إلى تنوع الباحثين وأساليبهم في البحث لكن معاني المسميات وخصائصها متقاربة كثيرا حيث يقوم نموذج الباحث انتوستل على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد، ومستوى نواتج التعلم أثناء عملية تعلم ويحتوي على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع التعلم المختلفة وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة ،أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم.(يعقوب،2012،ص129) والذي هو يعتبر النموذج المعتمد عليه في الدراسة الحالية هذا وقد أكدت دراسة المرزوقي 1990 على وجود الفروق في أساليب التعلم المفضلة بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب المتأخرين دراسيا وكذلك لا يوجد الفرق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي.

كما أشارت أيضا دارسة قاني1985 التي بينت أن الطلاب المتفوقين عكس الطلاب غير المتفوقين يستخدمون استراتيجيات تعلم فعالة تمكنهم من تحقيق أهدافهم التربوية و الأكاديمية وانه يمكن تدريب الطلاب غير المتفوقين على استخدام استراتيجيات تمكنهم من أن يكونوا أكثر نجاحا وتفوقا. (الصباطي واخر،2002،ص1) هذا وتعتبر أساليب التعلم المختلفة المعتمدة على الحواس هي الأكثر شيوعا وتسمى عموما بالنموذج البصري والصوتي والحسي والحركي ويصف هذا الاطار المتعلمين من الناحية البصرية أو السمعية أو الحسية الحركية، ويقوم المتعلمون عبر حاسة البصر بمعالجة المعلومات المرئية بأكثر من مستوى الكفاءة ويفهم المتعلمون عبر حاسة السمع من خلال السمع بشكل أفضل ويتعلمه المتعلمون من خلال الناحية الحسية الحركية/الحسية من خلال الحركة واللمس وأشار ميلر (MILLER.2001) أن 92% من كافة طلاب المدارس الأساسية والثانوية يتعلمون من خلال حاسة البصر 34%يتعلمون من خلال وسائل سمعية 37%يتعلمون بشكل أفضل من خلال أوضاع حسية حركية/حسية.

(خليفة،2012،ص4)

كما تناولت بعض الدراسات كيفية تناول الطلاب مهمة قراءة نص وربطه وبين نوعية مخرجات التعلم وأسلوب دراسة التعلم الذي يتبناه التلميذ وتوصلوا إلى نوعين من أسلوب التعلم هما عميق وأسلوب سطحي وهو يعتبر نوعا من الاستراتيجيات العاملة لتلاميذ في معالجة المعلومات.(الصباطي واخر،2002،ص6) حيث أن معرفتها تعد أكثر نجاحا من غيرها فالاهتمام بالكشف عن أساليب التعلم أحد المداخل الهامة التي تساعد المعلم على اختيار وانتقاء افضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية وتمتد تأثيرها إلى الطلاب الذين يعانون من اعاقات أو صعوبات التعلم (Dagani ،1993) فالتلاميذ ذوي مشكلات التعلم مثلهم مثل معظم التلاميذ بالغي سن التمدرس ينجزون بشكل أفضل عندما يتعلمون من خلال قدرات أساليب التعلم لديهم والتي تتطلب تعديل

بيئة التعلم (حجرة الدراسة) وطريقة التدريس المستخدمة معهم وفقا للوكس lux1978 التلاميذ المصنفين على أن لديهم صعوبات التعلم غالبا ما يخفون مواهبهم وقدراتهم الخاصة لديهم ومن ثم يصبح لديهم ضعف أكاديمي هو محور تركيز واهتمام معلمهم وزملائهم، بعيدا عن معرفة قدراتهم الحقيقية.(عيسى واخر،2006،ص60) ومن الطبيعي أن نماذج التعلم أو أسلوب التعلم لا توجد بشكل حدي لدى الأفراد فهناك البعض من لا يندرجون تحت نموذج معين من هذه النماذج مع أن التلاميذ العاديين قد يتميزون بتفضيلهم لإحدى الحواس إلا أنهم قادرون على تفعيل الحاستين الآخرتين أما التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعليمية فهم يعانون عادة خلل في واحدة أو أكثر من أدوات الادخال المعلومات أو أنهم يميلون إلى الاعتماد الكلي على أداة واحدة لإدخالها(خليفة،2012،ص6).

لهذا هم الفئة الذين يعتبرون محل الدراسة الحالية فميدان صعوبات التعلم من الميادين المهمة في الوقت الحاضر، وقد اهتم الطب النفسي بهم إلى جانب اهتمام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون صعوبات تعليمية وقد سعو في البحث عن خدمات تربوية لهم بسبب انخفاض تحصيلهم الدراسي عن اقرانهم العاديين بالرغم أنهم لا يعانون من أي إعاقة حسية او حركية أو انخفاض مستوى الذكاء.

(فرغل،2006،ص3)

كما أنهم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعرضون لاضطرابات نفسية اكثر من غيرهم نتيجة لصعوبة توافقهم النفسي والتربوي والاجتماعي مع الاقران العاديين من حيث المنهج الدراسي وأساليب التعلم والتدريس.(القطان،2010،ص8)

وقد أشارت دراسة سيندر Sinder 1985 عندما قارنت بين أربع مجموعات من التلاميذ المتخلفين عقليا القابلين لتعلم، وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة الوجدانية، والعاديين حيث

وجد أن المتخلفين عقليا القابلين لتعلم وذوي الاعاقة الوجدانية أظهروا تفضيلات معينة جعلت من الصعوبة بناء بيئة تعليمية تفي احتياجات كلتا المجموعتين في مكان واحد يدمج الاثنين وخلص إلى أن تفضيلات أساليب التعلم يجب ان تحترم ويستجاب لها على أساس فردي وليس جمعي ولا على أساس فئة إعاقة كما توصلت دراسة هيلنتسون Hulnistoun إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض الخصائص النفس الاجتماعية (مفهوم الذات –الاندفاعية والقلق). (سعد ،2006،ص16–18) وتعد فاعلية الذات من الخصائص النفسية الموجودة لدى التلميذ ذوي الصعوبات تعليمية مثله مثل التلميذ العادي والتي تظهر من خلال شعوره بانخفاضها أو ارتفاعها فقد أشار باندورا إلى مفهوم مصطلح فاعلية الذات على أنه معتقدات الشخص حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العلمية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد إليه.(Bandoura ،1997، P5-8) كما توصلت دراسة هيام صابر شاهين 2012 إلى أنه ليس هناك اختلاف في فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع في إشارة إلى علاقتهما بمستوى القلق والتحصيل الدراسي لديهم.(شاهين،2012،ص5).

وقد أكدت الأطر النظرية على التأثير الشديد لمعتقدات فاعلية الذات في مجالات النشاط الإنساني المتعددة سواء الأكاديمية أو الصحية العمل، فالإنسان يميل إلى السعي والنضال من أجل أهدافه اذا اعتقد في قدرته على انجاز النتائج المرغوبة بمجهوده الشخصي ودون مساعدة من أحد، علاوة على ذلك الصفات الشخصية بالإضافة إلى الظروف المحيطة بالموقف تتفاعل كل منها مع فاعلية الذات على الشخص مؤثرة بذلك في التعليم والتحصيل حيث يعتبر انخفاض فاعلية الذات مظهر هاما من المشكلات الصحية في الجانب النفسي والجانب الصحي والجسدي بعكس ارتفاعها حيث اعتبر باندورا أن الأفراد ذوي كفاءة ذاتية عالية يعتقدون أنهم قادرون على احداث تغيير وتجديد في أدائهم بعكس الأفراد ذوي فاعلية ذاتية منخفضة فانهم ينظرون أنهم غير قادرون على أداء ناجح (P43.1998. Bandoura).كما أشار غسان أبو فخر

واخر 2013 أيضا أن فاعلية الذات هي احد موجهات سلوك التلميذ الذي يعتقد في قدرته على أن يكون سبب حادث يكون اكثر نشاطا وتقديرا لذاته في الحياة ويمثل ذلك مرآة معرفية لتلميذ تشعره بقدرته على التحكم في البيئة كما تعكس معتقدات الفرد بخصوص قدراته على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي قوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة الضغوط وبالنسبة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهم يتصفون بأنهم يمتلكون ادراكات ذاتية أقل من قدراتهم وتوقعات تحصيل أقل كما أنهم اقل أدراكا لمعتقداتهم حيث يميلون على عزو سلوكهم على عوامل خارج امكانياتهم مثل طبيعة المهمة سهولة/ صعوبة والحظ أو المصادفة.(أبو فخر واخر،2013،ص113)،كما اكدت هيام صابر يوسف شاهين على أن فاعلية الذات هي من أهم العوامل المؤثرة في سلوك وتحديدا في عملية التعلم فكلما زادت فاعلية الذات زادت قدرة التلاميذ على المثابرة في انجاز أهدافهم ومواجهة العقبات التي تعترضهم وزادت ثقتهم بقدرتهم على النجاح والتفوق وعلى النقيض نجد أن الافتقار لفاعلية الذات يؤثر سلبا على قدرة التلميذ على انجاز أهدافه التعليمية.(شاهين، 2012،ص149).

ومما سبق كان لابد من الضروري الاهتمام والتركيز على الجانب المعرفي والنفسي والانفعالي للمتعلمين سواء إن كانوا تلاميذ عاديين أو تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف أيضا على أساليب التعلم المفضلة لديهم حيث ستسعى الدراسة الحالية التي تبنت أسلوب انتوسل للتعلم في معرفة اذا كان هناك علاقة بين أساليب التعلم (السطحي –العميق– الاستراتيجي) وفاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة). والتي طرحت بالتساؤلات التالية:

*هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (سطحي – استراتيجي– عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي؟

*هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (سطحي- استراتيجي -عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين في السنة ابتدائي؟

*هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (سطحي- استراتيجي- عميق) لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي؟

*هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

تعتبر صياغة الفرضيات من أهم الخطوات في البحث العلمي فهي تعبر عن إجابة للأشكال مطروح وانطلاقا من التساؤلات وضعت الباحثة مجموعة من الفرضيات وتتمثل فيما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (سطحي- استراتيجي- عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (سطحي- استراتيجي - عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين في السنة ابتدائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (سطحي- استراتيجي- عميق) لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (اكاديمية ونمائية) والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي.

3-أهداف الدراسة:

تبنت هذه الدراسة مجموعة من الأهداف تحاول من خلالها التعرف على أساليب التعلم (السطحي- العميق - الاستراتيجي) وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي سواء

عاديين او ذوي صعوبات تعلم (اكاديمية أو نمائية) وقد ركزت هذه الدراسة على فئة تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالضبط السنة الخامسة لأنه من المعروف أن صعوبات التعلم تكتشف في المرحلة المبكرة من حياة التلميذ ولتجنب تفاقمها كان لابد من دراستهم جنبا الى جنب مع العاديين من خلال المقارنة فيما بينهم في متغيرات معرفية ونفسية وهذا الهدف الأساسي من الدراسة وقد تشكلت هذه الأهداف في النقاط التالية:

- اكتشاف إمكانية وجود علاقة بين أساليب التعلم (السطحي –العميق –الاستراتيجي) وفاعلية الذات لدى التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم.
- اكتشاف وجود العلاقة بين أساليب التعلم (السطحي –العميق– الاستراتيجي) وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي العاديين فقط.
- التأكد من وجود الفروق في أساليب التعلم (السطحي – العميق– الاستراتيجي) لدى تلاميذ السنة الخامسة العاديين وذوي صعوبات التعلم .
- التأكد من وجود الفروق في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي العاديين وذوي صعوبات التعلم.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من **الناحية النظرية** تناولها متغيرات جوهرية حيث تركز على فئة خاصة وهم ذوي صعوبات التعلم والجانب التعليمي الخاص بهم ومقارنتها بالعاديين وذلك بدراستهم كمنظور معرفي بحت وهي من الدراسات السيكولوجية النادرة التي ركزت على الاضطراب من الناحية المعرفية وهو متغير أساليب التعلم ويرجع ذلك لندرة الدراسات المتعلقة به على تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلى فئة صعوبات التعلم بالتحديد فقد ذكرت جيهان عمران 2004 أن استخدام برامج التدخل المبكر لأساليب التعلم المناسبة يؤثر إيجابا على تحصيل التلاميذ عموما، وذوي صعوبات التعلم خصوصا، والمميز أنها أهتمت بالأطفال الذين

يتمدرسون في المرحلة الابتدائية والذين تتراوح أعمارهم ما بين 11-12 سنة وبالضبط السنة الخامسة، كما لقيت هذه المتغيرات اهتمام المختصين النفسانيون في المجال التربوي والتعليمي وأيضا هي من بين هذه المتغيرات فاعلية الذات الذي يعتبر رائده باندورا حيث سعت الباحثة إلى توظيفه في هذه الدراسة بغرض التعرف على هذا المصطلح أكثر ودوره الإيجابي في تحقيق التوازن النفسي والانفعالي ومستوى تأثيره على التحصيل الدراسي والمعرفي لتلاميذ عموما وتلميذ المرحلة الابتدائية بالخصوص وأيضا مدى تفعيله لموضوع البحث الحالي من خلال اثراء الجانب النظري له، وكذلك لتناول العديد من الدراسات الخاصة به، أما من **الناحية التطبيقية** سنحاول من خلالها اكتشاف هذه الفئة في المدارس الجزائرية نظرا لوجود صعوبة تعترض المعلم بالخصوص والاسرة التربوية بالعموم في التعامل معهم وحتى التعرف عليهم من خلال الكشف المبكر والتشخيص. فمن خلال هذه الدراسة سنساعد المعلمين والمختصين في المجال التربوي على وضع السبل الكفيلة للكشف المبكر لأسباب انخفاض التحصيل الدراسي للتلميذ بشكل عام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بوضع برامج تربوية وتعليمية خاصة بهم ،كما تسعى هذه الدراسة أيضا إلى التعرف على أفراد العينة عن قرب ومدى احتياجهم للمساندة النفسية والاجتماعية ومعرفة مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ بفئاتهم العاديين وذوي صعوبات التعلم .كما قد تساهم هذه الدراسة في إيجاد حلول مناسبة للمجتمع التربوي ككل وتفتح افاق جديدة للبحث.

5- المفاهيم الإجرائية لدراسة:

ستناول أهم المفاهيم الإجرائية في هذا البحث والتي توضح المفاهيم الأساسية لدراسة أي بحث علمي وهي كالتالي:

5-1- أساليب التعلم:

حسب المختصين في مجال علم النفس التربوي هي الطرق التي يستخدمها التلميذ لاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات وتتحدد بأسلوب التلميذ فيها أما سطحي وعميق

واستراتيجي وفي هذه الدراسة تقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب التعلم المحدد وفق نموذج انتوسل المستخدم لغرض الدراسة.

5-1-1-أسلوب التعلم العميق:

ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما والتي تذكر بعض الحقائق لموضوع ما والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والضغط والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلا.ويتحدد حسب الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال هذه الدراسة.

5-1-2-أسلوب التعلم السطحي:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة علاوة على ذلك ربطهم لأفكار بالخبرات السابقة ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.ويتحدد في هذه الدراسة حسب الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ.

5-1-3- أسلوب التعلم الاستراتيجي:

ويتميز غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم لدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ودافعيتهم لتعلم بعض النجاح فقط ويحاولون دائما بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم.ويتحدد في هذه الدراسة حسب الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ

5-2- فاعلية الذات:

هو اعتقاد التلميذ الشخصي بإمكانياته وقدراته والمهارات اللازمة لإنجاز أهدافه التي تؤهله لتخطيط ومثابرته في إتمام ذلك وهو ما تعكسه الدرجات التي يتحصل عليها في مقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة.

5-3- **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

هم مجموعة غير متجانسة من الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط لكنهم يجدون صعوبة واحدة أو أكثر من مهارات الإصغاء، والتفكير، والكتابة، والتهجئة، وحل المسائل الحسابية، مما يترتب عليه قصور في تعلم المواد الدراسية المتخلفة وتجعل تحصيلهم الدراسي أو انجازهم في واحد أو أكثر من المجالات الدراسية أقل من متوسط اقرانهم في الصف الدراسي، بدرجة تشير إلى دلالة التباعد بين الذكاء والتحصيل الفعلي وتطبيق الخصائص السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم(مسعد أبو ديار،2001،ص31) ويمكننا تعريفهم بأنهم كل تلميذ تنطبق عليه شروط اختيار عينة من خلال الأدوات المستخدمة كاختبار مايكل بست للكشف عن صعوبات التعلم من اعداد ياسر سالم واختبار للمصفوفات الملونة الخاص برافن لقياس الذكاء وأدوات تشخيصية أخرى.

5-4- **التلميذ العادي:**

هو التلميذ في الفصل العادي في المدرسة العادية ويستقبل تعليم عادي لمحدد من الوزارة (وزارة التربية والتعليم) المعيار الدراسي (المحك) هو ذلك المعيار الذي يحدد على أساسه مدى الاختلافات والفروق بين التلاميذ (خطاب،2006،ص207) وفي هذه الدراسة يعرف بأنه التلميذ الذي يكون تحصيله الدراسي عادي أو متوسط دون معاناته من صعوبات تعليمية ويتحدد في هذه الدراسة التلاميذ العاديين تحصيلهم دراسي ما بين (5-7) على عشرة.

6- الدراسات السابقة والتعليق عليها:

ستتعرض الباحثة إلى مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المتغيرات المتعلقة بموضوع البحث، حيث تطرقنا إلى بعض الدراسات التي تجمع بين متغيرات البحث.

أولا: أساليب التعلم

بما أن الدراسة تبنت أحد أساليب التعلم فقد ركزت الباحثة على الدراسات التي تتناول أساليب التعلم وفق نموذج أنتوستل و الذي يعد أحد النماذج المهمة التي تستخدم في معالجة المعلومات وهو المعتمد عليه في الدراسة الحالية التي تنقسم الدراسات إلى نوعين في كل من متغيرات (أساليب التعلم – فاعلية الذات– صعوبات التعلم)إلى عربية وأجنبية ونذكرها كالتالي:

أ- الدراسات العربية:

- دراسة محمد محمود عوض عباس (1986) والتي تحمل عنوانها "أثر التفاعل أسلوب التعلم، وأسلوب التدريس وسمات المتعلم، ومحتوي التعلم على التحصيل الدراسي" وقد تم تطبيق استبيان أساليب التدريس من اعداد: الباحث، استبيان أساليب التعلم من اعداد انتوسل، وتجربة الباحث ،ومقياس الدافع لإنجاز اعداد "قشقوش " واختبار الذكاء العالي من اعداد خيري على عينة تكونت العينة من 584 طالبا و16 معلما اتبع المنهج الوصفي وخلصت نتائج الفرضيات إلى وجود دلالة إحصائية بين مجموعة التخصصات الأدبية كما اختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف التفاعل بين المحتوى وأسلوب التعلم حيث ارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة من التخصصات العملية (أسلوب التعلم العميق) في حين انخفض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات العلمية (الأسلوب السطحي) وارتفع مستوى

التحصيل الدراسي لدى مجموعة من طلاب التخصصات الأدبية (الأسلوب الاستراتيجي في التعلم).(وقاد،2008،ص106)

- دراسة المرزوقي (1990) والتي تحمل عنوانها "أساليب التعلم بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة"

حيث طبق عليهم استبيان أسلوب التعلم من اعداد الباحث على عينة قوامها 90 طالب جامعيا، منهم 45 طالبا متفوقا دراسيا، و45 طالبا من المتأخرين دراسيا بتخصصات اللغة العربية والدراسات الإسلامية، والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات وخلصت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة.(المرزوقي،1990،ص1)

- دراسة سبيكة يوسف (1994)" أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرات الابتكارية وسمات الشخصية لدى عينة من طالبات الجامعة –قطر " هدفت هذه الدراسة على التعرف على أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرات الابتكارية وسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة قطر وبالاعتماد على المنهج الوصفي وقد بلغت عينة الدراسة (174) طالبة من طالبات كلية التربية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية واختيرت عينة البحث باستخدام المقاييس التالية: مقياس من أنماط التعلم والتفكير "لنورانس "مقياس ايزنك للشخصية، مقياس "القدرات الابتكارية" وقد اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، اختبار (t.test) تحليل التباين الأحادي وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النتائج التالية:

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات أنماط التعلم والتفكير في أي من المتغيرات الابتكارية المقننة.(فنيش ،2019،ص8).

- دراسة أبو هاشم السيد محمد (2000) "أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوسل لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية) " حيث طبق استبيان أساليب التعلم من اعداد كولب 1985 تجربه الباحث، واستبيان أساليب التعلم من اعداد "انتوسل" وترجمة "عوض الله 1998 على عينة تقدر ب298 من الفرقة الثانية لكلية التربية بجامعة الزقازيق وقد تم استخدام الارتباط والتحليل العاملي لعمليات التعلم الذي جاء مطابق للتصور النظري الذي وضعه كولب إلى أن هذه العمليات تتبع على عامل واحد ثنائي القطب والخبرة المحسوسة في مقابل المفاهيم المجردة أو الملاحظة التأملية في مقابل التجريب عاملا أخر وهو التجريب الفعال لمفاهيم المجردة .

(الوقاد،2006،ص108)

- دراسة إبراهيم بن سالم الصباطي ورمضان (2002)"الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي"، وقد سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص، ومستوى التحصيل الدراسي وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث طبق استبيان أساليب التعلم المعدل من اعداد انتوسل وثابت 1994 وبعد ترجمته وتقنينه يتلائم مع البيئة السعودية على عينة مكونة من (407) من طلبة المستوى الثالث في كلية التربية، جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات العلمية والأدبية وقد أظهرت النتائج على وجود فروق دالة احصائيا في استخدام الأسلوب العميق في التعلم بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الادبي، بينما لا توجد فروق في استخدام الأسلوب الاستراتيجي، كما أظهرت وجود الفروق بين مجموعتي الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لصالح

الطلبة مرتفعي التحصيل، بينما لا توجد فروق في أسلوب التعلم السطحي.(الصباطي واخر ،2002،ص2)

- **دراسة "سهام ناظم نمر" و"سناء مالطو علي النعيمي " (2015) بعنوان "أنماط التعلم السائدة دماغيا لدى طلبة المرحلة الثانوية المتميزين والعاديين ببغداد"** تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أنماط التعلم السائدة دماغيا لدى طلبة الثانوية المتميزين والعاديين ببغداد في ضوء متغير الجنس، بالاعتماد على المنهج السببي المقارن، وقد بلغت عينة البحث (352) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا طبقية ، واختيرت عينة البحث باستخدام مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس (tourance) وقد اعتمدت الباحثتان على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية ،الانحرافات المعيارية، مربع كا، معامل جيتمان غير المتماثل:

*وقد اسفرت الدراسة على النتائج التالية:

*النمط الأيمن هو النمط السائد لدى دماغيا بين أفراد العينة المتميزين والعاديين ولصالح الطلبة المتميزين.

*وجود فروق دالة احصائيا في نمط التعلم الأيمن السائد دماغيا بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس(فنيش ،2019،ص6).

- **دراسة "جمانة عادل خزام " (2015) بعنوان "أسلوبي السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ماوراء المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث بدمشق سوريا** " هدفت هذه الدراسة الى التعرف العلاقة بين اسلوبي السطحي والعميق والتفكير الما وراء معرفي لدى أفراد العينة المسجلين بجامعة البعث على عينة عشوائية طبقية مكونة من (370) طالبا وطالبة واستخدمت منهج الدراسة الوصفي التحليلي وطبقت استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين RSPQ-2F من

اعداد بيجز واخرون عام 2001 قائمة التفكير ما وراء المعرفي MAI من اعداد شراو وديناس عام 1994 وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد العينة في أسلوب التعلم السطحي والعميق ودرجاتهم في التفكير ما وراء معرفي. وعدم وجود الفروق دالة احصائيا في متوسطات درجات أفراد عينة البحث في كل من الأسلوب السطحي والعميق في ضوء متغير الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي. حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير السنة الدراسية لصالح عينة السنة الخامسة والتخصص الدراسي لصالح عينة قسم المناهج وطرائق التدريس. وكذلك في درجات التفكير ما وراء معرفي في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي ووجدت فروق فيما بينهم في ما وراء المعرفي في ضوء المتغير السنة الدراسية لصالح عينة طلاب السنة الخامسة. (خزام،2015،ص19).

ب- الدراسات الأجنبية:

- دراسة مارثون وسالجو Marthon&Salgo(1984)"الفروق في اسلوبي السطحي والعميق في التعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي "اتبعت المنهج الوصفي الفارقي حيث اشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب السطحي يحد من حرية الطالب في التعلم ويعطي فكرة غير واقعية عن المادة التعليمية، ولذلك فالأسلوب السطحي تقترن نتائجه بمستوى متدني في التحصيل الدراسي وذلك على العكس من الأسلوب العميق حيث يكون الطالب أكثر تركيزا وادراكا في مادة التعلم، مما يرفع من تحصيله الدراسي.(أحمد ،2016،ص4).

- دراسة كالدويلوجينزر Caldwell&Dguithier (1996)"الفروق في أساليب التعلم لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، الحالة الاجتماعية الاقتصادية،

مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي" وتكونت عينة الدراسة من 82 تلميذ بالصف الثالث والرابع ابتدائي منخفضي المستوى الاجتماعي الاقتصادي اتبع المنهج الوصفي المقارن كما طبق الباحث عليهم استبيان أساليب التعلم الذي أعده ودن واخرون 1989 وتم الحصول على نسبة الذكاء والتحصيل في القراءة والرياضيات ،فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا في أساليب التعلم بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلاب في القراءة نسبة 38.87% بتحصيلهم في الرياضيات نسبة 80% من خلال أساليب التعلم.(نفس المرجع السابق،ص4).

- **دراسة سميث وسنج(Smith.&Sang) (1998)"مقارنة أساليب التعلم بين طلاب هونج كونج وطلاب المملكة المتحدة وفق متغير العمر والجنس** "حيث هدفت إلى اختبار صدق أساليب التعلم المعدل وذلك لدى عينة قوامها (183) طالبا من هونج كونج و (225) طالب من المملكة المتحدة واتبعت المنهج الوصفي المقارن وقد طبق على العينة استبيان الدراسة المعدل والذي يتكون من 38 فقرة تقيس ثلاثة أساليب هي :الأسلوب العميق والأسلوب السطحي والأسلوب الاستراتيجي، كما تم استخدام مقياسي الأداء لكل من عينتي الدراسة وتحليل البيانات أشارت إلى وجود ثلاثة عوامل أفرزها التحليل العاملي لكل من عينتي الدراسة على حدة، أحدهما هو الأسلوب العميق والأخر هو الأسلوب السطحي والثالث هو الأسلوب الاستراتيجي كما أشارت النتائج إلى عجم قدرة أساليب التعلم على التنبؤ لدى عينة من طلاب هونج كونج، أما بالنسبة لعينة المملكة المتحدة فقد وجدت ارتباطات ضعيفة بين أساليب التعلم ومستوى الأداء وأظهرت فروقا احصائيا في متوسط درجات أساليب التعلم(عميق- سطحي- استراتيجي) بين عينتي الدراسة لصالح عينة المملكة المتحدة ووجد أثر دال احصائيا

لتفاعل بين الجنس والعمر الزمني في تبني الطلاب لأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لدى عينة هونج كونج فقط، حيث أظهر الطلاب الذكور الأكبر سنا ميلا نحو مقارنة بالإناث.(الصباطي واخر،2002،ص41).

ثانيا: فاعلية الذات

أ- الدراسات العربية:

- دراسة بن معتوق عبد الله التميمي (2009) "المهارات الاجتماعية وعلاقتها فاعلية الذات لدى عينة من الطلاب المتفوقين والعاديين عن طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة السعودية" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في المدارس الحكومية التابعة التربية والتعليم بمحافظة جدة وتكونت العينة من 200 طالب وطالبة في المرحلة الحكومية بمحافظة جدة وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حسب المنطقة الجغرافية من كل منطقة 25 طالب من مدرسة ولغايات تحقق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ،حيث قام الباحث الاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية من اعداد (1999) ومقياس فاعلية الذات من اعداد العدل (2001) وقد اعتمد الباحث في المعالجات الإحصائية على الأساليب التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون اختبار وتحليل التباين الأحادي وقد اسفرت النتائج هناك علاقة ارتباطية بين درجات المهارات الاجتماعية وابعادها المحيطة بدرجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية لمتفوقين في المدارس الحكومية بمحافظة جدة كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة وبين درجات فاعلية لدى طلاب المرحلة الثانوية العاديين في المدارس الحكومية .(فنيش ،2014،ص30)

ب- الدراسات الأجنبية:

- **دراسة Croz (2002) "علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الاكاديمي** " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي حيث تكونت عينة الدراسة من (107) طالب وطالبة من أعراق مختلفة بهاواي وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات والتحصيل الاكاديمي أي ان الطلاب ذوي فاعلية الذات المرتفعة كان تحصيلهم أعلى من ذوي فاعلية الذات المنخفض.(نفس المرجع السابق، ص30)

ثالثا: صعوبات التعلم

أ- الدراسات العربية:

- **دراسة فتحي الزيات (1989) "دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية**" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف على بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم (المتمثلة في مفهوم الذات التوافق الشخصي والاجتماعي). استخدمت المنهج الوصفي تضمنت الدراسة 344 تلميذا من تلاميذ الثالث ابتدائي وحتى الصف الأول اعدادي. استخدمت الدراسة مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم اعداد الباحث اختبار مفهوم الذات اعداد الباحث اختبار الشخصية لاطفال اعداد /عطية هنا وتوصلت النتائج إلى أن ذوي صعوبات التعلم منخفضي مفهوم الذات بعزون فشلهم إلى نقس القدرة وحدد الدراسة نسب انتشار صعوبات التعلم وصعوبات الانتباه والفهم والذاكرة 22.8% وصعوبات القراءة والكتابة 19.6% والصعوبات الانفعالية 14.3%.

- **دراسة تيسير الكوافحة (1990): "صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية، مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها**" هدفت هذه الدراسة إلى

الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية واقتراح خطة علاج لها اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي حيث تضمنت الدراسة 496 تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من 16 مدرسة بالأردن استخدمت الدراسة استبيان تشخيص صعوبات التعلم من اعداد الباحث. توصلت نتائجها إلى أن نسبة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تصل إلى 8.1%و أن صعوبات القراءة هي اكثر انتشارا وشيوعا.

ب- الدراسات الاجنبية:

- دراسة فولك وستورمونت(Fulk&Stormont(1995:" أربعين هجائية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" وقد هدفت الدراسة إلى فحص استراتيجيات تحقيق المستوى الأمثل لتعلم الهجاء لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. حيث اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وضمنت عينة الدراسة 83 طفلا من ذوي صعوبات التعلم في المراحل من 3-6 الابتدائية وقد تلقى في البداية اختبارا ثم درسوا الاستراتيجية ثم تلقوا اختبارا أي استخدموا استراتيجيات (اختبار- تدريس- اختبار) وذلك في صورة متتابعة. وتكونت أدوات الدراسة من استراتيجيات (اختبار - تدريس- اختبار) قوائم الكلمات وأدوات التدعيم والمحاكاة. واختبار مهارات الهجاء. وتوصلت نتائجها إلى فعالية الاستراتيجيات (اختبار -تدريس -اختبار) في تحسين الهجاء لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.(الخطاب ،2006،ص148-151)

رابعا: الدراسات المرتبطة بمتغيرين

سنتناول في هذا العنصر أهم الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرات خاصة صعوبات التعلم وفي حدود اطلاع الطالبة وتقل الدراسات التي تناولت العلاقة بين

متغيرين أساليب التعلم وفاعلية الذات وبهذا تعتبر الدراسة الحالية إضافة علمية واثراء معرفي للبحوث التي تحتاج إلى هذا النوع من الدراسات.

أ-أساليب التعلم وفاعلية الذات :

- دراسة الضمور، محمد مسلم (2008)"علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة الجامعة بإقليم جنوب الاردن بالتحصيل الاكاديمي وفاعلية الذاتية الاكاديمية " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة الجامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الاكاديمي وفاعلية الذاتية الاكاديمية واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الفارقي وبلغت عينة الدراسة 975 طالب وطالبة من الطلبة المسجلين في إقليم الجنوب لمرحلة الاجازة الجامعية وجرى تطور مقياسين هما مقياس أنماط التعلم ومقياس فاعلية الذات الاكاديمية تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة كليات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس فاعلية الذات الاكاديمية تبعا متغير الجنس (الضمور واخر،2008،ص1).

- دراسة الهيلات ومصطفى الزغبي ،محمد أحمد، وشديفات ،نور أحمد (2010) بعنوان "أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية "

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أنماط التعلم المفضل وتأثيره على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية بالجامعة الأردنية حيث بلغت العينة 200 طالبة بمرحلة البكالوريوس واستخدم الباحثون مقياس فارك لأنماط التعلم (سمعي، بصري، قرائي/ كتابي، عملي/ حركي) ومقياس شيرز لفعالية الذات وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في فعالية الذات الأكثر تفضيلا لأنماط التعلم والسنة الدراسية لأفراد

العينة، كما أظهرت نتائج عدم وجود فروق في أنماط التعلم المفضلة والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية.(هيلات واخرون،2010،ص1).

ب-**أساليب التعلم علاقته بصعوبات التعلم.**

- **دراسة هيمانHiman(2006)**" **دراسة الفروق في أساليب التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين**" تكونت عينة الدراسة من 212 طالبا من ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين اعتمدت المنهج الوصفي المقارن طبق الباحث عليهم استبيان تعزيز الذات حول أساليب التعلم واعتمد على المنهج الوصفي وأشارت النتائج أن ذوي صعوبات التعلم فضلوا استعمال الأسلوب التدريجي في معالجة المعلومات. (Himan.، 2006،P55-56)

- **دراسة انجليAngeli(2007)** " **تقييم أنماط التعلم للطلبة البالغين ذوي صعوبات التعلم** " طبق هذه الدراسة على عينة من طلبة ذوي صعوبات التعلم واستخدم نموذج فاك (fak) لأنماط التعلم، واعتمدت على المنهج الوصفي أشارت النتائج إلى أن (0.34) يفضلون النموذج البصري و(0.32) يفضلون النموذج السمعي و(0.23) يفضلون النموذج الحركي و(0.09) يفضلون النموذج المتعدد.(Angeli،2007،23-p45)

ج- فاعلية الذات وعلاقتها بصعوبات التعلم:

- **دراسة Lochy d Morglit(2008)**" **الفروق بين مجموعتين من المراهقين ذوي صعوبات التعلم واقرانهم العاديين في فاعلية الذات العامة، فاعلية الذات في التاريخ والرياضيات**" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المجموعتين من المراهقين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في فاعلية الذات العامة فاعلية الذات في التاريخ والرياضيات وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا من ذوي صعوبات التعلم (160) من أقرانهم العاديين واستخدم المنهج الوصفي المقارن وطبقت عليهم مقاييس فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات في التاريخ

والرياضيات وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:–وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغيرات الدراسة.(فنيش ،2014،ص10).

– دراسة **lockyes**(2009) "**الفروق في فاعلية الذات ،المزاج، الكجهود، الأمل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين**" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في فاعلية الذات ،المزاج واقرانهم العاديين واستخدم المنهج الوصفي المقارن وقد تم الاعتماد على عينتين احداهما من المراهقين ذوي صعوبات التعلم (123) والأخرى من أقرانهم العاديين (123) وهما عينتان متكافئتان من حيث النوع (النوع، الأداء الأكاديمي) وقد كانت النتائج التالية أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون انخفاض فاعلية الذات الاكاديمية والاجتماعية فضلا عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في فاعلية الذات الانفعالية.(نفس المرجع السابق ،ص10).

– دراسة هيام صابر صادق شاهين (2012") **فعالية الذات كمدخل منخفض لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**" هدفت هذه الدراسة إلى بحث اختلاف فاعلية الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع علاقة فاعلية الذات بكل من القلق والتحصيل الدراسي وكذلك اختلاف بين فاعلية الذات والقلق والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات وتضمنت عينة الدراسة عينتين فرعيتين عينة سيكومترية (ن:57) منقسمة إلى (23) ذكور و(34) اناث من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم (ن:10) قدم إليهم برنامج تنموي ففاعلية الذات كما طبق على كلتا العينتين اختبار الفرد العصبي السريع (تعريب كامل مصطفي،1999) اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (أبو حطب واخرون، 1977)

قائمة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (كردي ،2007) مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، مقياس فاعلية الذات ،مقياس القلق (اعداد الباحثة).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النتائج الاتية:

*لا تختلف فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي صعوبات التعلم ، باختلاف النوع، توجد علاقة موجبة دالة احصائيا بين فاعلية الذات والقلق ويختلف كل من فاعلية الذات ومكوناتها الفرعية وكذلك التحصيل الدراسي والقلق للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي تجاه التطبيق البعدي.(شاهين،2012،ص5).

- دراسة فنيش (2014-2015): بعنوان "الفروق في الذكاءات المتعددة وعلاقتها بكل من حل المشكلات وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم رياضيات ببعض ابتدائيات المسيلة)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وحل المشكلات وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم رياضيات وكذلك الكشف عن الفروقات في كل من أنماط الذكاءات المتعددة وحل المشكلات وفاعلية الذات للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم الرياضيات وقد طبقت الدراسة على عينة قصدية قدرت ب 80 تلميذ وتلميذة وقد طبق عليهم مقياس كل من الذكاءات المتعددة وحل المشكلات وفاعلية الذات من اعداد الباحثة وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الذكاءات المتعددة ووحل المشكلات وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات ووجود فروق في كل هذه المتغيرات (الذكاءات المتعددة وحل المشكلات وفاعلية الذات لصالح التلاميذ العاديين جميعا.(فنيش ،2014،ص1)

- دراسة ويلسكيwilsnky(2001)"الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في (تقدير الذات وفاعلية الذات والتوافق الدراسي) " استخدمت المنهج الوصفي المقارن تكونت العينة من 34 من طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم في حين تتبنى الثانية (31) من الطلبة لا يعانون صعوبات التعلم وقد قام هؤلاء بالاستجابة على مقاييس تقدير ذاتي وأسفرت النتائج عن أن طلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون انخفاض في تقدير الذات والتوافق الدراسي وكذلك فاعلية الذات مقارنة بالطلاب العاديين وأشارت النتائج أيضا وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات وفاعلية لدى كلتا العينتين كما أشارت إلى ارتباط كل من تقدير الذات وفاعلية الذات بالتوافق الدراسي.(شاهين ،2012،ص5).

- دراسة غسان أبو فخر ،هنادي نصر شعبان (2013) "فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق حسب متغير الجنس ومدى قدرة مقياس فاعلية الذات عن التنبؤ بصعوبات التعلم لدى عينة البحث وقد اعتمدت على المنهج الوصفي الفارقي حيث تكونت العينة من 37 تلميذ وتلميذة من الصف الخامس ابتدائي في مدينة دمشق وتم اختيارهم جميعا من مدرسة محمد سيل النشار وقد استخدما الباحثان مصفوفات رافن المتتابعة لقياس الذكاء وبطارية الخصائص السلوكية لفتحي الزيات ومقياس مايكل باست عن صعوبات التعلم وفاعلية الذات من اعداد الباحث حيث توصل الباحثان إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وصعوبات التعلم. كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ الذكور والاناث على مقياس فاعلية الذات. كما توصل المقياس إلى مكونات فاعلية الذات (الإنجاز –المواجهة الإيجابية– المواقف الحياتية) تعمل مبدئيا

لتلاميـــذ ذوي صـــعوبات الـــتعلم لتلاميـــذ الصـــف الخـــامس فـــي مرحلـــة التعلـــيم الأساسي.(غسان أبو فخر واخر،2013،ص111)

- التعليق على الدراسات السابقة :

بعد التطرق الباحثة إلى مجموعة من الدراسات السابقة على اختلاف أنواعها عربية واجنبية والتي شملت متغيرات البحث فقد وجدت هناك تنوعا في الأهداف ومنهج البحث والأدوات والنتائج ومدى ارتباطها الوثيق بموضوع الدراسة الحالية كما وجدنا أنها تتفق مع الدراسة الحالية في بعض الخصائص وتختلف معها في خصائص أخرى ومن بينها:

قلة وندرة الدراسات التي جمعت بين متغيرين (أساليب التعلم وفاعلية الذات) في حدود علم الباحثة في حين توفر دراسات بكثرة الي تربط بين أساليب التعلم وصعوبات التعلم وفاعلية الذات وصعوبات التعلم لدى عينات دراسية مختلفة (الابتدائي –المتوسط– الثانوي–الجامعي) وهذا ما يمكن الباحثة من وضع مقارنات في نتائجها مع البحث الحالي خاصة الدراسات التي تناولت العلاقات بين متغيرين بالرغم من توفر الدراسات الخاصة بكل متغير على حدا فقد وجب الاعتماد على مجموعة من الأدوات التي كان لها الدور المهم في اختيار المقاييس الملائمة للبحث الحالي وذلك لاستخدامهم لمقياس أو اكثر ووجود مقاييس تتشابه مع البحث الحالي الذي استخدم فيه مقاييس متعددة واختبارات وأدوات تشخيص للعينة المعتمد عليها في البحث.

أما بالنسبة للمنهج فالملاحظ أن معظم الدراسات المعروضة اعتمدت على المنهج الوصفي الفارقي والارتباطي الذي تتفق معهم الدراسة الحالية وقد ساهم في مساعدتها في تحديد المنهج المناسب أما العينة فقد شملت جميع الأطوار التعليمية دون استثناء بما فيها المرحلة الابتدائية والسنة الخامسة بالضبط وكان التركيز على فئة صعوبات التعلم ومقارنتهم العاديين وهذا ما تطرقت إليه هذه الدراسات حيث أجريت غالبيتها في مجتمعات عربية واجنبية وكان لتلاميذ الجزائريين النصيب من خلال اجراء هذه الدراسة كما تباينت حجم العينات اغلبها

متكافئة عند مقارنتها مع العاديين وكذلك نجد هناك تباينات من حيث الطريقة الإحصائية لمعالجة البيانات وهذا بسبب اختلاف طريقة صياغة الفروض التي من شأنها أن تؤدي إلى اختبار أساليب الملاحظة للحصول على ثباتها وصحتها.

وفي الأخير بعد اطلاع على هذه الدراسات نجد أنها ساهمت في شكل كبير في اثراء الجانب النظري لدراسة الحالية وتحديد الصيغة النهائية لإشكالية البحث الحالي ووضع الأهداف المرجوة وصياغة فروضه المناسبة.

7- حدود الدراسة الأساسية:

7-1- الحدود الزمنية:

أجريت الدراسة الأساسية في ديسمبر 2018 إلى غاية ماي 2019

7-2- الحدود البشرية:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالضبط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

7-3- الحدود المكانية:

اشتملت هذه الدراسة على بعض الابتدائيات الموجودة في ولاية الوادي وبالضبط ابتدائيات بلدية الدبيلة قدر عددهم(5) ابتدائيات خلال الموسم الدراسي 2019/2018 .

خلاصة الفصل

عرفنا من خلال هذا الفصل أن مشكلة الدراسة كانت قد تمحورت حول العلاقة بين متغيرات أساليب التعلم وفاعلية الذات لدى تلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والعينة كانت السنة الخامسة ابتدائي وانها كانت ذو طابع عملي ترتكز على الجانب التطبيقي والعملي، وقد انطلقت منها مجموعة من الفرضيات التي بحثت في هذا الجانب وسيتم معالجتها وفق البيانات الاحصائية وقبل ذلك نستخدم مجموعة من الأدوات ومن بينها ادوات التطبيق والأدوات التشخيصية للتعرف على العينة من ذوي صعوبات التعلم، والتي ستكون ضمن فصول نظرية وتطبيقية التي ستعمل الباحثة على ايضاحها بشكل أكثر لما عرض باختصار في هذا الفصل.

الفصل الثاني: أساليب التعلم

تمهيد

1- مفهوم التعلم

2- التطور التاريخي لأساليب التعلم

3- مفهوم أساليب التعلم

4- المصطلحات المرتبطة بأساليب التعلم

5- تصنيفات أساليب التعلم

6- النظريات المفسرة لأساليب التعلم

7- أسلوب التعلم وفق انتوسل

8- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم

9- أهمية أساليب التعلم

10- طرق قياس أساليب التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد

من الموضوعات التي أثارت انتباه الباحثين والمتخصصين في علم النفس التربوي هو الفروق الفردية في التعلم لدى التلاميذ حيث تنوعت الدراسات النفسية الحديثة والقديمة مما أكد على حقيقة وجوده وضرورة الاهتمام بهذا الجانب من التعلم وتطويره فالفروق الفردية تكون موجودة لدى المتعلمين في أنماط وطريقة التعلم فبهذا أصبح التوجه إلى البحث في أنماط التعلم توجها جديدا في أبحاث علم النفس ككل وعلم النفس التربوي خاصة وبينت الدراسات أن لكل نمط من أنماط المعالجة أثره الواضح على حفظ وديمومة المادة المعالجة في الذاكرة مما يستدعي التعرف أكثر في هذا الفصل على أساليب التعلم كمتغير مهم ومعرفي في دراسة البحث الحالي والتي تنطلق من تحديد مفهوم عام لتعلم إلى طرق قياس أساليب التعلم.

1- مفهوم التعلم:

ويعرف اللقاني (2003) مصطلح التعلم بأنه عائد إلى منتج فئة التعلم فقد تحدث عملية التعلم ولكن عائد هذه العملية فقد تحدث عملية التعلم ولكن عائد هذه العملية لا يكون ثابت لجميع فكل متعلم له مفاهيم وقيم وعاداته كما أن لديه مشكلاته (اللقاني،2003،ص9) وترى كريمان (2008) أن التعلم هو التغير الحادث في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة وما يكتبه الفرد أثناء عملية التعلم يعتبر هو المحدد لسلوك الفرد ويعتبر التعلم هو التغير شبه دائم نتيجة الممارسة والخبرة وتمثله مجموعة من استجابات الفرد في موقف معين لذلك تدرك علاقة المتغيرات الخارجية عن المتعلم بدرجة التغير في الأداء.(كريمان بدير،2008،ص15)

ويرى عماد عبد الرحيم الزغلول(2012) " التعلم هو تغير نسبي دائم في السلوك أو الخبرة لا يمكن ملاحظة مباشرة وإنما يستدل عليه في الأداء أو السلوك الخارجي هو نتاج عمليات التفاعل مع البيئة بشقيها المادي والاجتماعي"(عماد عبد الرحيم الزغلول ،2012،ص102)

ومن خلال هذه التعريفات يمكن لقول أن التعلم هو عبارة عن مجموعة استجابات خارجية تحدث نتيجة التفاعل مع البيئة ويعتبر التعلم تغيير شبه دائم نتيجة الممارسة والخبرة. وما يجعلنا نهدف إلى التعرف على أساليبه التي كانت ركيزة البحوث النفسية والتربوية وذلك لا يكون إلا بمعرفة المحطات التاريخية التي مر بيها التعلم واساليبه والتي سنتطرق لها في العنصر الموالي.

2- التطور التاريخي لأساليب التعلم:

برز مفهوم أساليب التعلم نتيجة البحث في علم النفس المعرفي ونتيجة التطورات المعرفية التي لحقت بالتوجهات التربوية المعاصرة وما صاحبها من تغير النظرة إلى التعلم عن مجرد

تلقين المعارف إلى عملية احداث تغيرات في البنى المعرفية والمحطات التي يطورها ويبنيها المتعلم من جراء تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة وبذلك تحول الاهتمام من مدخل التمركز حول المدرس إلى مداخل التمركز حول المتعلمين ومن هذا المنطلق توجه العلماء على دراسة أساليب التعلم والبحث في طبيعتها (مشري،2009،ص71) وقد ذكر حمدان (1985) أن استخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه يعود إلى القرن التاسع عشر، ولم تظهر دراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم إلا في الخمسينات في هذا القرن واستمرت خلال الستينات ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم واختلفت باختلاف الأفراد وتنوع خصائصهم الشخصية كما أختلف باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسة والبحث ففي السويد ظهر ماتون ورفاقه وفي المملكة المتحدة كان انتوسل وزملاؤه أما في بنوكستل باستراليا فنجده وزملاؤه قد استخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة وكذلك ساهمت أعمال كل من بن جالستون(**Galston.1853**) جيمس (**Gams.1890**) بارتليت (**Bartlit.1932**) في ظهور مصطلح أسلوب أو أساليب التعلم في علم النفس من خلال أبحاثهم في مجال الفروق الفردية، كما يعتبر جودرن ألبورت (Alportgorden 1937) أول من قدم فكرة أسلوب باعتباره نمط من السلوك (الدردير ،2004،ص28-89)

وقد ذكر رمضان 1990 أن البحث عن كيفية حدوث التعلم بدأ على يد بيري عام 1980 عندما قدم نموذجا لتعلم يفسر كيف يتعلم الطلاب وقد يكون هذا الاختلاف في بداية الاهتمام بأساليب التعلم يرجع إلى الخلط الذي مازال مستمر بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية كما ذكر ريندرج 1997 **Ryer&Ridig** فإن الاهتمام بأساليب معرفية وأساليب التعلم قد تطور خلال الستينات من هذا القرن وبداية التسعينات وثم تراجع الاهتمام وتم الترابط دون ترك تعريف واضح لهذه المفاهيم بالرغم من رجوع الاهتمام بها في العقدين الماضيين فإن الاختلاف مازال قائما حيث

استعمل انتوسل **Entwisel** أساليب التعلم و الأساليب المعرفية لمصطلحين مختلفين ولقد تطورت فكرة الأساليب، كما ذكر سترنبرج و جريجينكو **Stemberg &** **Crigrentourn**2001 في اتجاهين:

الاتجاه الأول: استعمال مفهوم الأساليب المعرفية التقليدية في محيط المدرسة ملتمسا شرح الفروق الفردية في الإنجاز والأداء عن طريق الأساليب.

الاتجاه الثاني: استعمل اطارا جديدا لدراسة أساليب التعلم والتعليم المعتمد على التجريب وقد نتج عنها عن ذلك العديد من النظريات بما فيها نظريات التعلم، ونظريات التدريس، والأساليب التي لها علاقة باختيار المهنة. (وقاد،2008،ص45).

ويمكن القول أن المراحل التاريخية التي مر بها أسلوب التعلم دفعت الباحثين إلى جعله كمتغير نفسي وتربوي يستدعي الاعتماد عليه في سيرورة العملية التعليمية كما يؤكد لنا هذا العنصر أن أسلوب التعلم هو ظهر حديثا ولقي استحسانا من قبل المختصين لتطبيقه في مجال نظريات التعلم وهو ما يستدعينا التعرف اليه أكثر في العنصر الموالي.

3- مفهوم أساليب التعلم:

يرى البعض أن أساليب التعلم بأنها المؤشرات المعرفية والانفعالية والدافعية والنفسية والمزاجية والتي تعكس كيف يستقبل المتعلم المعلومات، وكيف يعالجها ويتفاعل ويستجيب على نحو إيجابي من خلال بيئة التعلم.(الزيات ،2004،ص248). وقد عرف غريغو1380 نمط التعلم أو أسلوب التعلم بأنه مجموعة من الاداءات المميزة للمتعلم التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة أليه من البيئة المحيطة به لهدف التكيف معها، وتدور وجهة نظر غريغور قول الكيفية التي يؤدي العقل الإنساني بها وظائفه والتي يعكسها الفرد في سلوكه الظاهري

حيث يظهر منه أن بعض العقول أفضل ما تكون أداء في المواقف الحسية المادية وبعضها الآخر في المواقف المجردة وبعضها الثالث في الموقفين كليهما .

وقد عرف كولب **KOULB**1984 أنماط التعلم على أنها الطريقة المفضلة لدى الفرد لإدراك المعلومة ومعالجتها.

وعرفت كينسلا (**KINSELLA**1994) نمط التعلم بأنه يعود لطرق الفرد الطبيعية والعادات في معالجتها واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستثمر بغض النظر عن طريق التعليم أو المحتوى.(جابر واخر،2004،ص14)

أما أسلوب التعلم عند محمد أحمد غنيم 1992 فهو مفهوم يتم بمجموعة من الخصائص التي أجملها وأوردها في الخصائص التالية:

– تكوين فرضي لا يلاحظ مباشرة، ولها أحد الخصائص المعرفية لدى الفرد ويتم بالثبات النسبي.

– أسلوب ادراكي في مواقف التعلم يساعد في تفسير عمليات التعلم.

وقد أشار كانتويل وميلود (**CANTOMEL&MILLERD**) إلى أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي يتعامل بها الافراد مع مشكلات التعلم.(عبد الخالق،2011،ص158)

كما أكد أبو حطب الذي جاء فيه بأنه الطريقة الشخصية التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المعلومات أثناء التعلم. وقد قدم اتحاد المدارس الأمريكية تعريفا لأساليب التعلم يشير فيه إلى أنه يتعلق بشخصية كل طالب وعليه فهو مختلف بين الأفراد فهو الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل.(جعفورواخر،2013،ص200)

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن أساليب التعلم هي عبارة عن نمط أو مجموعة من الأنماط يختار التلميذ النمط المفضل أو المناسب لتعامل مع المعلومة وادراكها وطريقة

معالجتها بالشكل الملائم.(بسبوش،2018،WEB)ونظرا لتشابه المصطلحات وقد يحدث خلط فيما بينهم استدعت الباحثة ضرورة التعرف إليها والتي ستطرق لها في العنصر الموالي.

4- المصطلحات المرتبطة بأساليب التعلم:

4-1-أساليب التفكير:

يشير إلى الطرق المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاء (الدردير،2004،ص28)

ويرى العتوم أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة التنبؤ بطرق تفكير الاخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات التعلم الافراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتفاعل مع الاخرين.(بسبوش،2018،WEB).

4-2- الأساليب المعرفية:

تعني الأساليب المعرفية الطريقة التي يتلقى فيها التلميذ مثيرا معنويا في البيئة والطريقة التي يعالج فيها ذلك المثير ويستجيب له.(الحسناوي،2005،ص125).

4-3- استراتيجيات التعلم:

عرف حسن والشرلوجي (2005) استراتيجيات التعلم بأنه الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير والتخطيط وأداء مهام التعلم البسيطة والمعقدة (وقاد،2008،ص380)

4-4-تفضيلات التعلم:

هي تفضيلات شخصية للأساليب وبيئات تعلم معينة وهذه التفضيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد.(عرفة،2005،ص375)

والملاحظ من خلال هذه المصطلحات أن هناك تدخل فيما بينهم في محاولة تفسير ومعالجة المعلومات ولكن وضع الباحثين فروق فيما بينهم لأنه يوجد اختلافات جوهرية من ناحية التطبيق وطريقة معالجة المعلومات الخاصة بالطالب. ونظرا لأهمية

أساليب التعلم وأنماطه فقد ظهر له تصنيفات عديدة انطلقت من مجموعة نظريات والتي سنتعرف عليها في العنصر الموالي.

5- تصنيفات أساليب التعلم:

5-1- تصنيف هول وموسيلي: HOLL&MOSELY

حيث صنف هول وموسيلي (2005) أساليب التعلم وفقا لمدى ثباتها ومرونتها كالتالي:

- نماذج تعتمد كل من أساليب التعلم و التفضيلات كتكوين أساسي ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج دن-دن ونموذج "نورانس".

- نماذج تعكس أساليب التعلم كصفات البناء الفكري المستقرة بعمق بما في ذلك أنماط القدرة ومن أبرز نماذج هذه الفئة "رايدنج" ونموذج "جاردنر".

- نماذج أساليب التعلم من مدى مكونات الشخصية المستقرة نسبيا ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "مايرز-بيجز".

- نماذج أساليب التعلم كتفضيلات تعلم تتصف بالاستقرار المرن ومن أبرز نماذج هذه الفئة نموذج "كولب" ونموذج "وجينفور".

- نماذج الانتقال من أساليب التعلم إلى طرق التعلم واستراتيجيته وتوجهاته ومفاهيم ومن أبرز هذه الفئة نموذج "انتوسل" ونموذج "سترنبرج" ونموذج "بيجز" وبلحظ أنه أذا تم الدمج بين أساليب التعلم وأساليب التفكير باعتبارها من العوامل المؤثرة في الشخصية.(وقاد،2008،ص142).

5-2- تصنيف راينرريدنج RYNGERR&RIDING

صنف راينر وريدنج**1997** **RYNER&RIDANG**نماذج أساليب التعلم في ثلاث مجموعات وهي:

– نماذج أساليب التعلم المبنية على المهارات المعرفية منها "نموذج راميرو" ونموذج "كاستينادا" والتي تعد أولى المحاولات لتطبيق نماذج أساليب التعلم المعرفية على بيئة التعلم.

– نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات ومنها "نموذج دن دن" ونموذج ثيرس والذي يعتبر خبرة لتعلم أكثر من كونه أسلوبا لتعلم.

– نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم ومنها "نموذج كولب والذي أهتم بعمليات التعلم ومعالجة المعلومات (أبو هاشم ،2007،ص9).

5-3- تصنيف كولب لأساليب التعلم

ذكر كولب وبوياتزيينROUYATIUS (2001) أن سبب هذه النسبة (التعلم التجريبي) هو تأكيد للدور الرئيسي للخبرة والتجربة في عملية التعلم لتمييزها عن باقي النماذج كما أن استعمال مصطلح تجريبي يميزه عن نماذج التعلم المعرفية التي تؤكد على دور المعرفة أكثر من العوامل الوجدانية ويميزه عن النماذج السلوكية التي تتكر "الخبرة الشخصية الذاتية في التعلم ومن ناحية أخرى تشير هذه التسمية إلى أصل هذا النموذج المشتق أساسا من أعمال "جون ديوي" "بياجيه" أولفين مما ساعد على انتشار هذا النموذج هو الكتاب الذي ألفه كولب بعنوان التعلم التجريب كأساس التعلم.

– كما لكولب نماذج نظرية التي بنيت على أساسها نظرية كولب في أساليب التعلم:

– ذكر جوناسين، وجابوسكي (1999) وسمية عبد الوارث، شماس (1999) أبو هاشم (2000) وجهان سويفي (2003) وليونارد (2002) أن كولب اعتمد في نظرية على ثلاث نماذج تسمى النماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة وهذه النماذج هي:

5-3-1- نمـــوذج ديـــوي DEWY: ويركـز علـى أهميـة الخبـرات السـابقة فـي الـتعلم، وكذلك الملاحظة والأحكام الشخصية.

5-3-2- نمـــوذج ليفـــين LIVIN: والـذي يركـز علـى أهميـة النشـاط الشخصـي أثنـاء الـتعلم (**WWW.BUSINENSABLLS.COM**) ويـرى أن عمليـة الـتعلم تعتمـد علـى العناصـر التاليـة وهـي الخبـرة، المحسوسـة والملاحظـة وصـياغة المفـاهيم المجـردة مـع القدرة على التعميم والقدرة على التطبيق في موقف جديد.

5-3-3- نمـــوذج بياجيـــه PIAGET: ويركـز علـى أن الـذكاء لـيس فطريـا وانمـا نتـاج التفاعـل بـين الفـرد والبيئـة (المـام بـين اجزائهـا) كمـا أن البنـاء المعرفـي لإنسـان يتكـون مـن خـلال عمليتـي التمثيـل والتكيـف والموائمـة مـن خـلال تفاعـل الانسـان مـع البيئـة وبالتـالي يـزداد الـوعي المعرفـي مـن خـلال الحيـاة وتجـارب الـتعلم كمـا يـتم قصـور عقليـا ووجـدانيا وأخلاقيا كنتيجة التعامل مع البيئة.(وقاد،2008،ص61)

5-3-4- نمـــوذج باســـك: ويقتـرح باسـك (Pask.1976) تصـنيفا لأسـاليب واسـتراتيجيات التعلم والتي يمكن وصفها وشرحها كما يلي:

أ- نمط التعلم الكلي(الجشطلتي):

وهـو يتضـمن نمطـين مـن الـتعلم همـا: المـتعلم الجشـطلتي وهـو يتسـم بالحصـول علـى فهـم شـامل وكلـي عـن الموضـوع قبـل الخـوض فـي تفاصـيله حـين يفضـل الـنمط الثـاني وهو: المتعلم الكلي التعميمات السطحية.

ب - نمط التعلم العام:

ويتسـم بـأن نمـق المـتعلم تعميمـي وهـو نـوع المتعلمـين الطيـارين، قـادر علـى الاختيـار بين أساليب التعلم ما وارء المعرفية.

ج- نمط التعلم التتبعي التسلسلي (المتدرج)

ويتضمن نمطين لتعلم هما: نمط المتعلم العامل ونمط المتعلم غير المتأمل ويتسم الأول بأنه نمط من أنماط المتعلمين الذي يفضل أن يسير في تعلمه خطوة بخطوة بينما يتسم الثاني بأنه نوع من التعلم لا يرى العموميات لأنه ،عقلية تحليلية له منهجية العلمية منهمك في دارسة التفاصيل. (محمد،1990،ص15).

5-4- نموذج انتوسل 1981:

قدم انتوسل نموذجا يصف فيه تعلم الطلاب من خلال ثلاثة متغيرات هي التوجهات والعملية والناتج والتي يؤدي تفاعلها إلى مداخل متعددة وفقا لنوع الدوافع والتوجهات وقد تم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.(جاري،2015،ص15).

5-5- نموذج بيجز1987BIGEZ:

يفسر هذا النموذج أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب ويرى بيجز وجود ثلاثة أساليب التعلم لكل منهم عنصرين (دافع. استراتيجية) ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم أجرى بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج.

5-6- نموذج دن دن 1987 DUN:

يعرف ودن براس (Dun.Dun) Price 1987 أسلوب التعلم بأنه طريقة تأثير عنصر معينة في المحالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئية العاطفية- الاجتماعية المادية الطبيعة تؤثر على قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم.

5-7- نموذج فلدر سيلفرمان 1986* Feilder and Silverment

يعرف فلدر وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية وادراك وتفاعل واستجابة لطلب مع بيئة التعلم، وله أربعة أبعاد:

***البعد الأول:**

يميز الطريقة النشطة والطريقة التأملية لمعالجة المعلومات والمتعلمون النشيطون يتعلمو أفضل لأنهم يتعلمون بكل نشاط مع المادة العلمية مثلا يعملون في جماعات يتناقشون المادة، ويطبقونها وعلى العكس من ذلك المتعلمون المتأملون يفضلون التفكير في إعادة وتأملها (متأملون فقط دون مشاركة).

***البعد الثاني:**

هو بعد التعلم الحسي في مقابل الحدسي والمتعلمون في مقابل التعلم الحدسي والمتعلمون ذو الأسلوب الحسي يفضلون أن يتعلموا الحقائق والمادة التعليمية الملموسة مستخدمين خبراتهم الحسية لأمثلة أو نماذج معينة كمصدر رئيسي وأولي بالنسبة ويميلون إلى أن يكونوا اكثر صبرا مع التفاصيل أكثر عمليا من المتعلمين الحدسيين ويفضل المتعلمون الحدسيون أن يربطوا المادة المتعلمة بالعالم الواقعي بينما يفضل المتعلمون الحدسيون تعلم المادة المحسوسة كمصدر مفضل للحصول على معلومات، ويفضل هؤلاء المتعلمون أن يكتشفوا العلاقات كما يميلون لأن يكونوا أكثر تجديدا وابداعا من المتعلمين الحسسين، وبالتالي فإنهم يسجلون درجات عالية في الاختبارات والنهايات المفتوحة أعلى من درجات في الاختبارات التي تتطلب إجابة واحدة على مسألة أو مشكلة ويختلف هذا البعد على البعد السابق فيما يلي: .(الحازمي واخر،2013،ص175).

فالبعد الأول يتعامل مع المصدر المفضل للحصول على المعلومات اما البعد الأول فيغطي عملية نقل وتحويل المعلومات المدركة إلى معرفة البعد الرابع (البعد اللفظي- البصري) ويتعامل مع أسلوب المدخلات المفضلة ويفرق بين المتعلمين الذين يتذكرون أفضل ما تم رؤيته بالفعل مثل: الصور - الاشكال - الخرائط وبين المتعلمين الذين يتذكرون بصورة أفضل التصورات الحرفية بغض النظر عن حقيقة أن هذه التصورات أو الدلالات المكتوبة أو متطوعة.

البعد الثالث:

يتم التمييز بين المتعلمين وفقا لفهمهم فالمتعلمون المتسلسلون يتعلمون في خطوات إضافية صغيرة، وبالتالي لديهم تقدم تعليمي خطي ويميلون إلى أتباع طرق منطقية حكيمة في إيجاد الحلول وعلى العكس من ذلك فالمتعلمون المتأملون يستخدمون التفكير المتأمل كما يميلون إلى اكتساب المادة العلمية بطريقة عشوائية دون رؤيتهم العلاقات والروابط كما يمكنهم تكوين صورة كاملة عن المادة المتعلمة ككل.(نفس المرجع السابق،ص175).

5-8- نموذج (Vermont1996): فيرمونت لأساليب التعلم:

لقد افترض فيرمونت نموذجا لأساليب التعلم أو ما يطلق عليه عمليات التعلم البنائية معتمدا على وجهة النظر البنائية الحديثة لتعلم وذلك بهدف تقديم فهم متكامل للتعلمقدر الإمكان خلال إدخال مفهوم ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي ،واعتمادا على وجود ثلاثة أنشطة التعلم هي:

المعرفية والوجدانية ، ما وراء المعرفة ، وهي محاولة لوضع نموذج يتضمن التوجهات الموجودة في نماذج أساليب التعلم المختلفة وقد توصل فير مونت في عام 1996إلى أربعة أساليب لتعلم وذلك عن طريق استخدام التحليل العاملي وهي:

- الأسلوب الموجه نحو المعنى(**Application directed**).
- الأسلوب الموجه نحو التقييد(**Manding directed**).
- الأسلوب الموجه نحو إعادة الإنتاجية (**Reproduction directe**).
- الأسلوب الغير موجه (**Undireted**).

وكل أسلوب تميز بمظاهر خاصة به توزعت في خمسة مجالات هي:

- طريقة معالجة الطلاب معرفيا لمحتوى التعلم.
- طريقة توجيه الطلاب لتعلم.
- العمليات الفاعلة التي تظهر خلال الدراسة.
- نماذج التعلم العقلية لطلاب.
- الطريقة التي ينظم بها الطلاب. (جاري،2015، ص85)

ويمكن الاستخلاص أنه بالرغم من تعدد نماذج أساليب التعلم إلا أنه لا يوجد اختلاف فيما بينها من ناحية التطبيق بالنسبة للتلميذ وقد امتاز كل نموذج لديه بميزات تختلف عن الاخر وهذا لا يعني أنه هناك فروق كبيرة وكلها فهي تسعى جميعا إلى تمكين التلميذ من معالجة معلومة وبناء أسلوب معرفي جيد يسهل له طريقة التعلم الصحيحة. مما يستدعي معرفة النظريات المفسرة لأساليب التعلم والتي تتطرق لها في العنصر الموالي.

6- النظريات المفسرة لأساليب التعلم:

وقد تناولت العديد من النظريات أساليب التعلم حيث تناسبت هذه النظريات في تناولها لها فاتجه بعض هذه النظريات إلى التركيز على سمات شخصية المتعلم بينما ركز البعض الاخر على طريقة التعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيمها على حين أتجه البعض إلى التركيز على الوسيط الحسي والادراكي هذا سيوضح على النحو التالي: (الزيات،2004،ص548).

6-1- المدخل المتمركز على تجهيز المعلومات :

هذا المدخل على الفروق الفردية في المعرفة والادراك وظهر تبني هذا الاتجاه الأساليب المعرفية وهي شبيه القدرات العقلية لأنها تقاس باستخدام الاختبارات الأداء الأقصى ومن هذه النموذج نموذج كاجا (1976) ويتكن 1978 درينروريدنج (1997) .(أبو هاشم ،2000،ص32).

6-2-المدخل المتمركز على الشخصية:

تظهر في هذا المدخل سمات الشخصية التي يتم قياسها بالاختبارات الأداء المتميز اختبارات لا تتضمن الصواب والخطأ وفي هذا الاطار تعد الأساليب جزءا من الشخصية، فظهرت نظرية مايرز في عام 1910 التي ربطت بين التفكير والشخصية في ضوء نظرية jung في عام 1983 لأنماط النفسية **psycholoicaltybs** وأظهرت ستة عشر أسلوبا في الشخصية يتم قياسها في ضوء (دليل نمط مؤشر ماير بيجز وأظهرت نظرية هولاند في عام 1973 سنة أساليب الشخصية (واقعي، فني، اجتماعي، مبادر، تقليدي، استقصائي، أو بحتي). (الدردير،2004،ص140).

6-3-المدخل المتمركز على النشاط (الوسيط الحر الادراكي):

ركز هذا المدخل على مفهوم الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب معرفية والشخصية وظهر في هذا الاتجاه أساليب التعلم (12) نموذج مختلف لتفسيرها منها ما أهتم بعمليات الدراسة أو عمليات التعلم وغيره منها ما اهتمت بدراسة تفضيلات التعلم مثل **Preffeurslerning** مثل **Careval.Prirval** وغيرها (أبو هاشم ،2000،ص2-3).

ومن خلال هذا يمكن القول أن هذه المداخل النظرية أعطت صورة أولية على عن بداية ظهور نماذج وتصنيفات أساليب التعلم فقد ركزت على المعرفة والادراك

والعمليات المعرفية والحسية حيث اعتبرت أن التعلم جاءت نتاج هذه العمليات وأنه بدونها لا يحدث تعلم ولهذا ظهرت له نماذج عديدة ومن بينها انتوسل والذي سنتطرق له في العنصر الموالي.

7- أسلوب التعلم وفق نموذج انتوستل:

بما أن الدراسة الحالية ركزت على أسلوب التعلم وفق نموذج انتوسل نظرا لتركيزه على أساليب مهمة أرادت الباحثة التطرق اليه بالتفاصيل في هذا العنصر. من خلال تعريفه – عملية التعلم والتعليم وفق انتوسل وأهمية النموذج وخطواته وخصائصه.

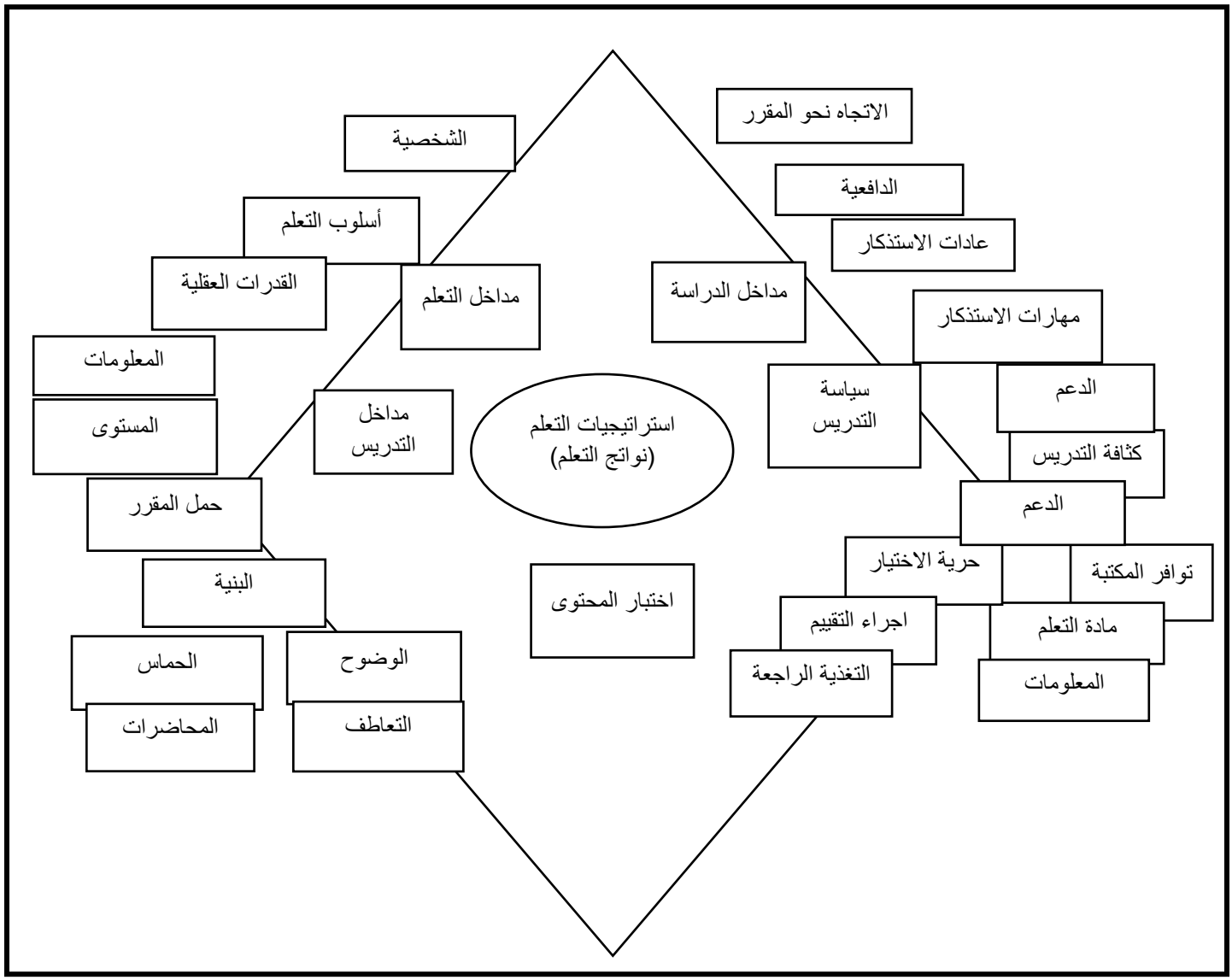
7-1- تعريفه:

وهو النموذج الذي يقوم على أساس العلاقة بين أساليب التعلم و نواتجه.

كما أستعمل انتوسل (1981) نموذجا تدريسيا يصف فيه كيف يعلم الطلاب من خلال ثلاثة متغيرات هي: التوجهات والعملية والناتج الذي يؤدي تفاعلها إلى مراحل متعددة لتعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

7-2- عملية التعلم والتعليم حسب انتوسل:

يمكن النظر إلى عملية التعلم والتعليم على أنها منظومة شمولية تفاعلية تجمع خصائص الطلاب مع خصائص عملية التدريس، والسباق الذي يتم فيه التعلم، وقد وضع انتوسل (2000) اطارا تصوريا يوضح التفاعل بين خصائص المتعلم وخصائص بيئة التعلم وخصائص التدريس وهذا التفاعل بين هذه العناصر يؤدي إلى مخرجات ونواتج التعلم والشكل التالي يوضح ما سبق:



شكل رقم (01): يوضح اطار تصوري لعمليتي التعلم والتعليم وأهم العوامل المؤثرة فيهما.

(غنيم،2006،ص134).

تبين من الشكل السابق أن خصائص المتعلم تحدد في ضوء مكونين هما: مكون وجداني (انفعالي) ومكون معرفي، فالمكون الوجداني يشما اتجاهات المتعلمين نحو المواقف التعليمية ودافعيتهم نحو التعلم، وعاداتهم ومهاراتهم التي يستخدمونها اثناء الاستذكار والتعلم أما المكون المعرفي، فيشمل أساليب المتعلمين وتفضيلاتها في

التعلم وقدرتهم العقلية والمعلومات السابقة التي يملكونها تجاه المواقف التعليمية، والجوانب المعرفية في شخصيتهم أما خصائص التدريس الخاصة بالمعلم فتشمل الوضوح والحماس والتعاطف، وغيرها كما أن خصائص بيئة التعلم أو السياق الذي يتم التعلم شمل الكثير من الجوانب كإجراءات القيم وطبيعة مادة التعلم ومتطلباتها، والتغذية الراجعة أن تقدم للمتعلمين وتصميم الموقف التعليمي بصفة عامة.(نفس المرجع السابق،ص134)

7-3- أهمية النموذج:

إن انتوسل بني نموذجه على أساس العلاقة بين أسلوب التعلم الذي يتبناه الطالب ومستوى نواتج ويرى أن معظم التقارير التي تناولت أساليب التعلم أكدت على أهمية المحتوى الدراسي والسياق على التأثير على أساليب التعلم لطلاب فأسلوب التعلم المفضل لطالب قد يأثر بإدراكه لبيئة التعلم.

لذلك تبرز أهمية نموذج أنتوسل عن طريق التعلم الفعال قد يكون لدى الطالب الإمكانيات العقلية التي تؤهله لتحقيق مستوى التحصيلي المرتفع، وذلك عندما تكون دافعية الطالب داخلية، اذ يقوم الطالب أثناء تعلمه مثل وصف كلي للمحتوى الذي يتم تعلمه واسترجاع المعلومات الجديدة لربطها بالمعلومات والخبرات السابقة.

7-4- خطوات نموذج انتوسل:

اذ تشير الدلائل إلى أن العلاقة بين مداخل الطلاب في التعلم وجودة مخرجات التعلم واضحة وحاسمة، اذ يرفع المدخل العميق من جودة التعلم ويرجح أن يرتبط بالمدخل السطحي و بناءا على هذا يرى انتوسل وجود ثلاث خطوات وهي:

7-4-1-الأسلوب العميق:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستعمال التشابه والتماثل في وصف الأفكار نحو متكامل، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استعمال الأدلة والبراهين في تعلمهم.

7-4-2-الأسلوب السطحي:

ويتميز في هذا القادرين على تذكير بعض الحقائق في موضوع ما، التي تربط بالأمثلة في هذا الموضوع، ويعتمده في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والضغط والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق.

7-4-3-الأسلوب الاستراتيجي:

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب غير القادرين على تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ويحاولون دائما الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المدرس في موقف التعلم.

7-5- خصائص نموذج انتوسل:

يلخص الباحث خصائص أصحاب المدخل العميق والسطحي والاستراتيجي:(المسعودي واخر،2015ّ ،ص557).

الرقم	أصحاب المدخل العميق	أصحاب المدخل السطحي	أصحاب المدخل الاستراتيجي
1	الهدف هو الفهم	الهدف هو استكمال متطلبات المادة	الهدف هو الحصول على درجات مرتفعة
2	التفاعل النشط مع المحتوى	التركيز على المعلومات اللازمة والمهمة في القيم	تنظيم الوقت والتوزيع الجيد
3	أفكار جديدة يربط المعرفة السابقة وربط الاستنتاجات بالأدلة	عدم التمييز بين الأمثلة المختلفة	استخدام أوراق الاختبارات السابقة للنشوء بالاختبارات القائمة.
4	مفاهيم تتصل بالحياة اليومية	التركيز على عناصر مفصلة في المادة وعدم أخذ المفاهيم بشكل تكاملي	دائما في حالة تأهب واستعداد للقيم

جدول رقم (01) يوضح ملخص الفروق بين أساليب التعلم حسب انتوسل (نفس المرجع السابق، ص 558)

ويمكن القول بأن انتوسل وضع هذا النموذج لتطبيق العلاقة بين التعلم الذي يفضله الطالب ونواتج التعلم والذي يساعده في معالجة المعلومات ونظرا لخطواته المهمة منها الأسلوب العميق والاستراتيجي والسطحي فأنه مفيد لتلميذ في الحصول على المعلومات بشكل سهل وهو ما استدعانا الاعتماد عليه في الدراسة الحالية ونظرا لأهمية أساليب التعلم ككل لابد التعرف على العوامل المؤثرة فيه والذي سنتطرق له في العنصر الموالي.

8- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم:

8-1- محددات الفروق الفردية:

تعتبر الفروق الفردية كأداة تتميز أساليب التعلم، وتظهر الفروق الفردية منذ لحظة ميلاد الطفل وتكتسب درجة الوضوح والتمايز ومع فترات السرعة في النمو،(داودي 2006،ص40) . وهذا ما أكده كل من موريس ويثلان وفرانسوا و باستر 1989 أن هناك أساليب تعلم موجودة في المراحل الأولى لطفولة(**http:www.urfist.com**). ووفق اتجاه المنحنى القياسي فإن دراسة الفروق الفردية تكمن في التعرف على ناتج الأداء المعرفي للفرد وعملية التعلم تعتبر مصدرا لإكساب الأفراد الكفاية المعرفية ووضح تنمية القدرات العقلية لديهم ومن خلال تنشيط عمليات عقلية من قبيل الفهم والاستكشاف وتنحى بوضوح حقائق التعلم كلما دفعنا النظر في العوامل الشخصية والبيئية والمعايير الفسيولوجية والنفسية التي ترتبط بالأفراد في مواقف التعلم المختلفة والتي من بينها درجة المألوفة والاثار والقدرة على احتمال الغموض ودرجة التعقيد والتي ترتبط بسمات الشخصية لدى الأفراد والتي تلعب دورها في تحديد مستوى الادراك وقابلية الاكتشاف لدى الفرد ودرجة التميز بين الحقائق التي يواجهها وما تدفع به في الوقت نفسه نحو رغبة الاكتشاف كلما تحسنت لديه درجة الممارسة والاستفادة من الخبرات لتحقيق التوازن المعرفي وبالرجوع إلى النظرية التي طورها بياجيه (**piaget** بياجيه).

ويحدث هناك ما بين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ كعدد من العمليات المرتبطة التي تمكن الادراك ليصبح أكثر موضوعية ووثوقا به والتغلب على الحيرة التي تعرض لها بدرجة موروثة، وهذه الحيرة طبقا لبياجيه نحافظ على خاصيتين من استعداداتنا الادراكية الأولى: مجال المؤشر ليس متجانس ويدرك البعض فيه بدرجة أكثر وضوحا

وحيوية عن الاخرين والثاني اتجاه التغيرات المتمركزة عن خط لأخرى بطريقة عشوائية لا أكثر ولا أقل بحيث أن العناصر المختلفة لمجال المؤشر تزيد وتقل كلما نزيد واحدا عن الاخر.(داودي،2006،ص41) والدراسة العلمية لأساليب التعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الأفراد إزاء مواقف التعلم المتخلفة والمتضمنة لأنشطة التفكير ومهارات حل المشكلات .

بحيث تعتبر أساليب التعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية ادراك وتعلم أحد الجوانب وتباين مستوى التحصيل ودرجات مختلف أنواع الاختبارات التي يجتازونها تبعا للفروق الدقيقة في الحواس والطباع والفهم والتكوين العقلي ودرجة اكتساب من الخبرات وهي ذات ثبات نسبي غالبا أي أساليب التعلم في الحياة المدرسية نلاحظ الفروق الفردية واضحة بين التلاميذ، فمن حيث التحصيل الدراسي نجد من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب، فيكون دائما من المتفوقين ومن يكون بطيء الفهم يحتاج المزيد من التكرار حتى يفهم، ويتعرض كثيرا لرسوب وإعادة الصف وفيما بين الأفراد مستويات متفاوتة (منسي واخرون،2002،ص372).

8-2- العامل البيئي:

يعني العامل البيئي تأثير البيئة جميع المؤشرات التي تحيط بالفرد لحظة التكوين الأولي وهو في رحم أمه، إلى غاية شهور نهايته ففي السنوات الأولى له يبدي نزوعا قويا إلى استطلاع محتويات بيئية مدفوعا بحب الاستكشاف، ويتضح تأثير البيئة على الأفراد في طبيعة الصفات المكتسبة كالتعلم واللغة والقيم الأخلاقية والعادات ما يمكن أن يتأثر بيه الفرد اجمالا كعوامل التغذية والصحة ووجود الإباء وفقدها أو فقد أحدهما ومستوى التعليم اللذان حصلا عليه، ومستوى المعيشة المميز لحياتها وإلى ما ينتميان في محيط المدينة أو الريف ودرجة التأهيل العلمي بعامة المجتمع الذي

يحتضن الفرد والانفعالات التي يفرض فيها حاجة الفرد لتعبير عن أدلة أو الكبت الذي يفرضه واقعه أو الأفراد المحيطين به، وما يعانيه من حرمان وما يتعرض له من تصويب السلوك وما يشمله من كمال أو نقص أو نقص في اطار توجيهه وتعليمه ومراعاة حقه، أو ما يقدم له من احترام ونبني أو رفض وانكار نتيجة الاحتكاك ببيئته.

وهي بهذا المفهوم الخصوصيات القائمة في مجتمع الأفراد المماثلة له في الجنس والطباع والتأثير والتأثر إلى التفاعل ونقل الخبرات من واقعه ‘الى داخله (عالمه النفسي) فهي عمليات تعلم واكتساب تطغى عليها سمات الخصوصية الفردية، ويؤكد الديدي في هذا الاتجاه بقوله أن الفروقات الفردية بين الأطفال تزداد بفعل مؤثرات المحيط ذلك أن النمو هو مزود من وضعية عدم التمايز إلى التمايز.

(الديدي،1997،ص50).

وتسمح الشروط البيئية بتدخل عناصر الضبط والسيطرة بحكم قابليتها لتغيير وهناك العديد من الدراسات التي تبين هذا الاتجاه ومن أشهرها دراسة ألبورت جوردن Gordon1923 على 87 طفلا انجليزيا يتراوح أعمارهم بين 4-14 سنة في بيئة تتميز بالعزلة الكبيرة وندرة النشاط الاجتماعي ، مع الحرمان الثقافي والاجتماعي بصفة عامة حيث خلصت إلى أن الأطفال يتناقض ذكاؤهم أفضل من ذكاء اخوتهم الكبار الذين أمضوا سنوات أكثر ومن الدراسات أثر البيئة في دراسات الأطفال في بيوت التبني من أمثلتها ما قام به(sper.1940) والتي خلص فيها أن ابداع الأطفال الذين ينحدرون من أصول تعيش في حالة فقر والحرمان العاطفي أدى إلى ارتفاع نسبة ذكاؤهم، الاعتبار فإن البيئة المدرسية تعطي الأثر المباشر في تكوين شخصية الطفل وتحسن من كفاياته المعرفية وتعالج جوانب القصور لديه وتنمي ملكات تفكير وقدراته العقلية والتي

منهـا التعمـيم والاسـتنتاج والتحليـل والابـداع والتفكيـر وحـل المشـكلات اذا اقتربـت هـذه البيئة من روحه المثالية المطلوبة.

التـي تكـون فـي الغالـب مشـبعة بالاهتمـام ومبنيـة علـى الإخـلاص والنصـيحة وروح التعـاون، مميـزة بالانتظـام المـادي المشـكل مـن عناصـر جماليـة ذات بعـد نفسـي تعليمـي مثـل الألـوان وانتظـام الأثـاث والاشـارة أن تنظـيم البيئـة الصـفية هـي عمليـة هندسـة الـتعلم لكـي يكـون أكثـر مناسـبة لراحـة المـتعلم وبهـذا الأسـاس فـإن التلميـذ يقبـل علـى تنـاول المعلومـات ويحـي فـي بيئـة تـوفر لـه السـعادة بمفهومهـا الطفـولي تسـتطيع الحيـاة المدرسـية أن تنمـي فيـه العـادات والاتجاهـات الاجتماعيـة السـليمة كمـا أن للمدرسـين اثـارا هامـا فـي تكـوين فكـرة الطفـل عـن نفسـه وتكـوين شخصـيته ويؤكـد فتحـي جـروان علـى أهميـة العامـل البيئـي بقولـه، اذا كـان النمـو المعرفـي للفـرد هـو محصـلة التفاعـل بـين العوامـل الوراثيـة مواتيـة فمـن الطبيعـي أن يسـتمر النمـو المعرفـي ليبلـغ مـداه، وأمـا اذا كانـت فغيـره ومحيطـه فـإن النمـو الفـرد سـوف يبقـى ضـمن حـدود النسـبية لطاقتـه الموروثـة والعامـل البيئـي بهـذا الاعتبـار هـو أحـد العوامـل الهامـة التـي تـؤثر فـي تكـوين وتكيـف أسـاليب الـتعلم لأفـراد ونموها يرجع أساسا لنمو خبراتهم (داودي،2006،ص41)

8-3-العامل الوراثي:

تحـدد الوراثـة القابليـة القصـوى لـتعلم، بنـاء علـى مـا حصـل عليـه الفـرد مـن القابليـة لتكـون القـدرات والقابليـة الـتعلم، المسـتمدة رموزيـة الفـرد ورثيـا علـى أسـاس الموروثـات النوعيـة التـي يرثهـا مـن الأبـوين عـن طريـق انتقـال الصـفات ويـدرس هـذا فيمـا بعـد الموروثـات حيـث أن جـزء كبيـر مختلـف الخصـائص والسـمات النفسـية والعقليـة يمـر بهـا عبـر مـا يسـمى **Dna** ومـن أبـرز الدراسـات التـي تناولـت بحـث عامـل الوراثـة فـي موضـوع يـرتبط بـالتعلم هـو موضـوع الـذكاء وهـو مـا أشـار إليـه خيـري المقـازي عجـاج بقولـه كانـت

دراسات هيزندون 1954 والتي حاول من خلال اثبات المحددات والجينيات الوراثية لذكاء بطريقة إحصائية بحساب العلاقة القائمة بين درجات القرابة ومستوى الذكاء، واستنتج بأن أثر الوراثة على مستوى الذكاء يمتد ما بين 70-75%.

(جاري،2015،ص80)

والوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك وقابلية الانتظام في صورة معينة أي أننا بواسطة مكوناتها الوراثية يتحدد لدينا سلفا القابليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب ومع أن هناك عوامل أخرى تندرج تحت تأثير العاملين الذين سبق ذكرهما أو تحت أحدهما وأكدت نتائج البحوث التي تناولت هذه العوامل أو أحدهما النتائج الهامة لصالح هذه العوامل ومنها:

8-3-1- الفروق بين الجنسين:

اذا كان جنس المولود ذكر أو أنثى قد تحدد وراثيا لما أراد الخالق سبحانه وتعالى، فقد أكدت الدراسات النفسية على هذا العامل جاءت جانبية مثلما يؤكد شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة حيث أشارت أن المعلومات المتوافرة حول الفروق الجنسية هي نتائج جانبية لدراسات مهتمة بجوانب أخرى، حيث تبنا التأكيد أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضيع.(عبد الحميد واخر،2000،ص57-58).

وبهذا الاختبار فإن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين تبغي بحاجة إلى مزيد من البحث، مع الإشارة أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء إلى مسمى القدرة العامة وما يتصل بها حتى القدرات أنها لقيمة وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد وتفوق الاناث على الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر وبالمثل يتفوق الذكور على الاناث في العلوم الطبيعية والرياضيات وبالمثل فإن عامل الجنس يحدد الدور الوقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكورة أو الانوثة

وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس فيأثر الدور والوظيفة والميل والاهتمام كما أن الهرمونات دور فعال في تشكيل السلوك ويؤثر على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين (داودي،2006،ص45).

8-3-2- متغير العمر الزمني:

نظر لتميز سلوك الانسان بصفة النمو في مختلف السمات بمرور الزمن وبطريقة منظمة، فقد نحدد عامل العمر الزمني واستخدم لدراسة، ومقارنة أداء الأفراد بمستويات ثنائية متعدد حيث يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد ويعتبر تراكم الخبرة الزمنية مؤشر هام في قياس القدرة على التعلم، وهذا المتغير له دلالة وظيفية ترتبط بدرجة النمو العقلي، الذي يميز الأفراد وتباعدا على هذه الخبرة بتباين تعلم الأفراد باتجاهين احدهما داخلي يتمثل الارتقاء الداخلي وفق عامل الزمن والأخر خارجي يظهر في الفروق بين الأفراد ويحدث طورا بعد طور حيث أكد (بياجيه) في نظريته هذه الشرطية في النمو العقلي والمعرفي، تبعا لمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد والتي تطبع سلوكهم المعرفي، وتحدد في نفس الوقت قدراتهم التعليمية حيث حدد أربع مستويات للعمليات العقلية وتبين بالتالي الفروق الملاحظة بين الأفراد، وهناك دراسات أخرى تسعى للكشف عن العمر العقلي بناءا على مقاييس موائمة للأعمار الزمنية التي ينتمي الأفراد إلى مجالها، ومهما بكن من أمر، فإن معيار العمر الزمني مناسب للخصائص والسمات السلوكية التي تظهر استمرارية ونمو مضطربا بالتقدم للعمر، حيث يكتسب الأفراد من تعاقب الخبرات القدرة على تكيف وتعديل السلوك وبالتالي فأسلوب التعلم باعتباره قابلية تخضع للمشكل من خلال سعي الفرد لاستفادة من خبراته التعليمية وتطوير صيغ جديدة تشمل أحداث التوازن في بنية

المعرفيـة وقـدرات الادراك لديـه وكفـاءة المعالجـة فهـو تحـت تـأثير العمـر الزمنـي (جـاري ،2015،ص85).

وعليـه تلعـب هـذه العوامـل دورا بـارزا فـي أسـاليب الـتعلم وهـو مـا يجعلنـا نلحـظ الفروقـات وتـدخلها فـي تـأثر علـى أسـلوب الـتعلم الـذي يفضـله التلميـذ خـلال عمليـة الـتعلم وهو ما يجعلنا البحث عن أهميته والتي سنتطرق لها في العنصر القادم.

9- أهمية أساليب التعلم:

يتصف أساليب التعلم بالتشعب وتعدد الأبعاد كما يتصف أيضا بالثبات النسبي، حيث يمكن في ضوئها تحسين الممارسات التدريسية داخل حجرات الدراسة واختيار أفضل استراتيجيات و أساليب التعلم والتعليم المناسبة لما يفضله المتعلمون من هذ الأساليب، وفي هذا الاطار يؤكد (محمد زيدان) كما ورد في (ماهر اسماعيل صبري وإبراهيم محمد تاج الدين) أن تخطيط أساليب التعلم وتحديد أساليب التعلم للأفراد المتعلمين التي تمثل صورة لطريقة التي يستخدمها الطالب كل منهم في ادراك وتعلم الأشياء والخبرات، يقيد بدرجة كبيرة في ترشيد التدريس واختبار المعلمين عند التخطيط للدرس –الاستراتيجيات والمداخل والطرق التدريسية التي يتلاءم وأساليب التعلم المفضلة لدى هؤلاء المتعلمين، ومن ثم تحقيق أقصى نواتج التعلم أفراد المتعلمين (جعفور واخر،2013،ص202) وقد أكد كل من ستيفن وسكوت وناجميودن ([Steven R. & Scott D. & Najmuddin (1]) على أن فهم كيفية تعلم الطلاب يعتبر المحور الأول في اختيار استراتيجيات التعلم، ولكن لسوء الحظ، فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة، متجاهلا الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم، وتتزايد الحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، وقد أولى الأدب التربوي هذا الجانب نصيبا من البحث لا بأس به، وترجع الفائدة المبدئية لأنماط التعلم إلى النظر إليه كأداة للتفكير بالفروق الفردية، من حيث مساعدة الطلاب على اكتشاف أساليبهم

التعليمية الخاصة حتى يمكن منحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في تحقيق الأهداف التعليمية بالمستوي المطلوب من الجودة. .(دادو،2020،web).

كما ذكر (عصفور 1992) أنه عندما تساعد الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة فإننا نمنحهم فرصة لتوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تساعدهم في التعلم وفي مواقف حياتية كثيرة وقد ذكرت (جيهان سويد،2003) أن الاهتمام بالكشف عن أساليب التعلم طلاب أحد المراحل الهامة التي تساعد المعلم على اختيار وانتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية ويمتد تأثير أسلوب التعلم إلى الطلاب يعانون من اعاقات أو صعوبات.

وأضاف (بهجت .2004) أنه من خلال أساليب التعلم يستقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المساعدات الخاصة، ويتعلمون المزيد عن كيفية التعلم ،هذا بالإضافة إلى تعزيز سلوكياتهم في ضوء نقاط القوة الموجودة لهم، كما ورد عند (جيهان العمران،2004) أن استخدام برامج التدخل المبكر لأساليب التعلم للطلبة يؤثر إيجابا على تحصيل الطلاب الدراسي عموما، وتظهر أهمية أساليب التعلم في التحصيل الدراسي، حيث تظهر نتائج الأبحاث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التعلم والتحصيل إذ تبين أن أسلوب التعلم المستخدم من قبل المتعلم يؤثر في مستوى تحصيله (**Dajani،1999**) فعندما يتوافق أسلوب التعلم عند الطالب وأسلوب التعلم المستخدم من قبل المعلم، فإن التحصيل الطلاب بلا شك يرتفع بشكل ملموس حيث تزداد سرعة المتعلم على الاكتساب والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول من الزمن ونقل أثرها أو تطبيقها بشكل فعال ينتج عن هذا كله تحسين اتجاهات المتعلم نحو موضوع التعلم، مما ينعكس في مستوى الدافعية والمثابرة لديه.(الزغلول واخر،2007،ص25) وقد أكدت زينب اليدوي 2002 على أهمية الممارسات التربوية،

ورفع مستوى أداء المتعلمين وعلاج جوانب الضعف في التحصيل وتطوير طرق التدريس بما يناسب أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب في المراحل التعليمية المختلفة .(وقاد،2009،ص203)

كما تظهر أهمية أساليب التعلم في كونها تعكس الوسط البيئي الاجتماعي الذي يفضل المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه كما تعكس حاجات الطلبة الجسمية والانفعالية الأفضل لتعلمهم بصفة عامة فهي تفيد المعلين والمختصين:

* تؤثر معرفة المعلمين للاستراتيجيات والمهارات التعليمية التي تنمي التفكير إيجابا في التحصيل الدراسي لطلبة وتطور قدراتهم.

* تفيد المهتمين بتطوير نماذج أكثر فاعلية لأساليب التعلم والتي تتعلق بتطوير قدرة الطلبة على التفكير.

* التركيز على أهمية الاختلافات في عملية التعلم لاختلاف الطلبة ومرحلة دراستهم.

* تفيد في مساعدة المختصين في تصميم برامج ومناهج تلائم أساليب التعلم للطلبة.

* تساعد المدرسين على تقبل الاختلافات بين الطلبة.

* أحد المداخل الهامة التي تساعد المعلم على انتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية.

*تفيد في انشاء المتعلمين إلى التخصص الأكاديمي أو المهني الملائم لأساليب تعلمهم.

أما بالنسبة للمتعلمين فهي تفيد:

– معرفة أنماط تعلم الطلبة تساعدهم على استغلال قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

– كما يمكن الطلبة من التغلب على الصعوبات الدراسية بشكل أفضل مما يجعل تعلمهم وأدائهم أكثر كفاء.

– يضمن استمرارية التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به وذلك بغرض فهمها والتكيف الحسن معها.

ونظرا لأهمية معرفة الباحثين لأساليب التعلم مع تحدد النماذج النظرية المقدمة فقد ذكر أبو هشام (2000) أن البحث في أساليب التعلم يعد اتجاها جديدا في مجال علم النفس التربوي وخاصة عندما بدأ البحث عن التعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه وذلك على عكس ما كان سائدا من قبل التركيز على عمر المتعلم لموقف نفسه.(جعفورواخر،2013 ،ص202).

10- طرق قياس أساليب التعلم:

لقد تعددت طرق قياس أساليب التعلم وكل حسب نموذج المتبع حيث يمكن تحديدها سواء بالمقاييس أو بالأدوات الأخرى لعل من أهمها واكثر استخداما مايلي:

10-1- الملاحظة:

تستخدم الملاحظة في الإطار على مشاهدة الباحث لجوانب سلوك الفرد على الطبيعة عند قيامه بعملية تعلم موضوع ما أي على اعتبار أننا لا نستطيع أن نلاحظ، أساليب أداء الفرد الواحد في كل مواقف التعلم، انما تقتصر على نموذج منه، أي على عينة من المواقف، وإذا أمكن للباحث تعريف أسلوب التعلم الذي يريد قياسه تعريفا إجرائيا في السلوك الظاهر محدد فإنه يمكن أن يستخدم قوائم المراجعة، ولتسجيل ما يلاحظه بدقة علمية ثم يتبع ذلك التحليل في هذه الملاحظات والربط بينهما، ومن ثم يقوم بتفسير ملاحظاته وتصنيف المتعلمين في فئات محددة وفق النظام والمعيار الذي وضعه التي يعتمدها الباحث.

10-2- المقابلة:

استخدمت المقابلة بشكل كبير في الدارسات المبكرة لأساليب التعلم مارتون وساليجو بهدف الحصول على معلومات تتعلق بالطرق التي يعتمدها الطلاب في تعلم بعض المواد الدراسية، وتتضمن المقابلة والتفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب وفق ، أسلوب علمي دقيق ويتم ذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم ومتابعتها وتوضيحها حتى يحصل الباحث على استجابات دقيقة مرتبطة بأسلوب المتعلم المفضل في الدراسة ويعتمد الباحث في إجراء المقابلة على أدوات تساعده على تدوين البيانات والمعلومات، أهمها: دليل المقابلة.(الدردير ،2004،ص161).

10-3- المقاييس:

لقد اعتمدت المقاييس حديثا بشكل واسع في قياس أساليب التعلم وتعددت واختلفت باختلاف التوجيهات النظرية لأصحابها، ولذلك فإنه لا يمكن الاعتماد على هذه المقاييس في دراسة ما إلا أذا استندت النظرية التي استخرجت منها هذه المقاييس كإطار في دراسة ما إذا استندت النظرية التي استخرجت منها هذه المقاييس كإطار نظري للدراسة ذلك أن كل مقياس يقيس أساليب التعلم مختلفة للتعليم ومن أكثرها استخداما في الدراسات السابقة نجد:

10-3-1-استبانة بيجز (لأساليب التعلم):

أعد بيجز أدوات قياس مختلفة منها استبانة عمليات الدراسة (**Spq**) التي يتكون من (42) عبارة تقيس أساليب التعلم (السطحية، العميقة، التحصيلية) في ضوء ستة مقاييس فرعية وهي: الدافعية، السطحية الاستراتيجية، السطحية، الدافعية العميقة،

الاستراتيجية العميقة، الدافعية التحصيلية، الاستراتيجية التحصيلية وهي موجهة لطلاب المرحلة الجامعية.

كما صمم استبانة عمليات التعلم(**Spq**) التي يتكون من 365 عبارة تقيس أساليب التعلم السطحي، العميق، التحصيلي للمرحلة الثانوية. ثم قام بيجز وزملاؤه بتعديل استبانة (**spq**) بهدف قياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق وسميت باستبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملين reviced study processes quoestion ourtow **Actore cr-spq-2p** وهي الاستبانة التي قام عبد المنعم أحمد الدردير بتعريبها وتقنينها على البيئة العربية.(جاري،2015،ص85)

10-3-2- استبانة هني وموفردHony&Moferd:

لأساليب التعلم لاعتماد على نموذج كولب للتعلم حيث أن لهذه الاستبانة نفس البنية العاملية نموذج كولب، أي أنها تتكون من عاملين ثنائي القطب فقد قامت (هند الحموري) و(أحمد الكحلوت) بتعريب وتقنين استبانة هني وموفرود على البيئة العربية تتكون الاستبانة من (80) فقرة قصيرة يكون تركيزها على ما يفعله المتعلم وبين مناحي تعلمه ويكون الإجابة عليها (موافق) أو (غير موافق) ويقيس قوة تفضيل الفرد لكل نمط من أنماطه التعلم الأربعة الاتية: نشط، متأمل، نظري، بالواقع (20) فقرة لكل نمط ،بحيث تنمي كل فقرة إلى أحد الأنماط الأربعة فقط ومجموعة الإجابات عن الفقرات أي نمط يعطي مؤشر أعلى درجة تفضيل المتعلم لأي نمط تعلم مقارنة مع الأنماط أخرى .(الكحلوت والحموري،2006،ص130)

10-3-3- استبانة فيلدروسولومان (Felder&Saloman) لأساليب التعلم (Tls):

اشتق (فيلدر وسولومان) هذه الاستبانة من نظرية (فيلدر وسلومان) إلى استقبال المعلومات، المدخلات، نظم المعلومات، تجهيز المعلومات، وأضاف (فيلدر وسيلزمان) فيما بعد بعدا خامسا لنظريتها وهو بعد الفهم.

وتتكون الاستبانة من 11عبارة لقياس كل بعد من الأبعاد الأربعة لأساليب التعلم، وبالتالي يصل عدد العبارات إلى 44 عبارة ولكل بند خيارين لا جابة، ويطلب من المتعلم أن يختار أحدهما بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي تعبر عن أسلوبه المفضل في التعلم. فمثلا يضم بعد المدخلات صفين:

– أفضل المدرسين الذين:

أ– يعتمدون على الرسوم البيانية بكثرة.

ب– يأخذون وقتا كبيرا في الشرح.

10–3–4– اختبار السيادة المخية لقياس التعلم:

برز مفهوم السيادة النصفية في محاولة للتوصل إلى أقصى استفادة ممكنة من طاقات المخ البشري، مادام يمثل موضع القدرات أو منها: التعلم، التفكير، التذكر، وقد لوحظ ميل بعض الأفراد إلى الاعتماد على أحد نصفيه أكثر من الاخر، ولذلك ظهر مفهوم النصف المسيطر وارتبط بأمرين.

– أولا: هدار يقدر من إمكانات المخ.

– ثانيهما: كأسلوب يميل الفرد إليه والتعلم. فالسيادة المخية تعبر عن نفسها من خلال تبني أسلوبا ما في تعامله مع مختلف المعطيات والمعلومات.

من هذا المنطلق قام بعض العلماء بتصميم أدوات تسمح بقياس أساليب التعلم من خلال اختبارات حول السيطرة المخية، كل من أبرزها (نورانس**Norance**) الذي قام (صلاح مراد) بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية، وهو موجه للشباب والكبار.

يتكون المقياس من 28 زوجا من العبارات، ويتكون كل زوج من عبارتين، تتعلق كل واحد منها بوظائف النصفين الكرويين للمخ. ويشتق هذا المقياس صدق محتواه من حيث أن فقراته تقيس عبارة عن نتائج بحوث في مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ.

والجدير بالذكر أنه قد شاع استخدام اختبارات واستبيانات أساليب التعلم عبر شبكة الانترنت حيث يجيب مستخدميها على عبارات الاختبار أو الاستبانة. لم تتحدد له الدرجة الكلية والتي تحدد بدورها أسلوبه المفضل في التعلم ويتم ذلك بطريقة ألية.(مزيان ومصطفى،2003،ص10).

خلاصة الفصل

تعرفنا في هذا الفصل على متغير أساليب التعلم وهو المتغير المستقل في البحث الحالي فكان من الضروري في البداية التطرق إلى مفهوم التعلم بصفة عامة ثم التطور التاريخي لأساليب التعلم ثم مفهوم أساليب التعلم والمصطلحات المتشابهة له ثم التصنيفات الخاصة به ثم أهم النظريات التي فسرت أساليب التعلم ثم أسلوب التعلم وفق انتوسل والذي تبنته الدراسة الحالية ثم العوامل المؤثرة في أساليب التعلم وأهمية أساليب التعلم وصولا إلى طرق القياس المعتمدة في أساليب التعلم حسب الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: فاعلية الذات

تمهيد

1- مفهوم الذات وفاعلية الذات

2- علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم

3- أنواع فاعلية الذات

4- مظاهر فاعلية الذات

5- خصائص فاعلية الذات

6- مصادر فاعلية الذات

7- أبعاد فاعلية الذات

8- أهمية فاعلية الذات

9- النظريات المفسرة لفاعلية الذات

10- أثار فاعلية الذات

خلاصة الفصل

تمهيد

يحتل مفهوم فاعلية الذات مركزا مهما في عملية توجيه سلوك الفرد لتحقيق أهدافه الشخصية حيث يعتبر هذا المفهوم من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية في علم النفس الحديث حيث أنه يتناول جانب مهم في عملية تفسير سلوك الفرد ومعتقداته حول قدراته ومهاراته التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجلات ورغم تعدد الباحثين والعلماء في تناولهم لهذا المفهوم إلا أن باندورا هو رائد هذا المصطلح وأول من جاء به، وهو من حدد مفهوما واضحا للمصطلح حيث اعتبر أن فاعلية الذات هي المحرك اللغوي لسلوك الفرد لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد أو كمعرفات ذاتية لمواجهة المشكلات ونظرا لما يحظى هذا المصطلح من اهتمام لدى المختصين بالأخص العالم النفسي باندورا فقد سعت الباحثة إلى التطرق له في هذا الفصل والذي سنتناول فيه مجموعة من العناصر المهمة انطلاقا من المفهوم للذات وفاعلية الذات وعلاقتها ببعض المفاهيم ثم الأنواع والمظاهر والخصائص وصولا إلى المصادر والأبعاد والأهمية والنظريات المفسرة لفاعلية الذات ثم في الأخير الاثار والخلاصة العامة.

1- مفهوم الذات وفاعلية الذات:

1-1- مفهوم الذات:

يعرف (زهران،2001) الذات بأنها "كينونة الفرد أو الشخص وتنمو وتتفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي وتتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية.(زهران،2001،ص68).

ويتداخل مصطلحا مفهوم الذات وتقدير الذات Self-Eesteem بدرجة كبيرة إلا أن تقدير الذات يشير إلى تقييم الشخص لنفسه وقدراته التي يعتقد أنها متوافرة لديه والتي ترتبط بنجاحه وجدارته التي يستحقها سواء من وجهة نظره أو من وجهة نظر الاخرين.(BRODY& EHRILICH).

ويعد وايت Kan whaite أول من اقترح (كفاءة أو فاعلية Efficacy) كتعبير عن الدافعية، التي لا يمكن ارجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية وانما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة (بالقاسمي،2014،ص58).

1-2- فاعلية الذات:

يعرف (الشعراوي،2000) فاعلية الذات على أنها مجموعة من الاحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداه حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية التي أظهرها التحليل العاملي :الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز .(الشعراوي،2000،ص297).

كما تعرف (عواطف صالح،1993) فاعلية الذات على أنها الادراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء

الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك (صالح،1993،ص462)

ويرى (العدل .2001) أن فاعلية الذات هي ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل (العدل،2001،ص131).

ويذكر (حسيب،1999) أن مصطلح فاعلية الذات الذي أقترحه باندورا 1977bandoura يشير إلى إحساس الفرد بالكفاءة الذاتية والقدرة على تحقيق السلوك المرغوب والتحكم في الظروف البيئية المحيطة.(حسيب،1999،ص167).

ويعرفها أيضا كيرتش (Kirtsh.1985) فاعلية الذات بأنها ثقة الشخص في قدراته على انجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز.

أما باندورا Bandoura 1986 فاعلية الذات بأنها أحكام الأفراد على قدراتهم في تنظيم وإنجاز الاعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء.

هذا وقد أشار سيرفون وبيك Seiarfoun Bieakأن معتقدات الأشخاص حول فعالية الذات هي التي تحدد مستوى الدافعية وينعس ذلك على المجهود الذي يبذلونه في أعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات، كما أنه كلما زادت ثقة الفرد في فاعلية الذات تزيد من مجهوداته ويزيد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات فعندما يواجه الفرد بموقف ما يكون لديه شكوك في مقدرته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر على محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة.(عبد الرحمان،2010،ص45).

كما يرى الالوسي Alousie (2004) بأنها احكام الفرد بخصوص قدراته الذاتية والناتجة عن المحصلة الكلية بخبرات النجاح والفشل نشأت بدراسة للقيام بالسلوك. (العبادي واخر،2014،ص259).

وينظر سيل وميرخي وبريتج Siel &Mirekh & Beritgh أن فاعلية الذات هي ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لامانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء المهمة . (الجاسر،2007،ص28).

وينظر ايغان (1982) Eighan أن الفاعلية الذاتية لها علاقة كبيرة بدرجة الأفراد واستعداداتهم لبذل الجهد والتفاعل مع الصعوبات ومواجهتها أو مقدار الجهد الذي سيبذلونه. (الدرديري،2004،ص209).

ويعرف فيسل (Vasia) فاعلية الذات على أساس ادراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح والذي يستمد ويصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية ويذكر باندورا bandoura بأنها أحكام الأفراد وقدراتهم في التنظيم وإنجاز بعض الأعمال التي يتطلب تحقيقه أنواع واضحة من الأداء ويشير جيست ويشتل إلى أن أحكام فاعلية الذات تتضمن أحكام الأفراد الشاملة على مدى قدرتهم على انجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب بالإضافة إلى العوامل الدافعة التي تحرك سلوك الفرد بطريقة مباشرة، وتعرف فاعلية الذات بأنها اعتقادات الأفراد على قداتهم على الأداء في مجالات معينة وعلى احراز الأهداف وإنجاز السلوك ويذكر باندورا أن فاعلية الذات تشير إلى اعتقادات الفرد في قدراته لتنظيم وإنجاز مجموعة من الأعمال اللازمة لإنتاج مهمة معينة ويتفق Shuna1995 أن فاعلية الذات تشير إلى اعتقادات الفرد في قدرته على انتاج مهمة معينة (الجاسر،2007،ص23).

ويضيف فتحي الزيات بأنها اعتقاد أو ادراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته وقدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية ودافعية وحسية وبيولوجية وعصبية لمعالجة المواقف أو المهام والمشكلات أو الأهداف الأكاديمية تأثير في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. (الزيات ،2001،ص501).

وقد أشار باندوراBandoura أن فاعلية الذات هي اعتقادات الأفراد حول قدراتهم على الإنتاج المؤثر لمستويات محددة من الأداء والتي تحدد كيف يشعرون ويسلكون. (Bundoura،1994،71P).

ويذكر أبو علام 2004 أن مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة قريب الشبه من مفهوم الذات إلا ان مفهوم الذات له طابع عام ولذلك يوصف الناس بأن لديهم مفهوم الذات منخفض أو مرتفع .أما الفاعلية الذاتية فهي أكثر خصوصية اذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة.

فالفاعلية الذاتية هي مجموعة من التوقعات التي تجعل شخص ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه نحو أداء عمل معين سيحظى بالنجاح كما تعرف بأنها توقعات الفرد حول تنظيم وتنفيذ أعمال لتحقيق انجاز أو أداء معين.(يوسف ،2016،ص27).

ومن خلال التعاريف السابقة ترى الباحثة أن فاعلية الذات ماهي إلا معتقدات وتوقعات واحكام تجعل الشخص يثق في قدراته وامكاناته الذاتية التي تمكنه من أداء مهامه ونشاطاته بنجاح.

2-علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم:

يعرف مصطلح فاعلية الذات عدة مفاهيم متشابهة فيما بينها مما يستدعي المحاولة لفهمها والتطرق لها حتى نتمكن من التمييز فيما بينهما ومعرفة العلاقة التي ربطها بها.

2-1- فاعلية الذات ومفهوم الذات:

تعرف نظرية التعلم الاجتماعي مفهوم الذات الموجبة بأنه ميل لدى الفرد لحكم على صورة سلبية ومفهوم الذات السالبة بأنه ميل الفرد لنقد ذاته والتقليل من شأنها وقيمتها ولقد اختلف باندورا مع روجرز في نقطة هي أن باندورا يرى أن صورة الذات (Ing Self) وحدها غير كافية لتفسير السلوكيات المختلفة للأفراد في المواقف المختلفة وقد توصل باندورا إلى ان مفهوم الذات لدى الفرد يختلف بدرجته من مجال لأخر (مثل المجال الدراسي، الرياضي، المواقف الاجتماعية، الجمود الابتكاري ويرى بضرورة دراسة هذه الجوانب بصور منفصلة كل على حدة ومن هنا يتضح أن مفهوم فاعلية الذات ليس هو مفهوم الذات.

ويرى (بابارس،1996 Ppayares) أن هناك الكثير من الخلط بين "مفهوم الذات " ومصطلح "فاعلية الذات "فهناك الكثير من الباحثين من يستعملون المصطلحين كمترادفين، واخرون يصفون" مفهوم الذات على أنه شكل معمم لفاعلية الذات ويختلف المفهومان في الاتي:

- فاعلية الذات تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته في أداء المهام المعطاة له أما مفهوم الذات فهو يحتوي على هذه الاحكام وأيضا على المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء.

- إذا كان مفهوم الذات يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير، فإنه يعتمد على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع والخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى ملائمة سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها، أما أحكام فاعلية الذات فهي ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.(عواطف صالح،1994،ص452).

- ليس هناك علاقة ثابتة بين اعتقادات الفرد حول ما يستطيع أو ما لا يستطيع أداءه وبين احترامه أو عدم احترامه لنفسه. فمثلا قد يعتقد الفرد أنه يملك فاعلية الذات في مادة الرياضيات قليلة جدا ورغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الاحترام لذاته، وقد يعود ذلك إلى أنه لا يعتبر التفوق في

هذا المجال شيئا هاما بالنسبة اليه، ورغم ذلك في مثل هذه الحالة لا يكون لدى الفرد "مفهوم الذات" وإنما يكون لديه "فاعلية ذات".

– طريقة قياس "فاعلية الذات" تختلف عن طريق قياس مفهوم الذات فالمفردة المثالية لقياس فاعلية الذات قد تكون ما مدى ثقتك في نجاحك في الرياضيات "،أما المفردة المثالية لقياس "مفهوم الذات" فقد تكون الرياضيات تجعلني أشعر بعدم الكفاءة.

– أحكام "فاعلية الذات" ترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد، كما أن لديها حساسية عالية للتأثر بالاختلافات القليلة داخل المهمة الواحدة، فمثلا فاعلية الذات ذات قيادة السيارة" تختلف من القيادة داخل المدينة إلى القيادة على الطريق السريع، أما أحكام "مفهوم الذات" فهي أكثر عمومية حيث ترتبط بميدان محدد وليس بمهمة محددة كما أن هذه الأحكام أقل حساسية للتأثير بالإختلافات.

– مفهوم "ذات الفرد" يتكون من خلال مدى نجاح هذا الفرد في تحقيق مطالبه، فإذا كانت هذه المطالب قليلة فان تحقيق الفرد القليل من النجاح يؤدي إلى شعوره بمستوى عال من مفهم الذات، وبالمقابل قد يعاني الفرد من مفهوم ذات ضعيف لأنه يضع لنفسه متطلبات عالية يصعب عليه تحقيقها، ومن هنا يتضح "مفهوم الذات" العالي لا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيد بنوعية الإنجاز في المهام المعطاة ولكن فاعلية الذات العالية لديها احتمال أكبر أن تؤدي إلى التنبؤ.(نفس المرجع السابق،ص452)

ويؤكد باندورا على التأثير المتبادل بين مفهوم الذات والفاعلية الذاتية لدى الفرد، فالفاعلية الذاتية تحسن من مفهوم الذات والمفهوم الإيجابي للذات يساهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية (شعبان بالقاسمي،2014،ص63).

2-2- فاعلية الذات وتقدير الذات:

يعرف تقدير الذات بأنه تقدير الفرد لنفسه على أنه جيد، وقادر وودود وفعال، وله قيمة في هذا العالم، لذلك فإن تقدير الذات سمة تعكس خاصية انفعالية، أو تقييم انفعالي للذات مثل :مشاعر التفضيل الذاتي وإعطاء قيمة للذات self-worth أو حب الذات self like بينما الفعالية الذاتية هي حكم على الأداء في مهمة معينة وهي ليست تقييم تلقائي أو فطري مثل: تقدير الذات، فعلى سبيل المثال قد يملك عالم الفضاء كفاءة ذاتية منخفضة في ممارسة أي مجال غير الفضاء كفاءة ذاتية منخفضة في ممارسة أي مجال أخر غير الفضاء وهذا لا ينقصه من قيمته وتقديره.(علياء،2002،ص12).

ويشير (عبد القادر،2003) إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته بينما مفهوم فاعلية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على انجاز الفعل في المستقبل وأن تقدير الذات يعني الجوانب الوجدانية والمعرفية معا أما فاعلية الذات فإن غالبا تكون معرفية وأن مفهوم تقدير الذات وفاعلية الذات بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الذات عن نفسه.(عبد القادر،2003،ص3)

2-3- فاعلية الذات والثقة بالذات:

على الرغم من مصطلحي فعالية الذات والثقة بالذات يمكن أن يحل أحدهما محل الاخر، إلا أنه ينبغي عدم الخلط بين المصطلحين، فاعلية الذات مصطلح يشير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على تنفيذ مهمة معينة بنجاح للحصول على ناتج معين ممثل في حل مسألة في الرياضيات للحصول على الرضا الذاتي أو تقدير المعلم، لذلك يمكن اعتبار الكفاءة الذاتية أنها ثقة بالذات ولكن نوعية وموقفية، ونتيجة لذلك يميز باندورا بين المصطلحين في الثقة بالذات مصطلح عام يشير إلى رسوخ وقوة الاعتقاد ولكن لا يحدد مجاله أو اتجاهه أما الكفاءة الذاتية فهي تهتم بأدات نوعية وتشمل هدف تم تحديده.(علياء،2002،ص10)

2-4-فاعلية الذات ومستوى الطموح:

يرى (شلبي 2000) أن مصطلح مستوى الطموح يرتبط بالأهداف التي ينعها الأفراد لأنشطته الذي يختلف عن التقديرات التي يحددها الفرد لما يستطيع أداؤه هنا والان (فاعلية الذات) فمستوى الطموح يشير إلى الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه ويسعى إلى تحقيقها، وهي تباين بين الأفراد لتباين الوصول إلى هذه الأهداف.

أما التوقعات الخاصة بالسلوك فهي عبر عن تقديرات ذاتية لطبيعة هذا السلوك وإما وعي الفرد بفعالية الذاتية فيجعله يصل إلى التوقعات عن الإمكانات اللازمة لموقف ومطابقتها لإمكانات المتوفرة لديه.

ويرى البلوى 2009 أن فعالية الذات تعد احدى المخرجات السلوكية التي تحدد في ضوء توجهات أهداف الفرد ومستوى تلك الأهداف وطبيعتها التي تحدد في ضوء مستوى طموحه، لذا فالفرد الطموح دون الدرجات المرتفعة من فعالية الذات يميل إلى بذل الجهد والنشاط والمثابرة في مواجهة العقبات في ضوء الأهداف التي يضعها لنفسه. (الطيرة،2012،ص20)

2-5- فاعلية الذات والصحة النفسية:

أظهرت البحوث والدراسات ان هناك علاقة بين فاعلية الذات والصحة النفسية، فعلى اعتبار أن الفاعلية الذاتية من المفاهيم الإيجابية في علم النفس وهي من سمات الشخصية القوية والطموحة فإن الشخص الذي ترتفع لديه الفاعلية الذاتية يكون قادرا على تحمل احباطات الحياة المختلفة.

وفي هذا الشأن نجد دراسة باندورا Bandoura1999 حول علاقة فاعلية الذات بالاكتئاب لدى المراهقين 282 مراهقا من الجنسين من خلفيات اقتصادية واجتماعية مختلفة ،وقد أشارت إلى أن الذكور ذوي فاعلية الذات الاجتماعية العالية كان لديهم انجاز اكاديمي أعلى وسلوك

جانح أقل ومستوى منخفض من الاكتئاب وأن انخفاض فاعلية الذات الاجتماعية وكذا الأكاديمية يسهمان في ظهور الاكتئاب لدى المراهقين.(المشيخي،2009، ص121).

وفي ضوء هذا كله ترى الباحثة أن تعدد المفاهيم التي لها علاقة بفاعلية الذات ساهمت في زيادة تحديد المصطلح أولا ثم وضحت درجة العلاقة فيما بينهم حتى لا يقع الباحثين في خلل فيما بينهم فمفهوم الذات يركز على تقييم الفرد لذاته من الناحية السلبية والايجابية عكس فاعلية الذات تعطي اعتقاد أولي للفرد حول كفاءته وامكانياته، كما نجد أيضا اختلافها مع تقدير الذات والتي تعني سمة انفعالية أو تقييم انفعالي للذات في حين الفاعلية الذاتية يكون فيها حكم على الأداء في مهمة معينة، أما الثقة بالذات تعني قوة الاعتقاد في نجاح أداء مهمة معينة كذلك الفرق بين فاعلية الذات ومستوى الطموح حيث أن الطموح هو عبارة عن أهداف يسعى الفرد إلى تحقيقها أما الفاعلية الذاتية فهي احدى المخرجات السلوكية التي تتحدد في ضوء توجهات الفرد وايضا مدى علاقتها بالصحة النفسية للفرد فكلما كان الشخص يعاني من اضطراب معين فانه حتما يؤثر بلا شك على الفاعلية الذاتية لديه.

3- أنواع فاعلية الذات:

لفاعلية الذات عدة أنواع مختلفة فذات الفرد هي التي تحدد من فاعليته وذلك حسب محيط الفرد الذي يعيش فيه وتؤثر فيه وفيما يلي عرض لمجموعة من أنواع مختلفة لفاعلية الذات:

3-1- الفعالية القومية Efficacy-Population

يذكر جابر 1990 أن الفعالية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون التدخل فيها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في احد المجتمعات والاحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على الأفراد الذين يعيشون في الداخل، كما تعمل على اكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.(طومان،2015،ص86)

3-2- فعالية الذات العامة Efficacy-Generlized self

ويقصد بها ادراك الفرد لكفاءته في مجالات الحياة المختلفة، وتركز على فعالية الذات العامة على اجمالي مهارات الفرد التي يواجه بها المشكلات والموقف المختلفة ويذكر السلوي 2009 أن فعالية الذات تتميز بأنها:

- تمثل وعاءا تكوينيا لكل الخبرات السابقة سواء النجاح أو الفشل.
- تعكس الفروق الفردية في فعالية الذات العامة.
- تؤثر على تمكن الفرد والتوقعات المرتبطة بهذا التمكن من مواقف جديدة.

كما تساهم فعالية الذات العامة في توقعات الفرد الأساسية للذات العامة في توقعات الفرد الأساسية لذات اتجاه مهمو محددة، كما أن فعالية الذات العامة تحدد الثقة الكاملة والشاملة أو ما تطلعه عليه قدرة النجاح والتي تؤثر على توقعات فعالية الذات في موقف محدد.

3-3- فعالية الذات الخاصة Specific Self-Efficacy

يقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل: الرياضيات (الأشكال الهندسية... التماثل) وفي اللغة العربية (الاعراب التعبير).

3-4-فعالية الذات الأكاديمية:

تشير فعالية الذات الدراسية (الأكاديمية) إلى قناعات المرء بأداء مهمة دراسية عند مستوى معين".

3-5- فعالية الذات التربوية:

وقد تم تعريفها على أنها اعتقادات التدريسي بقدراته التي تحفزه على النجاح في مواجهة المشكلات التي توجهه مع طلبته أثناء قيامه بالأداء التربوي.(بلقاسمي ،2014،ص83).

3-6-فعالية الذات المجتمعية:

ويرتبط هذا النوع من الفعالية بأحداث متعددة لا يستطيع الأفراد السيطرة عليها مثل انتشار التكنولوجيا أو التغير الاجتماعي السريع في احد المجتمعات، وكذلك الأحداث التي تجري في أجزاء كثيرة من العالم كما تعمل على اكسابهم أفكار ومعتقدات عن انفسهم لكونهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد وقد يكون التأثير على من يعيشون في مناطق بعيدة.

(الطيرة،2012،ص35).

3-7-الفعالية الجماعية:

ويشير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال وادراك الأفراد لفعاليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات و مقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي نبقى لديهم اذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، أن جذور الفعالية الجماعية تكمن في فعالية أفراد الجماعة.(غالب المشيخي،2009،ص84).

كما أن لفاعلية الذات مستويات عدة حيث توضح دراسة Samdem et Vallly أهم المستويات المتعلقة بالفعالية الذاتية وهي ثلاثة على النحو التالي:

أ-المستوى الكلي:

ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية بشكل عام أو في المواقف العامة.

ب- المستوى الجزئي أو المجال:

ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية في مجال معين دون مجال اخر كأن يكون الفرد فعالا في مجال أكاديمي دون فعاليته في مجال اجتماعي وهكذا.

ج-المستوى الخاص والمتعلق بمهمة خاصة:

ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية في أداء مهمة مفيدة محددة خاصة دون الظهور ذلك النشاط في أية مهمة أخرى.(web، 2017، eduepsy)

ونستنتج من هذا كله أن تعدد أنواع فاعلية الذات وتحدد مستوياته أعطى صورة واضحة عن قدرات الفرد وامكانياته تتأثر بالمحيط العام الذي يعيشه الفرد أن سمات الشخصية وسلوك الفرد نحو بيئته يتوقع مدى كفاءته وكذلك الفشل أو النجاح في مختلف المهام.

4- مظاهر فاعلية الذات:

هناك عدة مظاهر فاعلية الذات ويتصف بها الشخص الفعال ومنها:

4-1- الثقة بالنفس والقدرات:

لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه والواثق من نفسه بأصعب الأعمال بسير بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة سير المواقف الجديدة.(طومان،2015،ص23).

4-2- المثابرة:

سمة فعالة روحها السعي وهي تعين الفرد على اخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تغير مهمتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

4-3- القدرة على انشاء علاقات سليمة مع الاخرين:

تعتمد فاعلية الفرد على علاقات قوية وسليمة مع الاخرين، بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي هو السلاح لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت

علاقات الفرد قوية مع الاخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي وعدم وجود علاقات سليمة مع الاخرين من شّأنه أن يصيب الفرد بالعزلة الاجتماعية.

4-4- القدرة على تحمل المسؤولية وتقبلها:

تحمل المسؤولية أمر له قيمته، فلا يقدر على تحملها إلا شخص يكون مهيأ انفعاليا لتقبل مسؤولية وفي كونه شخصا يمكن الاعتماد عليه مستقبلا، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف نسبية، وبحكم سلوكه الالتزام الخلقي والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولا عن افعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الاخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد المجتمع.

4-5- البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية :

وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة والفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب لمواقف الجديدة بطريقة مناسبة ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف التشبيه مرن وايجابي وقادر على مواجهة المشكلات ويتقبل أساليب والأحكام الجديدة في أداء الأعمال.(نفس المرجع السابق،2015،ص23)

ويمكن القول بأنه من خلال هذه المظاهر يتمكن الفرد من معرفة مستوى فاعلية الذات لديه حيث أن الخلل في الأداء أو عدم النجاح فيها يكون سببه مثلا نقص المثابرة أو ضعف الثقة بالنفس والقدرات وهذا ما يفسر أن فاعلية الذات هي فن من فنون الشخصية البشرية في تعاملها مع المواقف وممارسة المهام.

5- خصائص فاعلية الذات:

هناك عدة خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

5-1- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وامكاناته ومشاعره.

5-2- ثقة الفرد في النجاح عند أداء عمل ما.

5-3- وجود قدر من الاستطاعة سواء ان كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

5-4- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

5-5- أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد ما يستطيع اداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي "الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة.

5-6- هي ليست سنة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه و أنها نتاج القدرة الشخصية.

5-7- أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة مع الاخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

5-8- أن فاعلية ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

5-9- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى ومثابرة الفرد.

5-10- أن فاعلية الذات ليست مجرد ادراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق نتاج مرغوب فيها.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها اخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية التطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة.(P364.1994. Cynthia &bobko).

ويـذكر (Bandoura.1997) أن هنـاك خصـائص عامـة يتميـز بهـا ذوي فاعليـة الـذات المرتفعة والذين لديهم ايمان قوي بقدراتهم وهي:

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.
- لديهم قدر عال من تحمل المسؤولية.
- لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الاخرين.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات الي تقابلهم.
- لديهم طاقة عالية.
- لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها.
- يعزون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتصفون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط.

بينما سمات ذوي فاعلية الذات المنخفضة (الذين يشكون في قدراتهم).

- يخجلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم ،ويهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا الاجهاد والاكتئاب (p38.1997.bandoura).

انطلاقا من هذه الخصائص والسمات ترى الباحثة أنه يمكننا التفريق بين الأفراد أصحاب فاعلية الذات المنخفضة والمرتفعة ،وانه كلما كان للفرد مهارات اجتماعية جيدة وثقة عالية بالقدرات والاعتقاد بالنجاح نتمكن من تخطي العقبات والوصول إلى أعلى مستوى من الفاعلية.

6- مصادر فاعلية الذات:

يرى باندورا (Bandoura.1997) أن فعالية الذات تشير إلى أحكام الفرد، وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة العقبات، وإنجاز السلوك، وأن فعالية الذات من أهم المفاهيم التي قدمها باندورا في نظريته الاجتماعية المعرفية، إذ يرى أن اعتقادات الفرد حول القدرات والمهارات التي يمتلكها تساهم في بناء تقويماته عن فعاليته الذاتية وتحقيق النتائج الإيجابية.

وفي هذا الصدد، يرى باندورا(**bandoura.1997**) أن هناك أربعة مصادر تؤثر على فعالية الذات لدى الأفراد ونذكرها كما يلي: (web، 2017، Educapsy).

6-1- خبرات التمكين (Mostery Exprieiemcur)

ويطلق على هذه المصادر أحيانا "الإنجازات الأدائية أو النجاح السابق أو النجاح المتكرر أو الخبرات السابقة".

فالخبرات السابقة والإنجازات الأدائية السابقة لها كبيرة على فاعلية الذات لدى الفرد وخاصة تلك التي يحقق الفرد فيها النجاح، وفي هذا الصدد يرى جابر بن عبد الحميد جابر 1990 أن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل وأن الأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فاعليته ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة الاخرين "أن الإخفاق المتكرر يؤدي في

أغلب الأحيان إلى انخفاض فاعلية الذات، وخاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد.

6-2- الخبرات البديلة:

وتشير إلى الخبرات الغير مباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الاخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات ويطلق على ذلك "بالتعلم النموذج".

تعد الخبرات البديلة المصدر الثاني لتقوية الاعتقاد في فاعلية الذات، لأنه اذا لاحظ الشخص أن هناك أفراد مثله ينجحون ويحققون بجهودهم لمواصلة نتائج إيجابية فعالة، فإنه حينئذ يتكون اعتقاد بأن لديه القدرات التي تؤهله للقيام، بذلك فملاحظة فشل الاخرين يثير الشكوك حول قدراته في التمكن واتقان الأنشطة كانت موضع فشل الاخرين، فوجود نماذج ذلك كفاءة يبني كما يريد من الاعتقاد في فاعلية الذات بما ينقله ذلك من معارف ومهارات لمعالجة مطالب البيئة المتنوعة..(رحيم وأخر،2013،ص31).

6-3- الحالة الفسيولوجية:

ويمثل هذا المصدر دون العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييم سلبيا إذا كان في حالة مزاجية سيئة، وهذا لا يعني أن الحالات الانفعالية الاجتماعية تعزز الفاعلية المدركة في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على اضعافها ويرى كل من "مشيل ورايت" أن الحالة الانفعالية تأثيرا في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية فضلا عن ذلك فإن الضغوط والتعب تؤثر على فاعلية الذات لدى الفرد حيث تنخفض درجة الأفراد الذين يعانون من التعب الجسمي الدائم وعلى العاديين من ذلك فإن شعور الفرد بالراحة والاستقرار الفسيولوجي يعزز فاعلية الذات ويرفعها ويزيد ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب.

كما أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالأفراد الذين يتعرضون إلى خوف شديد أو قلق حاد يغلب أن فاعليتهم منخفضة وترتبط معلومات الاستثارة الانفعالية عديدة أهمها:

***مستوى الاستثارة:**

فالاستثارة ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.

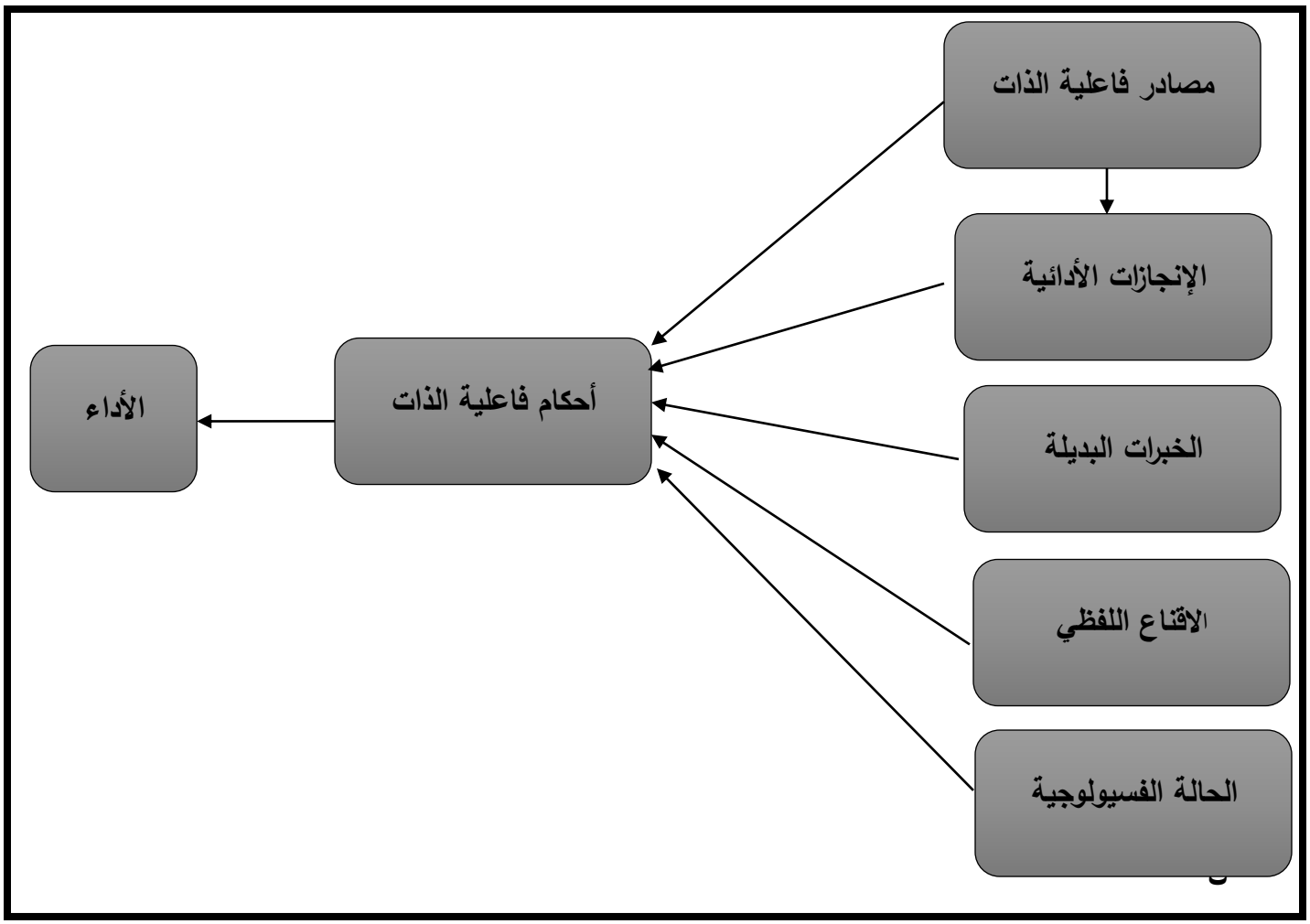
***الدافعية المدركة لاستثارة الانفعالية:**

حيث أن الاستثارة الانفعالية قد تسبب النجاح للأعمال البسيطة ويطلب أن تعطل الأنشطة المعقدة.

***الاقناع اللفظي:**

يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع وتدعيم الاخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي فالأخرون في بيئة التعلم (المعلمون، الزملاء، الأقران، الوالدان) يمكنهم اقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الاقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات.(نفس المرجع السابق،2013،ص31).

ان تأثير هذا المصدر المحدود ومع فن الاقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع فاعلية الذات وخفضها ولكي يتحقق ذلك ينبغي أنه يؤمن الشخص القائم بالإقناع فالنصائح أو التحذيرات التي تصدر من شخص موثوق به لها التأثير الأكبر في فاعلية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به وأن يكون النشاط الذي يتضح الفرد بأدائه في حصيلة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي وذلك أنه لا يوجد اقناع لفظي سيجعله أن يغير حكم الشخص على فاعليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيا مقتضيات المواضعة الفعلي والمخطط التالي يوضح مصادر فاعلية الذات عند باندورا(bandoura).



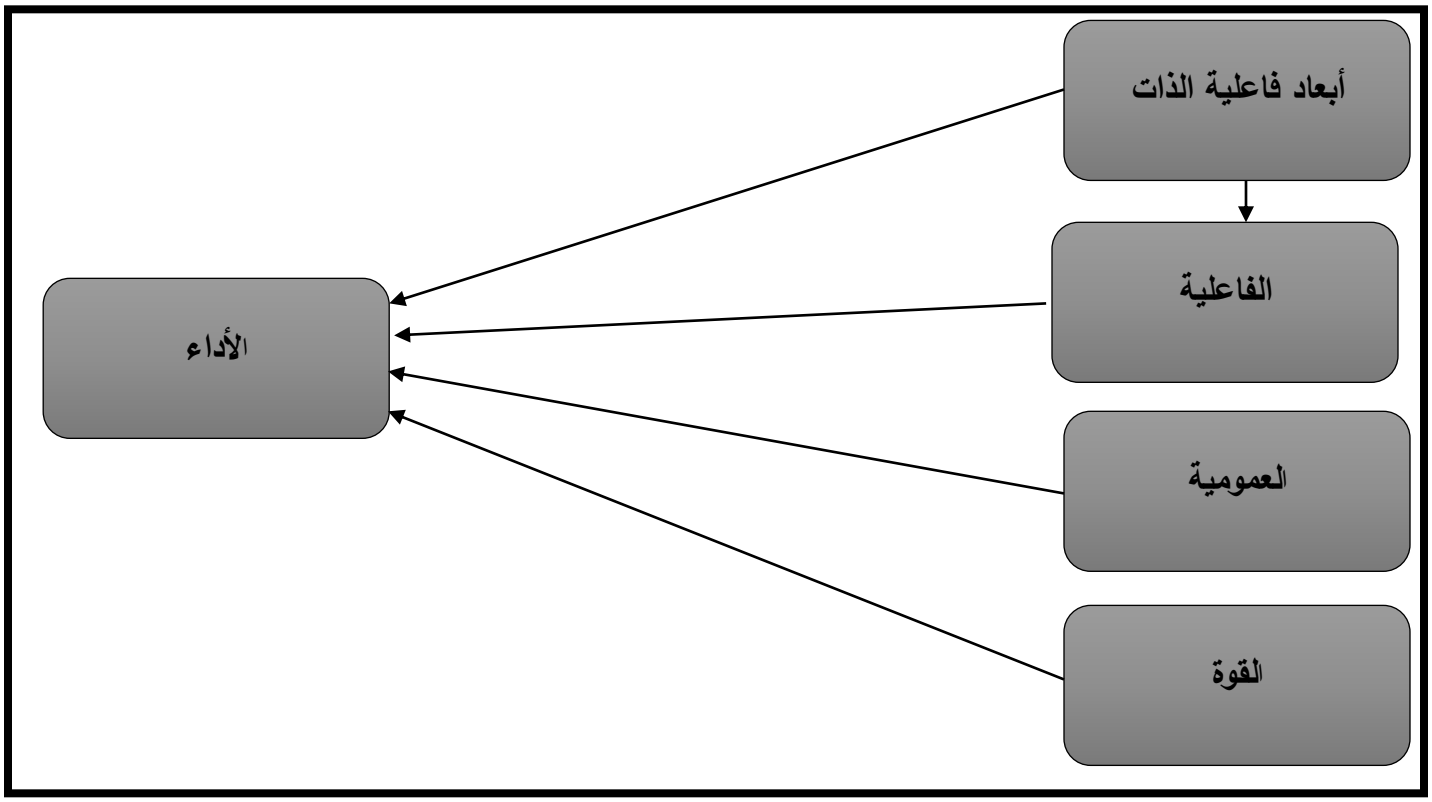
شكل رقم (02): يوضح مصادر فاعلية الذات (فنيش ،2014،ص122)

تتضح من العرض السابق أن هناك مصادر تنبع من اعتقاد الأفراد عن فاعليتهم الذاتية، وهذه المصادر هي خبرات التمكين، الخبرات البديلة، الاقناع اللفظي، الحالة النفسية والفسيولوجية التي تواجه الفرد وهذه المصادر الأربعة التي أشار إليها باندورا bandoura وتعد أسباب الفاعلية الذاتية وبالتالي فإن الفاعلية الذاتية تتأثر بهذه المصادر.

وترى الباحثة أن اختلاف مصادر فعالية الذات وضحت أهميتها في السلوك البشري، وأنه لا يمكن أن تستغني واحدة عن الأخرى وأن وجود أحد منهم يؤدي إلى عدم وجود فاعلية الذات (عوامل بيئية أو داخلية) أوتدني مستواها.

7- أبعاد فاعلية الذات:

لقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها ويبين الشكل أبعاد فاعلية الذات وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد.



شكل رقم (03): يوضح أبعاد فاعلية الذات عند باندورا.(bandoura.1977. P194)

7-1- قدر الفاعلية:Magnitude

يشير إلى مستوى قوة الدافع الفرد لأداء في المجالات أو المواقف المختلفة ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة المواقف ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد

فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة.

7-2-العمومية: Generalatiy

ويشير هذا البعد إلى انتقال توقعات الفاعلية في موقف ما إلى المواقف متشابهة فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

7-3-القوة :Strength

وتتحدد في ضوء الخبرة السابقة للفرد ومدى ملائمتها للموقف وأن قوة الفاعلية الذاتية يغير عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة في تمكن من اختيار الأنشطة التي يمكن تأديتها بنجاح.

(رحيم واخر،2013،ص31).

ويؤكد (باندورا) أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اجتياز الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضا أنه في حالة تنظيم الذاتي للفاعلية فأن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة. (عصام ثابت واخر،(د.س)،ص10)

والملاحظ حسب الباحثة أن القوة والفاعلية هما ركيزة أبعاد فاعلية الذات نظرا لما تحركه لسلوك الفرد وتمكنه من وضع التوقع والاعتقاد بدرجة كبيرة وهذا لا يخفي أهمية البعد الاخر وهو العمومية في إنجاح مهمة أو السلوك الذي يريد الفرد التوجه إليه.

8-أهمية فاعلية الذات:

تلعب فاعلية الذات دورا أساسيا في وظائف الفرد لأنها تؤثر في سلوكه بطريقة مباشرة، وتعمل الفاعلية الذاتية كمعينات الذاتية، وذلك من خلال المواجهة للعقبات وحلها، والربط بين تنظيم الذات وأداء الانسان لوظائفه المعرفية والتكيف الإنساني فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفاعليته الذاتية يركز اهتمامه على التحليل عند مواجهة لمشكلة ما، حتى يتمكن من الوصول

إلى حلول مناسبة ويثابر من أجل الوصول إلى الأداء المطلوب، وبذل مجهودا لإنجاز هدفه ويقبل عليه بالحماس الذي يؤدي تباعا إلى وضع الثقة والروح المعنوية لديه، كما أنه يعزز نجاحه إلى قدراته الذاتية وفشله إلى عدم بذل الجهد الكافي وقد تعمل الفاعلية الذاتية كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، وذلك من خلال التركيز على جوانب النقص في قدراتهم على مواجهة الضغوط الحياة، ويعزون فشلهم إلى عدم امتلاك القدرات، ويختزلون المجهود فهم يعتقدون أن الأشياء أقوى منهم، فالفرد الذي يشك بفاعليته الذاتية سوف يتجه تفكيره نحو قصور خبراته وقدراته بعيدا على مواجهة المشكلة فيركز على جوانب الضعف وموضع الفشل، وتظهر لديه مشاعر القلق والضغوط والاكتئاب والرؤية الضيقة والاستسلام والضجر في حل المشكلات، وبالتالي سوف يؤثر كل ذلك على مستوى المثابرة لديه والانجاز الذي يمكن تحصيله.

وتعد الفاعلية الذاتية المدركة أهم الأسس التي يقوم عليها العلاج العقلاني والانفعالي لمشكلات كثيرة مثل: الخوف، الإحباط، الإدمان، انخفاض الأداء الإنساني بوجه عام، ومشكلات الخروف والاجهاد كما تم إيجاد علاقة إيجابية منها والدعم الاجتماعي ولا سيما الدعم العاطفي من الأصدقاء وأفراد الأسرة والصحة العقلية.

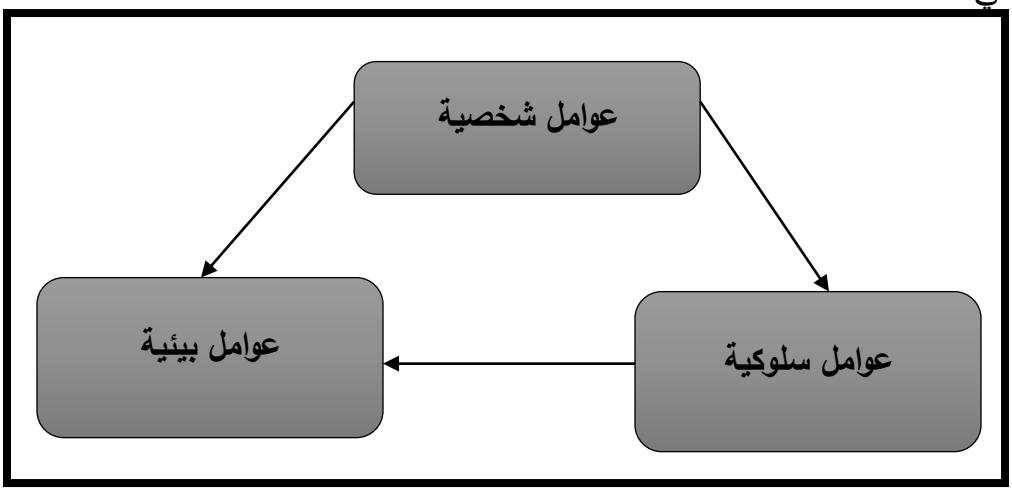
وقد تستخدم الفاعلية الذاتية لعلاج الكثير من المشكلات البدنية والصحية، على سبيل المثال: مرضى السكري، الشرايين الطرفية، وذلك من خلال ارتباط الفاعلية الذاتية المدركة بالمشي. .(يوسف،2016،ص34)

9- النظريات المفسرة لفاعلية الذات:

9-1- فاعلية الذات باندورا:

يعد باندورا Badoura وهو أول من أشار إل مفهوم فاعلية الذات واتخذه محورا أساسيا نظرية "نظرية فاعلية التعلم الاجتماعي" حيث توصل إل تأصيل مفهوم فاعلية الذات من خلال

تحقيق توازن دقيق بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما التأمل الإبداعي والملاحظة الدقيقة وقامت النظرية والتي سميت أيضا بنظرية فاعلية الذات على بيانات مستمدة من دراسة الانسان نفسه، حيث تشير النظرية إلى معتقدات الفرد عن مدى قدرته عل النجاح في انجاز سلوك معين أو مجموعة من السلوكيات وهي تعد أحد المكونات التي افترضت أن السلوك والبيئة والعوامل الاجتماعية تتدخل بدرجة كبيرة، حيث يتحدد السلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا، بصورة تبادلية من خلال تفاعل ثلاث مؤثرات وهي :العوامل الذاتية، العوامل السلوكية والعوامل البيئية وأطلق على هذه المؤشرات نموذج الحتمية التبادلية Recupuroci Detemmis ويوضحها بالشكل الاتي:



شكل رقم (04): يوضح نموذج الحتمية التبادلية

ويتضح من خلال هذا النموذج أن المتعلم يحتاج إلى عوامل التفاعلية (الشخصية، السلوكية، البيئية) وتطلق على هذه العوامل الشخصية معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة من الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل بيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها المتعاملون مع القدرة ومنهم الأباء، الأقران.

(p23.1997.bandoura)

ويضيف (باندورا) أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة المناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الاخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذو الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسارا جديد، وحين ترتبط فاعلية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الإكتراث والاستسلام واليأس. (p23.1997.bandoura)

ويشير (جابر،1990) إلى أن "باندورا" قد توصل في نظريته عن فاعلية الذات (1977) تحقق التوازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما "التأمل الإبداعي" والملاحظة الدقيقة وبذلك فهو يختلف عن كل من "فرويد"و"يونج" و"ادلر" (Frued.jung.Adler) حيث نجدهم قد وضعوا نظرياتهم بناء على ملاحظاتهم وخبراتهم الإكلينيكية، كما أنه يختلف عن كل من "دولارد" و"ميلر" و"سكينر" (Dollard.Skinner.miller) لأن نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أحسن على الحيوان، بينما نظرية فاعلية الذات تقوم على بيانات مستمدة بعناية من دراسة الانسان.(جابر،1990،ص441)

ويذكر (بابارس،1996)أن باندورا حدد عدة مجالات يمكن من خلالها تعميم أحكام الفاعلية الذاتية عبر النشاطات المختلفة وهي:

1- عندما تتطلب المهمات المختلفة نفس المهارات الفرعية، فمن الممكن في هذه الحالة توقع أن أحكام الفرد حول قدراته على إظهار المهارات الأساسية، يعني أنه يستطيع أن يؤدي مهاما مختلفة.

2- أذا كانت المهارات المطلوبة لإتمام نشاطات المختلفة، مهارات متلازمة أي يتم اكتسابها معا، فأنه اذا أعتقد الفرد أنه يستطيع أداء أحد هذه الأنشطة فهو بالتالي يستطيع أداء باقي الأنشطة.

3- أيضا هناك ما يسمى "تحول الخبرات" Transforming Experiensec وهو نتيجة لتحقيق شيء صعب، فهذا الإنجاز القوي، يقوي اعتقادات الفرد في فاعليته الذاتية عبر مساحات متنوعة وغير مترابطة من النشاطات فعلي سبيل المثال "طلبة الدكتوراه عندما ينجزون أطروحتهم، فإن ذلك يمكن أن يعدل بشكل مثير من ثقتهم في التعامل بنجاح مع نشاطات وأحداث غير مرتبطة بمجال علمهم".

وبين باندورا بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي:

- 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.

- يتعلم الفرد عن طريق الملاحظة لسلوك الاخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح الاكتساب السريع للمهارات المعقدة، التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.

- يمتلك القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية لتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الاخرين. .(المشيخي،2009،ص64).

– يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم في سلوكها، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

– يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليا وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.

– إن قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

– تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية ومن خلال القدرة المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.(نفس المرجع السابق،ص64).

وتركز نظرية التعلم الاجتماعي على عمليتين تميزت بها نظرية مقارنة بالنظريات الأخرى هما: التعلم بالملاحظة والتنظيم الذاتي فالتعلم بالملاحظة يعني أن الأفراد يتعلمون عن طريق ملاحظة سلوك والشخص الملاحظ يسمى "نموذج" وهذا التعلم يعتمد على الفكرة مؤداها أن الفرد يتعلم سلوكيات جديدة بملاحظ النموذج يؤدي هذه السلوكيات.

ولقد أولت نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي أهمية كبيرة للتعلم بالملاحظة ونمذجة السلوك، حيث أشار إلى أن الأفراد يمكنهم اكتساب المعرفة والمهارات من خلال خبرات بديلة عن طريق الملاحظة لسلوك الاخرين، ومتابعة نواتج هذا السلوك والتعلم بالنموذج يتم ممارسته من جانب تأثير أربع عمليات أساسية:

***الانتباه:**

وفيما يختار الفرد السلوك المناسب من خلال التعرف على القيمة الانفعالية لهذا السلوك ومستوى تعقد هو إشارة أو قيمة الوظيفة وإمكانية تنفيذه.

***القدرة على الاحتفاظ:**

وتعني قدرة الفرد على التخزين أو الاحتفاظ بالأنماط السلوكية المتعلمة من خلال عمليات فرعية مثل: "التذكر" والاسترجاع" و "التشفير".

***الإنتاج:**

إن ملاحظة الأفراد وهم ينجحون برفع الفاعلية، وملاحظة فرد اخر بنفس كفاءتك وهو يحقق عمل يميل إلى خفض الفاعلية، وعندما يكون النموذج مختلف عن ملاحظة تؤثر الخبرات البيئية أدنى تأثير على الفاعلية وللخبرات البديلة تأثير حين تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة وأن اثار النمذجة بصفة عامة ليست قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الفاعلية وقد يكون لها اثار قوية في خفض الفاعلية.

***الدافعية:** أن السلوك المتعلم الملاحظ يتأثر بثلاث دوافع مهمة وهي:

***الدافع المباشر:** وهذا يعني تأثر الأفراد بنجاح الاخرين الذي يدفعهم بطريقة غير مباشرة إلى تعلم سلوكياتهم.

***التقويم الذاتي:** فالدافع يساعد الفرد على تنفيذ السلوك الذي يرتبطه بالذات وتجنب السلوك الذي يستنكره الذات.(غانم،2006،ص94-95).

وتؤكد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي على دور كل من النشاط المعرفي والتعلم بالملاحظة في السلوك البشري فعلماء هذه النظرية ينظرون إلى الافراد على أنهم متأثرون ومؤثرون في البيئة المحيطة بهم، وهم يؤكدون على أن العوامل الداخلية للشخص ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير السلوك البشري، فالأفراد من وجهة نظرهم مدركون لذاتهم

ومتعلمون دون أن يطلبون معلومات من بيئتهم المحيطة مستجيبين للمثيرات بطريقة ألية وركزت نظرية التعلم الاجتماعي أيضا على "استراتيجيات التنظيم الذاتي في تعلم السلوك.

وهذا التعلم لا يتم من الشخص فقط أو الموقف ولكن من تفاعل الاثنين معا عن طريق علاقة تبادلية.

فطبقا لهذه النظرية يمتلك الأفراد "نظاما ذاتيا" يمكنهم من التحكم في مشاعرهم ودوافعهم وأفكارهم واحداثهم، هذا النظام يقدم "ميكانيزمات" ومجموعة من الوظائف الفرعية فهي تساعد على احداث وتنظيم وتقويم السلوك الناتج عن تفاعل النظام مع البيئة المحيطة.

وانتقدت نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بعض النظريات الأخرى التي فسرت السلوك البشري في اتجاه واحد، ومن هذه النظريات :نظرية الاشراط الكلاسيكي لسكينر،- نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف، نظرا لأن هذه النظريات فسرت السلوك على أنه متأثر بمتغيرات داخل المتعلم فقط.(نفس المرجع السابق،ص94-95).

9-2- نظرية شيل وميرفي(Shell&Marply) :

نظر كل من شيل وميرفي إلى فاعلية الذات على أنها ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة المهمة وهي تعكس ثقة الفرد في نفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة، أما توقعات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات أو الوصول إلى أهداف السلوك وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذاتية عن الفرد تعبر عن ادراكه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوك الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ

بالإمكانيات اللازمة لموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفاعلية الذات لدى الأفراد تتبع من سماتهم الشخصية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

9-3- نظرية سكوليز Schouliz:

نظر سكوليز للفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذلك، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد تقوم على التحضير أو الإعداد للتعرف وضبط والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر على الكيفية التي يشعر بها الفرد ويفكر بها الناس، فهي ترتبط بالمستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات وبين سيكوليز "أنه كلما زاد اعتقاد الانسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عمله، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا على سلوك فاعل.(يوسف،2016،ص25).

9-4- نظرية التوقع:

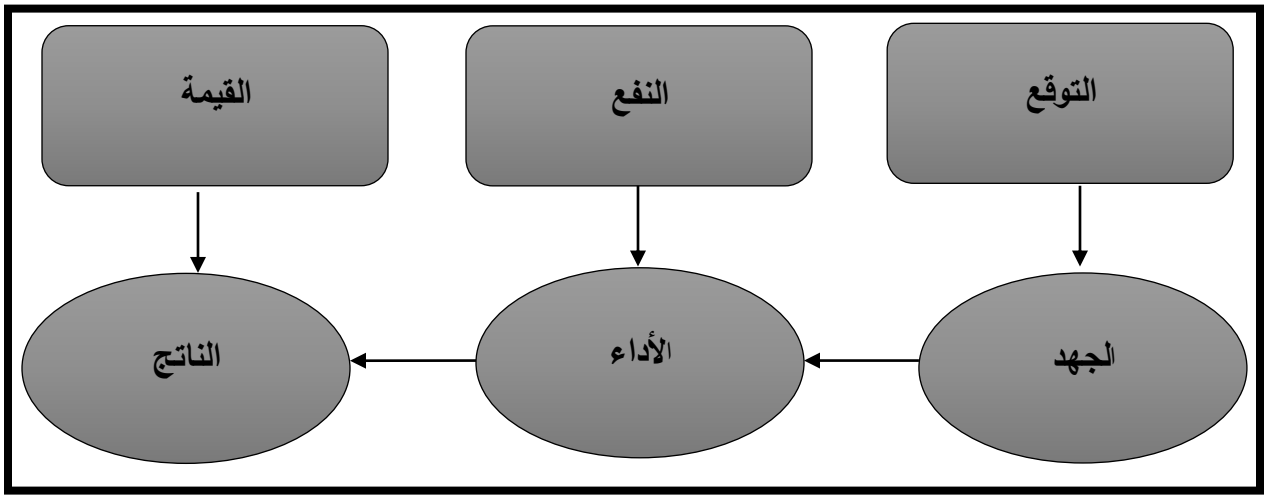
مؤسس نظرية التوقع هو عالم النفس "فيكتور فروم" (**Victour Froom** 1964) وتشير هذه النظرية إلى أن التوقعات تؤثر في الحدث ترجع إلى نوعين من التقديرات المحتملة هما: علاقات الجهد- الأداء (e1) أي أن جهد الفرد يؤدي إلى أداء أفضل أطلق عليه " التوقع من النوع الأول "أو (e1) وعلاقات الأداء -المكافأة (e2) أي أن الأداء الأفضل يؤدي إلى الحصول على مكافأة (ناتج)،وهو ما يطلق عليه "التوقع من النوع الثاني".

كما تؤكد هذه النظرية على الدافعية الفردية للمتعلم، فهي ترى أن الأفراد يعملون بجدية في أي مهمة موكلة إليهم في ضوء ثلاثة عناصر تدور حولها نظرية التوقع وهي:

- **التوقع EXPECTANCY (E1):** يعتمد على علاقة الجهد -الأداء، وهو اعتقاد الفرد أن جهده وعمله سيؤدي إلى تحقيق أداء أفضل.

- **النفع INSTRUMENTALITY(E2):** يعتمد على العلاقة الأداء– الناتج، والناتج هنا يعد مكافأة وتقدير يناله الفرد نتيجة أدائه، فهو اعتقاد الفرد بأن أدائه الأفضل سوف يتم مكافأته وتقديره.
- **القيمة VALENCE (V2):** وهو توجه انفعالي لدى الفرد حول قيمة المكافأة التي يحصل عليها، وهل هذه المكافأة مرغوبة بالنسبة له، فهي درجة تفضيل الفرد للمكافأة التي يحصل عليها..(فنيش ،2014،ص128)

ويمكن توضيح العلاقة بين العناصر الثلاثة التي تدور حولها نظرية التوقع في المخطط التالي:



شكل رقم (05): يوضح العناصر الثلاثة التي تدورها حولها نظرية التوقع

وتأتي العلاقة بين فاعلية الذات ونظرية التوقع من أن الفاعلية الذاتية لها بعدان هما:

توقعات الكفاءة (EFFICACY EXPCTANCY): وهي اعتقادات الفرد في قدرته على تحقيق مستوى معين من الأداء في موقف معين.

توقعات الناتج (OUTCOME): وهي التوقعات للعوامل السلوكية أو السلوكيات التي تحقق النتائج

ويقدم باندورا (BANDOURA) مثالا بسيطا في هذا الصدد بموضوع رياضي في القفز العالي، فالشخص الذي بإمكانه أن يتوقع القفز لستته أقدام، وهو حكم على الفاعلية الذاتية للشخص، أما الأدراك الاجتماعي والاستحسان والرضا الذاتي للمتوقع لهذا الأداء، كل ذلك يعتبر بمثابة أحكام على النتائج. (نفس المرجع السابق،ص128-129).

تعقيب على النظريات:

من خلال هذا كله نستنتج أنها أعطتنا تفسيرات مختلفة عن فاعلية الذات وأولها كانت نظرية باندورا والذي يعتبر رائد وصاحب هذا المصطلح توصل إلى وجود فاعلية الذات من خلال معتقدات الفرد ومدى قدرته على النجاح في انجاز سلوك معين وكذلك العوامل الاجتماعية من خلال تحديد السلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا التي ركزت على تفاعل ثلاث مؤثرات وهي (العوامل الذاتية، السلوكية، البيئية) في حين ترى نظرية شيل وميرفي أن فاعلية الذات تنشأ من خلال تفاعل الفرد مع البئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة المهمة وهي تعكس ثقة الفرد في نفسه وقدراته على النجاح في أداء مهمة من المهمات كما أن نظرية سكوليز SCHOIEURS لفاعلية الذات ترى أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات بذلك تعني القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد أما نظرية التوقع أن فاعلية الذات بعدان توقعات الكفاءة التي تتمثل اعتقادات الفرد في قدرته على تحقيق معين من الأداء في موقف معين وتوقعات النتائج وهي التوقعات للعوامل أو السلوكيات التي تحقيق النتائج.

10 - أثار فاعلية الذات:

لقد أشار بادنورا BANDOURA إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها من خلال أربعة عمليات أساسية وهي العملية المعرفية، والدافعية الوجدانية، وعملية اختيار السلوك، وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:

10-1- العملية المعرفية: COCNGTIVE PRADESS

وجد باندورا BANDOURA أن اثار فاعلية الذات على العملية المعرفية بأنها أشكالا مختلفة تؤثر على كل مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات الواقعة التي بينهما، فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما تصور الإرادة لمنخفضي الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها.(الزيادي،2016، ص34)

ويضيف باندورا BANDOURAأن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدراتهم على السيطرة على البيئة، فيما يتعلق بمفهوم القدرة أنه يتمثل بمعتقدات فاعلية الذات في التأثير كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم ، فالبعض يرى أن القدرة على أسس أنها موروثة ،ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديدا لهم ولذكائهم حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم وفي هذا الشأن يذكر بيري Pery 1968 أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء والأفراد بشكل عام يعيقون قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بالأخرين، وعن طريق التغذية الراجعة .

أما منهما يتعلق اعتقاد الأفراد بقدراتهم على ممارسة السيطرة على البيئة لإحداث تغير عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي والمصادر، وتعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك لذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وأن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة في حين أن كل من يمتلكون اعتقادا راسخا في فاعليتهم الذاتية عن طريق الابداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم وان انت مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق ويضعون لأنفسهم أهدافا ملية بالتحدي ويستخدمون التفكير التحليلي.

ومبدئا يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فاعليتهم ولتحديد مستوى طموحهم، ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبدأون بوضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية، وهذا في حد ذاته يعزز الأداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فاعليتهم الذاتية، ويرى مادوكس Maddoux أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

– الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، الذين يمتلكون فاعلية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراته.

– الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف. (نفس المرجع السابق، ص34،)

– التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث.

– القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، اتخاذ القرارات

10-2- العملية الدافعية: Matividiterm Process

لقد أشار باندورا إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من نظريات المفسرة المبذولة العقلية وهي :نظرية العزو السببي، نظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية كل منهما، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد الغير كافي، أي أن الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من النتائج تنظم الدوافع عن طريق توقع أي سلوك محدد سوف يعطي نتيجة معينة في خصائص معينة، كما هو مدون فهناك الكثير من الخيارات التي تصل إلى هدف النتيجة

المرغوبة على الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، ولا يتأصلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تقرر العملية الدافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال ويذكر باندورا وسيرفون Bandoura&Cervoun 1989 أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بأنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا، وعدم الرضا الشخصي عن الأداء وفاعلية الذات يتحدد الأهداف التي يضعها الأفراد بأنفسهم وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها ودرجة اضرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات فالأشخاص مرتفعو الفاعلية يبذلون جهدا عظيما عن فشلهم لمواجهة التحديات.(نفس المرجع السابق ،ص34).

10-3- العملية الوجدانية:Affieiraf Process

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم من الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد كما يؤثر على مستوى الدافعية حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدوره زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على انجاز تلك المهمة كلما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب بسبب طموحاتهم غير المنجزة والإحساس المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية وعدم قدرتهم على انجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي في حين ينتج ادراك فاعلية الذات المرتفعة يكون التنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما.

10-4- عملية اختيار السلوك: Sellection Process

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 قدراتهم على تحقيق

النجاح في عمل محدد دون غيره ويمكن اجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فاعلية الذات واختيار السلوك على النحو التالي:

– الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى فاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون بها تشكل تهديدا شخصيا لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فأن الإحساس المرتفع بفاعليته يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة والثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدي يجب التغلب عليه وليس كتهديد يجب تجنبه كماّ أنهم يرفعون ويعززون من جهتهم في مواجهة المصاعب بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من أثار الفشل (الزيادي ،2016،ص35).

ويمكن القول أن فاعلية الذات تخلف أثارا إيجابيا على الفرد من حيث تقوية العملية الدافعية واختيار السلوك وعملية الانفعالية والوجدانية والسلوكية مما يساعد على تقوية الفاعلية الذاتية وتحديد درجتها.

خلاصة الفصل

ونستنتج أن فاعلية الذات ماهي إلا اعتقاد وأحكامه تجعله يثق في قدراته وامكانياته الذاتية التي تمكنه منّ أداء مهامه ونشاطاته بنجاح، كما تطرقنا في هذا الفصل لأهم النقاط الخاصة بفاعلية الذات من خلال تحديد المفهوم ثم بعض المفاهيم المتصلة به كما توجهنا إلى وضع أنواع فاعلية الذات والتي تتدخل عوامل كثيرة في تحديدها وكذلك أهميتها في بيئة الفرد ومدى تأثر امكانياته وقدراته بها بالإضافة مظاهرها وخصائصها وصولا إلى المصادر وأبعاد فاعلية الذات ثم في الأخير إلى أثارها الإيجابية والسلبية على الفرد ونظرا لأهمية المتغير لدى تلاميذ المدارس وخاصة المرحلة الابتدائية وبالضبط تلاميذ السنة الخامسة على فئتين ذوي صعوبات التعلم والعاديين فأن الباحثة سعت إلى دراسته نظريا بانتظار تطبيقه ميدانيا.

الفصل الرابع: صعوبات التعلم

تمهيد

1- لمحة تاريخية عن ظهور مصطلح صعوبات التعلم

2- مفهوم صعوبات التعلم

3- علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم

4- نسبة انتشار صعوبات التعلم

5- أنواع صعوبات التعلم

6- أسباب صعوبات التعلم

7- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

8- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

9- الاثار السلبية للصعوبات التعلم

10- تشخيص وعلاج صعوبات التعلم

11- صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد

يعرف ميدان صعوبات التعلم اهتماما كثيرا من طرف المختصين في مجال التربية الخاصة وهو من الميادين الحديثة نسبيا بعدما كان الاهتمام مركزا على أنواع أخرى من الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية، وهذا بسبب وجود فئة ممن تلاميذ أو الأطفال هم الأسوياء في جميع الجوانب العقلية والسمعية والبصرية والحركية فقد صنفوا كمجموعة تعاني عجزا أو مشكلات تعليمية، حيث سعى المختصون إلى الاهتمام بأعراض صعوبات التعلم في هذه الجوانب وبالأخص الأكاديمية، فميدان صعوبات التعلم شغل الاباء والمعلمين والمربين والباحثين المختصين في ميدان التربية الخاصة حيث توصلوا إلى مجموعة من الأبحاث والدراسات للتعرف عليها أولا ثم وضع أساليب التدخل العلاجية المناسبة محاولة منهم لتخفيف من حدتها وتفاقمها بعد تصنيف هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وفي هذا الفصل ستتطرق الباحثة إلى الجوانب النظرية لمتغير صعوبات التعلم وذلك بوضع مجموعة من العناصر المهمة.

1- لمحة تاريخية عن ظهور مصطلح صعوبات التعلم:

لقد مر مصطلح الصعوبات التعليمية بعدة تطورات وتغيرات حيث كانت هناك أربع توجهات أساسية أدت إلى تغيرات في مجال الصعوبات التعليمية إلى تطور توجهات جديدة نتجت عن عدم الرضى والاقناع من مدى جدوى وفائدة التوجه السابق.

ولقد نتج التوجه الجديد قبل القديم، وذلك عن طريق توسيع المعلومات والمصطلحات التي استعملت قديما بالإضافة إلى حذف البنود السلبية التي جاءت فيه للإضافة إلى الجوانب وأشياء جديدة منها.

وتقسم التوجهات الأساسية في تطور صعوبات التعلم إلى النقاط التالية:(عبد الهادي وأخر،2000،ص144)

أ- التوجه الطبي العصبي، والذي ساد في منتصف هذا القرن.

ب- التوجه النفسي، الذي أخذ في التطور في سنوات الستين.

ج- التوجه السلوكي في سنوات السبعين.

د- التوجه الذهني في سنوات الثمانين.

1-1-التوجه الطبي العصبي:

لقد ساد هذا التوجه في سنوات منتصف القرن، حيث كان الاعتماد فيه على أن الطالب الذي يتصف بصعوبات التعلم يعاني من ضرر دماغي، والأولاد الذين صنفوا كأولاد يعانون من تخلف عقلي ثانوي، وبعد ذلك أجريت الأبحاث والتجارب التي تتحدث عن ظهور مثل هذا النوع من الأطفال كالأطفال ذوي الحركة الزائدة، والأطفال ذوي المشاكل التعليمية.

ولقد توصل الباحثين إلى أن هؤلاء الأطفال الغير المتخلفين بالرغم من التشابه بينهم وبين الأطفال المتخلفين ومن أبرز الباحثين في هذا الحال أورثون 1938 Orthown والذي قال "أن صعوبات التعلم لدى الأطفال في امتلاك مهارات اللغة سببها تشويشات في تطور السيادة

وأضاف أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى قلب نظام المقاطع، أقترحها أورثون والتي تميز ذوي صعوبات التعلم.

ومن هذا التوجه انبثق العمل العلاجي من العمل الطبي وتشخيصاته كانت تعتمد أساسا من الناحية العصبية، كذلك الأمر بالنسبة لاختبارات الذكاء.

أيضا كان العلاج بالأدوية مكانة خاصة ومركزية بالإضافة إلى التمارين الحركية ولقد أثبتت عدم فائدة هذا النوع من العلاج مما أدى تطور التوجه الاخر.(نفس المرجع السابق ،ص144)

1-2- التوجيه التربوي النفسي:

لقد اعتمد على العمليات النفسية التي تتحكم في عملية التعلم لدى كل فرد، وقد استعمل مصطلح "ضرر دماغي صغير" مشكلة في الادراك وكان صموئيل كيرك (1963) هو اقترح مصطلحات صعوبات التعلم لعدم وضوح العلاقة بين ضرر دماغي صغير، وبين المشاكل والصعوبات التعليمية، مثل :صعوبات القراءة، واقتراح استعمال هذا المصطلح لوصف الطلاب الذين يعانون من تخلف عقلي أو مشاكل حسية (السمع والبصر).

1-3- التوجه السلوكي:

لقد اعتمد هذا التوجه على تحليل المهمة التي تكسب الطالب لسلوكيات المرتبطة بالتعليم والوظائف الاجتماعية بدلا من العلاج بالمهارات الادراكية.

ولكن لم تظهر هذا المجال فائدة كبيرة، أي أن خيبة الأمل منه كان لعدم تركيزه على تعلم الطفل، إنما كان التركيز الذي يصدر عنه مما أدى إلى تطور توجه جديد.

1-4- التوجه الذهني:

لقد أدى علم النفس السلوكي والذهني إلى انتقال التركيز من التعلم المباشر للصفات التعليمية إلى اكساب الطالب استراتيجيات سلوكية تتطلب القيام بتنفيذ مهمات علمية أكاديمية

في هذا التوجه كانت مشكلة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنها تركز على البيئة التعليمية.

ولقد عمل هذا التوجه على دمج التيارات الثلاثة، وهي العمل على المهارات منها دمجها مع الأدوية ومع التشخيصات السيكولوجية وتحسين السلوك مع النزول إلى مهارات دراسية تعليمية.(نفس المرجع السابق،ص145).

ومن خلال هذا نستنتج أن هذه التوجهات قد أعطت لمحة وصورة عن مصطلح صعوبات التعلم الذي تتميز بالغموض خلال العشرينات القرن الماضي فقد تناول التوجه الطبي العصبي إلى تسميتهم إلى فئة ما بين المتخلفين عقليا وغير المتخلفين وأنه يرجع إلى ضرر دماغي ودعا إلى العلاج بالعقاقير والأدوية أما التوجه النفسي التربوي فقد اعتبرها أيضا ضرر دماغي لكن ركز على العمليات النفسية الأساسية في تسمية المصطلح أما التوجه السلوكي فقد ركز على السلوكيات بالتعليم والوظائف الاجتماعية الذين يعانون من صعوبات التعلم وذلك على البيئة التعليمية.

2- مفهوم صعوبات التعلم:

إن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح جديد حاول العلماء استخدامه قبل 20 عاما ليوضحوا أنه إعاقة غير واضحة حيث مجموعة من التعاريف كل منهم حددها حسب نظرته الخاصة ومنقسمين من عرب وأجانب والتي تظهر جليا كالتالي:

قام كيرك (1962) بتعريف صعوبات التعلم بأنها عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ كاضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية.(البطاينة واخرون،2005،ص30).

وفي تعريف اخر للبست beast صعوبات التعلم بأنها اضطرابات عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في أي مرحلة من عمر الفرد وقد يكون ناتج عن عيوب في جهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشئا عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب لا علاقة بالنضج والنمو.(أبو شعيرة واخر،2015،ص28)

وفي عام (1969) قدم كابست وميكلبست Kass&Michael Best" تعريفا للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يظهرون تباينا بيت تحصيلهم الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الفعلي، وأن لديهم صعوبة واحدة أو أكثر من مجالات مثل: القراءة، أو الكتابة أو اللغة أو الحساب في حين عرفها بيمان واخرون Wepman 1958 تعريفا للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الأطفال في أي عمر زمني الذين يظهرون تأخرا أساسيا في مظهر معين لتحصيل الدراسي بسبب الإعاقة الادراكية، أو الادراكية الحركية يصرف النظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى التي تسهم في ذلك (العميرة،2005،ص19).

تعريف **لورنز**leronz1976 وهي الحالة التي تعود إلى عوامل بيولوجية وطبيعية تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ وهذا ما يؤدي إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي في المهارات الأكاديمية الرئيسية كالقراءة والحساب والكتابة.

أما اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (Njcld) 1971 صعوبات التعلم هي مصطلح عام يتعلق بمجموعة متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام السمع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات هي داخل الفرد يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع بعض الاعاقات مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي، تدريس /تعليم غير كافي أو غير ملائم، أو عوامل نفسية المنشأوهي ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف والمؤثرات.(الزيات،1998،ص113).

كما يذكر فيصل الزراد (1991) أنه يمكن تحديد صعوبات التعلم في ضوء معنى صعوبات التعلم الأكاديمية على أنها اضطراب في صورة واضحة في استخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وهذا الاضطراب ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي.

ويعرف إسماعيل محمد الأمين (1998) صعوبات التعلم بأنها عدم قدرة التلاميذ للوصول علـى مسـتوى النجـاح الخـاص بكـل مهـارة مـن المهـارات الأساسـية التـي تقـاس بالاختبـارات التشخيصية.

وعرف أحمد مهدي مصطفى (2002) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنهم هؤلاء التلاميذ الذين يضعون تباعدا سلبيا بين أدائهم العقلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وعندما يقاس بالاختبارات التحصيلية وأدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء ويكون شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي مقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ويستبعد من هؤلاء التلاميذ من ذوي الاعاقات المختلفة سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية والمضطربون انفعاليا. (فرغل ،2006،ص5).

ويعرفها الفيدرالي الأمريكي (Afd) بأنها اضطراب أو خلل في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها، سواء كان ذلك شفاهية أم كتابة، بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو اجراء العمليات الرياضية، والذي يرجع إلى قصور في الأدراك الحسي، أو إصابة الدماغ أو الخلل البسيط في وظائف المخ أو العسر القرائي أو الحبسة النمائية، ولا يرجع إلى إعاقة بصرية أو سمعي أو حركي أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية.(عيسى واخرون،2006 ،ص12).

أخذ مفهوم صعوبات التعلم منحيين: الأول تأكيد الصعوبات النمائية والأكاديمية والتي تتمثل في مجموعة متباينة من الاضطرابات، تظهر خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال الرياضي وهذه الاضطرابات ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، بسبب تخلف عقلي أو تخلف حسي أو اضطرابات نفسية أو حرمان ثقافي أو اقتصادي والمنحنى الثاني لصعوبات التعلم يؤكد مستوى القدرة العقلية لدى المتعلم، حيث مستوى ذكائه في حدود المتوسط ويعاني من ضعف الأداء الأكاديمي بسبب قصور نمائي في التركيز والانتباه على موضوع معين، وهو يتطلب طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة.(حسن شحاته واخر،2003،ص203).

ومن خلال هذا نجد أن هذه التعاريف تشترك في خصائص وتختلف في خصائص معينة إلا أنها اتفقت جميعا على أن صعوبات التعلم ماهي إلا خلل أو إعاقة في أحد العمليات الأساسية (التذكر، الادراك، حل المشكلات..) أو إعاقة حسية وعصبية في المخ والتي تسبب صعوبة في الكتابة والقراءة والحساب وتمس فئة الأطفال الذين هم في سن المدرسة ولتوضيح مفهوم صعوبات التعلم كان لابد من التفريق وبين الفئات الأخرى في العنصر الموالي.

3-علاقة صعوبات التعلم بالمفاهيم الأخرى:

كان من الضروري التفرقة بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة بها حيث يخلط العاملين في مجال التربوي بين هذه المفاهيم فكان لابد من التطرق إليها في هذا الجانب وتناولها بالشرح والتفصيل:

3-1- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي فمصطلح التأخر الدراسي يعرف بأنه إعاقة لا ترجع لأسباب غير عقلية مثل :ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف

الاجتماعي، ويختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمول حيث يشير المصطلح الأخير على أن التلميذ المتخلف هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة بسبب من أسباب العجز وهذه الأسباب ترجع في جملتها إلى أنها عقلية أو نفسية أو اجتماعية.

3-2- صعوبات التعلم و التخلف العقلي:

تحاول معظم التعريفات التمييز بين الطفل ذوي صعوبات والطفل المتأخر عقليا فقد أشار بعض المتخصصين إلى أن العديد من الأطفال ذوي الضعف العقلي الحقيقي يتشابهون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في كثير من الخصائص السلوكية كما أن المشكلات المرتبطة بالتعريف لم تمنع من وجود اتفاق عام على استبعاد حالات التأخر العقلي من فئة ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعدا واضحا في الأداء من الأطفال العاديين في واحدة أو أكثر من المجالات الأخرى مساويا تقريبا لأداء الأطفال في نفس السن هذا على عكس الأطفال المتأخرين عقليا الذين يكون أداؤهم الوظيفي ضعيفا في معظم الحالات .

(الغزالين2011،ص45)

3-3- صعوبات التعلم والمضطربين تعليميا (مشكلات التعلم):

اضطراب التعلم يشار إليه إلى أنه ضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية ويجمع الباحثون على حد تعبير كنس وموسلي Kenz&Mousli على أن التلاميذ المضطربين تعليميا هم تلاميذ ذو مشكلات شخصية ليس لها حل اذ أنهم يعانون من اعتلال صح أو إعاقة بدنية تتأثر في عملية تعلمهم وسلوكهم كما أنهم يعانون من انخفاض في نسبة ذكائهم الأمر الذي يؤدي صعوبة تعلمهم المواد الدراسية أن يساير والمناهج العادية.

(الفراد،2005،ص14).

3-4- صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم (بطيء التعلم):

إن حالات الأطفال بطيء التعلم الذين يتمتعون بذكاء عادي والذين سيتم اكتشافهم سواء في المدارس أو في العيادات النفسية كلها حالات غير سوية من الجانب النمائي وغير قادرة على التعلم وبالتالي لا يؤخذ بعين الاعتبار من خلال وجهة نظر النمو عند تحديد حالات غير القادرين على التعلم.(فراج،(د.س)،ص4)فالفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم نجد أن صاحب صعوبة التعلم نسبة ذكاءه متوسطة وتفوق المتوسط أما بطء التعلم ذكاءه دون المتوسط (أبو رزق ،2011،ص56).

ومن خلال هذا كله نستنتج حسب ما أكده إبراهيم معتز أحمد أنه توجد فوارق بين هذه الفئات في معامل الذكاء والتحصيل الدراسي والمظاهر السلوكية مع أطفال ذوي صعوبات التعلم حيث أن معامل الذكاء لديهم يتراوح ما بين صعوبات التعلم (70-84) مقارنة بالمتأخرين دراسيا تتراوح ما بين (85-90) درجة أما المظاهر السلوكية فإن ذوي صعوبات التعلم لديهم نشاط زائد مقارنة ببطيء التعلم والمتأخرين دراسيا فبطيء التعلم مثل يوجه صعوبة في أداء المهارات الحياتية كالتواصل ،والتعاون، ويفتقدون للقدرة على الاعتماد على النفس وبالتالي يتدنى معدل تكيفهم مع المجتمع حيث يعانون من سوء التوافق انفعالي ووجداني وحالة المتأخرين دراسيا يواجهون مشكلات مع المجتمع نتيجة انخفاض الدافعية لديهم إضافة إلى ممارستهم بعض السلوكيات المرفوضة من قبل المجتمع كالإهمال والفوضى وعدم المبالاة وفي التحصيل الدراسي ترجع انخفاض لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف بعض المهارات الأساسية التركيز والانتباه أما لبطيء التعلم يرجع إلى الصعوبة في التحصيل لديهم وانخفاض معدل الذكاء وضعف القدرات العقلية وفي حالة المتأخرين دراسيا يرجع الانخفاض في القدرات التحصيلية إلى ضعف الدوافع الداخلية لديهم ،وتدني الإنجاز.(إبراهيم معتز،2004،ص145).

كما يعتبر عبد الواحد أنه هناك اختلاف بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم الذي يصف فئة من طلاب ترجع لمشكلات تعلمهم إلى أنهم يعانون من حرمان حسي أو اعاقات بدنية.(عبد الواحد،2013،ص19).

4- نسبة انتشار صعوبات التعلم:

بسبب عدم الاتفاق على تعريف صعوبات التعلم، وبسبب الاختلاف في طرق التشخيص وعدم الثقة بالأدوات والطرق التشخيصي، تكمن هناك صعوبة في تحديد نسب الأطفال الذين يعانون من هذه الظاهرة.(عبد الهادي واخرون،2000،ص159)

أشارت كثير من التعريفات أنه لا يوجد أية مدرسة ما بين 10-12% من الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم بدرجة كبيرة لسبب أو اخر وقد أدرك التربويين أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تختلف مظاهر الاضطراب لديهم أن الأطفال الذين يتميز بانخفاض في مستوى الذكاء أو الحرمان الثقافي والاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي ويشير بعض الدراسات إلى حجم هذه المشكلة في المجتمع الأمريكي تصل إلى نسبة من بين الاعاقات الأخرى أما جمعية الوطنية الاستشارية فقد قدرت هذه النسبة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية بحوالي 3%(يحيى أحمد الغياني،2004،ص35)وأشار مكتب التربية الأمريكي 1998 الصادر سنة 1998 إلى نسبة انتشار الصعوبات النمائية (الخاصة والنوعية) تتراوح 4-7% من مجمل الأطفال المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية بينما نسبة أطفال المدارس في الولايات المتحدة الذين يتلقون خدمات تربوية في صعوبات التعلم حوالي 5.5% من مجمل هؤلاء الأطفال بينما تقع نسبة انتشار الصعوبات النمائية حوالي 4% من مجمل أعداد هؤلاء الأطفال ما قبل المدرسة من تتراوح من 3-5 سنوات وعلى الرغم من هذا القول هذه النسبة تتغير من ولاية إلى أخرى في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ذكر أن نسبة انتشار الصعوبات النمائية في بعض التقديرات تتراوح ما بين 8-16% ضمن مجمل تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأن نسبة أطفال ما

قبل المدرسة الذين يتلقون خدمات تربوية خاصة قد تزايدت لتتراوح من 1-3%وذلك حسب تقديرات مكتب الأمريكي سنة 1995 (سيد عبد الحميد واخر،2013،102).

كما يرى الباحثين أن نسبة حدوث صعوبات التعلم تتراوح ما بين 7-10% وذلك بسبب التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية أو وجود مشاكل عاطفية أو عدم قيام الدماغ أو الجهاز العصبي كما كشف المؤتمر العلمي للصحة النفسية (2007) عن ارتفاع نسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل كبير، حيث بلغت 14% من التعليم الابتدائي، كما كشف المؤتمر عن ارتفاع نسبة صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة لتصل إلى 22% وصعوبات القراءة لتصل 20.6% وصعوبات الإنجاز والدافعية 19.6% والصعوبات الانفعالية 14.3% وصعوبات الكتابة إلى 57.7 % وصعوبات اللغة والتعبير إلى 68.17%(برو ،2014،ص101) وهذا ما أكدته دراسة كل من فيصل الزراد 1991 توصل إلى أن 12.7% يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية من عينة قوامها 500 طفل في الصفوف الرابع والسادس ابتدائي بدولة الامارات العربية المتحدة وقد كانت نسبة 13.8سنة 1990 وأيضا دراسة عبد الوهاب 1993 نسبة 10% لدى عينة قوامها 419% طفل بالصف الرابع الابتدائي هي نسبة شيوع صعوبات التعلم في اللغة العربية أما دراسة صقر 1992 أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في اللغة العربية 4.94% ودراسة الزيات 1989 بأن 22.8% يعانون من صعوبات في اللغة العربية من بين عينة قوامها 200 طفل من أطفال المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.(أبو الديار،2012،ص68).

5- أنواع صعوبات التعلم:

نتيجة الدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية فقد تم تصنيف صعوبات التعلم في صنفين يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم والتي جاءت على نوعين:

5-1- صعوبات التعلم النمائية:

تشمل الانتباه والذاكرة والادراك والتفكير واللغة.

5-2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

تشمل صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات والتعبير الكتابي والشفوي (السعايدة،2009،ص27)ويصنف ميرسير Mercer1992 أن صعوبات التعلم تنقسم إلى ثلاث مشكلات:

أ- مشكلات معرفية:

الانتباه قصير المدى، الإدراك، حل المشكلات، ما وراء المعرفة.

ب- مشكلات الأكاديمية:

صعوبات القراءة، الاستنتاج الرياضي، التعبير الكتابي، مهارات اللغة، التعبير القرائي.

ج- المشكلات الاجتماعية والانفعالية:

العجز المتعلم، تشتت الإدراك الاجتماعي، النشاط الزائد، ضعف الدافعية. (سعد واخرون،2005،ص16) لكن التصنيف المتعارف عليه وجود نمائية وأكاديمية حيث سنتناول بالشرح التصنيفين المعتمد عليه من قبل الباحثين.

أولا: صعوبات التعلم النمائية:

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية ،والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه العمليات تتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها.(عميرة،2006،ص23).

ثانيا: صعوبات التعلم النمائية

هي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، وهي التي تشتمل على العمليات الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب والرياضيات وهذه الصعوبات تظهر لدى الأطفال في مرحلة المدرسة وتظهر بشكل واضح في الصف الثالث ابتدائي، إن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية لها وتوجد في الحقيقة علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية (كصعوبة نمائية قد توجد صعوبة أكاديمية، وليس كل صعوبة تعلم أكاديمية قد توجد بالضرورة صعوبة تعلم نمائية.(عبد السلام،2009،ص40) وهذا قد صنفها محمود منسي 2003 صعوبات التعلم كمايلي:

أ- صعوبات التعلم المرتبطة بالمباني الدراسية.

ب- صعوبات التعلم المرتبطة بالمنهج الدراسي.

1- صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم:

وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

* الالمام بالمنهج.

* الاتجاهات التربوية السليمة.

* طرق التدريس المناسبة في التعلم.

* الاعداد الاكاديمي(عبد الواحد،2010 ،ص6)

* التأهيل والتحديد.

صعوبات ترتبط بالمعلم نفسه:

وتتمثل في الصعوبات:

*صعوبات تتعلق بعدم القدرة المتعلم على التعلم

*صعوبات تتعلق بالميول والاتجاهات.

*صعوبات تتعلق بالتوافق.

*الاتجاه السلبي نحو المدرسة والتعليم.

*انخفاض مستوى الطموح.

صعوبات التعلم المرتبطة بالأسرة:

*التغذية الغير جيدة.

*قصور في النمو الاجتماعي.

*فقدان الاهتمام بالمتعلم.

*نقص ضروريات الدراسة.(نفس المرجع السابق،ص8).

ومن خلال هذا كله نستنتج أنه هناك يوجد نوعيين من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية إلا أنه نرى أن صعوبات التعلم الأكاديمية عرفت انتشارا أكثر من الصعوبات النمائية حيث المعروف أن صعوبات التعلم الأكاديمية تظهر من خلال صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والحساب في حين النمائية هي خلل في العمليات الأساسية (الانتباه، التركيز، التذكر) وهي ممهدة للخلل الأكاديمي في وقت لاحق والصعوبات بصفة عامة لها أسباب عديدة والتي سنتذكرها في العنصر الموالي.

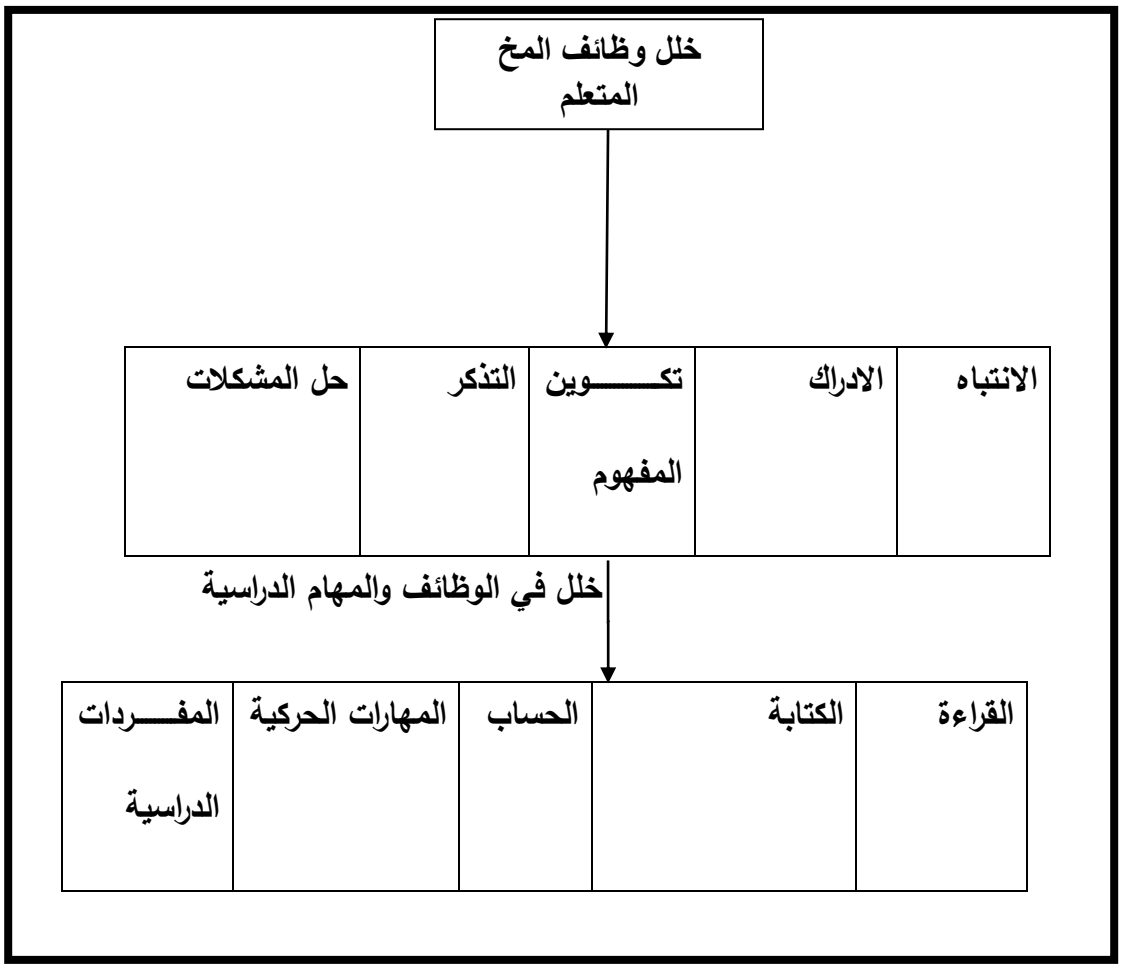
6-أسباب صعوبات التعلم:

من خلال دراستنا لمفهوم صعوبات التعلم وتعريفاتها، يستطيع القارىء الاستدلال على بعض أسبابها وتختلف الأسباب باختلاف الاتجاهات المعرفية الموجهة لها سواء ان كانت تربوية أو نفسية أو بيئية أو وراثية.(أبو شعيرة واخر،2015،ص29) ويذكر فتحي الزيات 2002 أن صعوبات التعلم عموما تحدث نتيجة العديد من العوامل المتباينة بما في ذلك العوامل الوراثية والبيئية والثقافية الغير ملائمة والأمراض التي تحدث لطفل في سنوات نموه المبكرة وقد تحدث نتيجة اضطراب في تراكيب الفسيولوجية أو العصبية أو الكيميائية أو نتيجة خلل في

بعض الوظائف الموجودة في المخ في حين تذكر أمينة نبلي أن صعوبات التعلم ما هي الا نتيجة قصور في عمليات الادراك البصري التي تؤثر بشكل عصبي على اكتساب الفرد لقدرات الادراك الضرورية لتحصيل الأكاديمي.(عبد الواحد،2008 ،ص65).

6-1-العوامل العضوية أو الفيزيولوجية:

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية للمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معا في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها ويرى كاتبا هذه السطور أن أكثر الأسباب معقولية وقبولا هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر ما إن كان تلف عضوي أو لا ومن ثم فالجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها وحتى الخلل أو القصور في الوظائف النفسية والإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى التلميذ مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم.



شكل رقم (06):مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم (نفس المرجع السابق،ص62)

6-2-العوامل الجينية أو الوراثية:

نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال، فضلا عن أن الخصائص العديدة عموما التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى أخر. حيث توصلت نتائج الدراسات أن هناك حوالي من 20% إلى 28% من الأطفال ذوي الاندفاعية أو النشاط الزائد وجد أحد أبنائهم على الأقل مثلهم. وأن عدم التوازن الانفعالي، واضطرابات الذاكرة والتفكير اللغوي والتعلم أنها منتشرة في هذه العائلات.

(سعد واخرون،2005،ص23-24).

كما أوضحت الدراسات التي قام بها ديكر وزملاؤه (Decker&Defries.1980) على عدد من العائلات والتي بحثت لقراءة حيث أعطت اختبارات القراءة والاختبارات المعرفية والتي طبقت على 125 طفلا من ذوي صعوبات التعلم وأسرهم وبعد اجراء مقارنة أداءهم بأداء المجموعة الضابطة تبين وجود اختلاف الأداء لدى الطلبة الذين لديهم اختلاف واضح في أداء والديهم عن أداء والدي المجموعة الضابطة.

كما ظهر وبصورة مشابهة كدليل على السبب الجيني في الصعوبات التعليمية ما بينته الدراسات التي أجريا على التوائم حيث أشارت إلى أن كلا الطفلين التوأمين لديهم خلل في القراءة مما يثبت دور العوامل الجينية في صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من تأكيد العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي أكدت بمجملها وجود ارتباط بين صعوبات التعلم والعوامل الجينية الموروثة إلا أنه ومع ذلك كله فلم تعرف الطريقة التي يمكن من خلالها انتقال هذا العامل الجيني إلى الأطفال من خلال أسرهم.
(البطاينة،2005،ص46).

6-3- العوامل البيئية:

إن البيئة المحيطة ذات أثر فعال في تكوين صعوبات التعلم ومن أهم الأسباب البيئية التي قد تؤثر إيجابا أو سلبا في عملية التعلم، الأسرة والمدرسة ونظامها والعادات والتقاليد ووسائل الاعلام.

وتعتبر الأسرة المؤسسة الأولى التي تحتضن الطفل منذ ولادته حيث تساهم في تشكيل شخصية مستقلة، وهي بذلك تمارس عمليات تربوية هادفة من أجل تحقيق نمو الطفل وفي الأسرة يتعلم الطفل اللغة والعادات والتقاليد والقيم والاتجاهات وكيفية التعامل مع الاخرين وتحقيق مصالحه وأهدافه ومن العوامل البيئية المؤدية لصعوبات التعلم التنشئة الوالدية السيئة وكذلك الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية والتي ترتبط بدورها بعوامل أخرى كسوء

التغذية، وسوء العناية الطبية في مرحلة ما قبل الولادة وما بعد الولادة وجميع هذه العوامل تعمل على زيادة عامل الخطر للإصابة بالخلل الوظيفي للدماغ وبالتالي تزداد احتمالية الإصابة بصعوبات التعلم.(العطار،2009،ص103-104).

6-4- العوامل النفسية والعقلية:

أ- العوامل النفسية:

***اضطراب في الوظائف النفسية الأساسية:**

1- الإدراك.

2- التذكر.

3- صياغة المفاهيم.

4- تذكرة المادة.

5- قيم الاتجاهات.

6- تنظيم الأفكار.

7- كتابة جملة مفيدة.

8- بطء الفهم.

9- صعوبة في تفسير المفاهيم.

10- ضعف القدرة على تنظيم والتصميم والتفسير.

11- تدني المهارات الحركية واللفظية.

12- ضعف الذاكرة قصيرة المدي.

13- قصور في الوصول إلى نهايات الأفكار.

14- عدم القدرة على التكيف.

يصنف هؤلاء الأطفال بالقهرية وتدني مفهوم الذات والنشاط الزائد وعدم القدرة على الإنجاز والتشتت والتهور والإلحاح وحدة الطبع وسرعة الانفعال.

ب- العوامل التربوية: وتشمل مايلي

- مشاكل في التعليم.
- الفروق الفردية.
- المنهاج الواحد.
- اختلاف طرق التدريس.
- عدم جاهزية غرفة الصف للحاجات التعليمية.
- نقص المهارات للمعلمين(أبو شعيرة واخرون،2015،ص32).
- أساليب التنشئة الاجتماعية من خلال اهمال وتجاهل وعقاب وتمييز بين الأخوة وغيرها.

ومن خلال هذا كله نستنتج أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة أسباب متعددة فنجد منها عوامل فيزيولوجية عضوية وعوامل وراثية وجنينية وأخرى بيئية نفسية عقلية وتربوية وهذا ما يفسر أن حدوثها كان بمساعدة هذه العوامل واجتماعها للمساهمة في حدة الاضطراب وقد ساهمت نظريات متعددة في إيجاد تفسير حقيقي حول هذه الاضطرابات والتي سنتطرق لها بالتفصيل في العنصر الموالي.

7- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تشير التعريفات المختلفة التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم إلى تعدد زوايا إلى النظر للعوامل المفسرة لوجود هذه الصعوبات لدى بعض التلاميذ، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس والمنشغلين بالمجال على الأسباب الفعلية للصعوبات التعلم، حيث يرى البعض أن السبب الرئيسي في "صعوبات التعلم" هو العوامل الفسيولوجية والتي تتمثل في إصابة المخ، أو خلل المخ الوظيفي البسيط بينما يعتقد الاخرون أن غالبية الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون

من اضطراب بيولوجي المنشأ الإدراكي –الحركي وأن هذا الإضطراب هو السبب في عدم قدرات الطفل على التعلم، في حين يرون اخرون أن الواجبات والمهام التعليمية التي يكلف التلاميذ أدائها تسهم في صعوبات التعلم لأنه تفرض عليهم مطالب تفوق مستويات نضجهم أو لا تتفق مع أساليب التعلم وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي تناولت تفسير صعوبات التعلم.(كامل، 2003،ص4).

7-1- النظرية النيورولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويعتبر ذوي صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين ويكاد يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيورلوجي على أن صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية ،ويظهر للأطفال ذوي صعوبات التعلم إصابات المخ المكتسبة وعدم التوازن قدرات التجهيز المعرفي بن نصفي المخ (السيطرة المخية) والعوامل الكيميائية والحيوية.

7-1-1-إصابة المخ المكتسبة:

حيث يذكر عبد الناصر أيمن 1993 إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي إلى حدوث صعوبة التعلم.

7-1-2-عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة عيوب معرفية عامة إلى كلا من النصف الأيمن من المخ يخص بالتكامل الشامل للمثيرات البصرية والمكانية والنصف الكروي الأيسر للمثيرات اللغوية والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري بسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات التعلم.(عبد الواحد،2008،ص72).

وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست على بعض التعريفات "صعوبات التعلم" فقد استخدم كليمنتس 1966 مصطلح "خلل المخ الوظيفي البسيط "للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة "لصعوبات التعلم" في حين استخدم جونسون ويكل بست 1968 مصطلح العجز عن التعلم السيكولوجي، ليشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي.(كامل،2002،ص41).

7-2- نظرية التأخر في النضج(المدخل النمائي):

يقوم التوجه الأساسي للمدخل النمائي على التركيز على الخصائص الرئيسية لنضج ونمو الطفل ويفترض المؤيدون لهذا المدخل أي أن الاضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف، يقود إلى سلوكيات غير سوية متباعدة في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم.

ويشير سميث Smith1983 على أن أصحاب هذا الاتجاه يذهبون إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعكسون بطئا في نضج العمليات البصرية، والعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي.

وفي هذا الاتجاه كشف أوبرين واخرون Obrien 1988 في دراستهم عن قدرات الادراك البصري الحركي على عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 5-8 سنوات، عن وجود فروق دالة بيم ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم في تلك القدرات لصالح العاديين.

ونظرا لأن كل طفل يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كل منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو ونظرا لأن المنهج يفوق مستويات استعدادات هؤلاء الأطفال فأنهم معرضون للفشل في المدرسة.

ويرى مصطفى كامل 1978 أن هذا التأخر في النضج يمثل بطئا زمانيا في معدل النضج العصبي في أجزاء معينة من المخ وأن هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم لا يهتم

بأسباب هذه الصعوبات نظرا لأن جميع الحالات واحد وهو التدريس الملائم .(عميرة ،2006،ص24).

7-3-المدخل السلوكي:

يرجع هذا النموذج لصعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة والتي قد ترجع إلى استخدام طرق تدريس الغير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع والذي يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية الملائمة وعوامل التنشئة الاجتماعية والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ.

وهذا المدخل له كثير من نقاط القوة، حيث يركز على الفردية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا اكتسابه للمهارات المفردة.

7-4- مدخل العمليات الأساسية:

يركز هذا النوع من النموذج أو المدخل على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الادراكية وقدرات الادراك والانتباه ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي-الحركي والنفسي اللغوي ،ويمثل هذا لنموذج الانتباه النفسي في دراسة صعوبات التعلم كما أظهرت نتائج دراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي(عبد الواحد،2008،ص75)ويفترض مقترحو أسلوب تدريب العمليات النفسي الأساسية أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن تدريب العمليات النفسية الأساسية أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أداؤهم فيها، فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني من مشاكل في القراءة والمشكلة التي تواجه هذا المدخل يمكن أن تتمثل في صعوبة تصميم البرامج والأنشطة العلاجية المتعلقة بالعمليات الأساسية على الأنشطة الأكاديمية للتعلم، ويصعب قول أن تحسين العمليات الأساسية يؤدي بالضرورة إلى تحسين عمليات التعلم(عميرة ،2006،ص24).

7-5- مدخل تجهيز المعلومات:

تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعفية أفضل استخدام فعندما تقدم الفرد المعلومات يحسب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل انجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر هذه النظرية على أن المخ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الالي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء هذا ترجع صعوبات التعلم وفقا لهذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب في احدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع.(كامل،2003،ص40)فيستخدم التلاميذ ذو صعوبات التعلم طرقا لتجهيز المعلومات لا تسمح لهم بالاستفادة الكاملة من كفاءتهم العقلية أو عدم القدرة على التخلي عن الاستراتيجيات غير ملائم واستبدالها بأخرى ملائمة، حيث يستخدمون استراتيجيات ضعيفة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية، لذلك لا يستطيعون أن يحققوا امكاناتهم المتوقعة.

7-6- مدخل معرفي والمدخل الطبي:

يرى أصحاب المدخل المعرفي أن التلاميذ ذو صعوبات التعلم يفتقدون إلى كفاءة التمثيل المعرفي والمفاهيم المكتسبة في البناء المعرفي لهم تفتقر إلى التمثيل والموائمة، ونتيجة لعدم احداث ترابطات معرفية قصدية بها، فإنها لا تلبث أعدادها بالفقد أو النسيان أما المدخل الطبي فيرى أن صعوبات التعلم ناتجة عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى التلميذ أكثر من

اعتبارها عيوب معرفية، وأن النصف الكروي الأيمن في المخ يختص بتكامل المثيرات البصرية الماكنية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالتكامل المتتالي للمثيرات المعرفية، وكلاهما صروريان للعملية التعلم وأي اختلال وظيفي في أي منهما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن (سعد واخرون،2005،ص22-21).

ومن خلال هذا كله نستنتج أنه هناك اختلافات في هذه النظريات في تفسير صعوبات التعلم فنجد النظرية النيورولوجية ترى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات في المخ وعدم التوازن في التجهيز المعرفي بين نصفي المخ أما نظرية التدخل النمائي فيرى أصحابها أن ذوي صعوبات التعلم يعكسون بطئا في نضج العمليات البصرية، والعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي بينما يرى أصحاب المدخل السلوكي أن صعوبات التعلم ترجع إلى أساليب التحصيل الخاطئة في حين يرى أصحاب نظرية تجهيز المعلومات أن هناك مجموعة من التجهيز أو معالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة أما المعرفي والطبي فيرون أن التلاميذ ذو صعوبات التعلم يفتقدون إلى كفاءة التمثيل المعرفي والمفاهيم المكتسبة في البناء المعرفي لأنهم يفتقرون إلى التمثيل والموائمة في حين الطبي يركز على اختلال التوازن الوظيفي بين النصف الكروي الأيمن في المخ، والنص الكروي الأيسر في المخ يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم وهو ما يجعلنا نحاول معرفة خصائص والميزات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العنصر الموالي.

8- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تعتبر فئة صعوبات التعلم فئة غير متجانسة من حيث الفئات التي تنطوي تحتها، فأحيانا نجد لديه صعوبة في الرياضيات فقط، واخر لديه صعوبة في القراءة و أخر في الاستيعاب وهكذا، ومن جهة ثانية لأن المجموعة من الطلبة أيضا غير متجانسة من ناحية الفرد نفسه، فقد

تجد طفلا قراءته جيدة إلا أنه يعاني من صعوبة في الكتابة وهكذا، ومع ذلك يمكن الحديث عن بعض الخصائص المشتركة لهذه الفئة من الطلبة:

8-1- الخصائص الإدراكية: وتشمل

أ- تدني التحصيل الأكاديمي:

ويحصل الضعف الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية، إلا أن مشكلات اللغة والقراءة هي الأكثر تواجدا، وهناك صعوبة في تحديد المشكلة الأساسية عند الطفل هل هي في اللغة أم في القراءة وذلك بسبب الترابط الكبير بين مهارات اللغة والوظائف الأكاديمية.

ب- مشكلات الانتباه والنشاط الزائد:

غالبا ما ينتبه الطلبة ذو صعوبات التعلم إلى مثيرا غير مرتبطة بالموضوع، أي أن هناك مشكلة في انتقاء المثيرات (الشكل والخلفية) وقد كانت تعرف هذه الحالة باضطراب عجز الانتباه (aad) ومع زيادة التركيز على هذه الحالة تغير المصطلح وأصبح يعرف بعجز الانتباه والنشاط الزائد (add) وفي عام 1994 أصبح هناك ثلاثة أنواع من هذا الاضطراب (النشاط الزائد، ضعف الانتباه السائد، النوع المشترك (النشاط الزائد من أبرز مشكلات المظاهر الي تميز فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.(خطاب،2008،ص14).

فإذا طلب من الطفل على سبيل المثال أن يكتب الأرقام 1،2،3 على صفحة من صفحات كراسته فإنه يستمر في ذلك حتى نهاية الصفحة ويستمر في ذلك على المقعد الذي يكتب عليه، وهكذا بالنسبة لبقية الأنشطة.(السعايدة،2009،ص39).

ج- صعوبات في الذاكرة والتفكير والادراك:

يوجد لدى الذاكرة ثلاثة أقسام رئيسية، وهي الذاكرة العاملة، الذاكرة البعيدة المدى، حيث تتفاعل مع بعضها البعض في التخزين واسترجاع المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية عادة يفتقدون الكثير من المعلومات أما عملية

التفكير فهم يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة قد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل وفهم المقروء وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب كما أنهم يعانون من صعوبات في الادراك العام واضطراب المفاهيم الأساسية مثل الشكل والاتجاهات والزمتن والمكان والمفاهيم المتجانسة والمقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع(محمد واخرون،2008،ص103)مثال يكتب الرقم 2عل شكل 6 والعكس صحيح كما يصعب ليه التميز بين المربع والمثلث. (السعايدة،2009،ص40)

8-2- الخصائص التفاعلية:

وتشمل ما يلي:

أ- ضعف المهارات الاجتماعية:

وتضم هذه المشكلات تقدير الاخرين، وتقبل النقد والقدرة على إعطاء تغذية راجعة إيجابية وإلقاء التحية على الاخرين ،وتبادل المشاعر ،والقدرة على قول لا، ومن أسباب هذه المشكلات الاجتماعية عدم فهم القواعد الاجتماعية، وغالبا ما يواجه هؤلاء الطلبة حالة من التدني الاجتماعي بسبب عدم قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع الزملاء والمدرسين.

حيث يظهر الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشاعر سلبية نحو ذواتهم بسبب الإحباط الأكاديمي الذي يواجهونه، وقد لا يظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضعف في مفهوم الذات في النواحي الغير أكاديمية مثل العلاقات الأسرية أو الرياضية أو الاجتماعية.

(خطاب،2008،ص15)

ج- ضعف الدافعية:

عندما يشعر الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن النجاح بعيد عنهم، وعندما يواجهون بالفشل المتراكم تقل دافعيتهم ويقل شعورهم بالسعادة، وذلك بسبب اعتقادهم أن النجاح مرتبط بعوامل خارجية هي أكبر قدراتهم وطاقاتهم.

د- صعوبة في استقرار المزاج:

يظهر بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم مستويات عالية من القلق والخوف والحساسية العالية والوجدانية والضغط أكثر من زملائهم العاديين.

8-3- الخصائص السلوكية:

ويشمل:

أ-عدم ثبات السلوك:

أحيانا يكون الطالب مستمتعا ومتواصلا في أداء المهمة أو في التجاوب والتفاعل مع الاخرين وأحيانا لا يستجيب لمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه.

ب- الانسحاب المفرط:

مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم مع متطلبات المدرسة تحيطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الاخرين فيعرفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة أو المشاركة الصفية الداخلية وأحيانا الخارجية.(نفس المرجع السابق،ص15).

ج- عجز في السلوك التكيفي:

يتأثر السلوك التكيفي بالتحصيل الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية، والسلوك التكيفي عملية إنتاجية من خلالها ينظم الأفراد حياتهم بطرق حيوية ومرنة وإيجابية لمواجهة المتطلبات المعتمدة للحياة، ويشمل السلوك التكيفي التعامل مع المشكلات الاجتماعية وإقامة العلاقات مع الاخرين مثل علاقة الصداقة واستخدام اللغة العملية والإنتاجية التي يستطيع الفرد من خلالها انجاز الأعمال.

ب-السلوك التكيفي:

8-4- خصائص أخرى وتشمل: الاعتمادية والنشاط الزائد والتهور والمشكلات اللغوية.

(خطاب،2008،ص16)

ونستنتج من هذا كله أن هذه الخصائص تتميز بالتداخل فيما بينها لتوضح لنا مجموعة من الأعراض الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تساعد في وضع السبل الكفيلة للتشخيص وقد أجمع المختصون أن هؤلاء الأطفال يتميزون بمجموعة من العلامات والخصائص تساعدنا في التحقق من الأسباب وهذا انطلاقا من دراستها والبحث عن الاثار السلبية للصعوبات التعلم والتي سنتطرق لها في العنصر الموالي.

9- الاثار السلبية للصعوبات التعلم:

تتضح أهمية التشخيص المبكر للصعوبات التعلم، من خلال تأمل بعض الاثار السلبية المترتبة عن التأخر أو التراخي في تشخيص وعلاج هذه المشكلة، حيث أن اهمال صعوبات التعلم أو تبني تفسيرات خاطئة لها من قبل الأسرة أو المدرسة، مثل(الولد أو البنت: لعبي، غبي، متخلف...الخ) كل ذلك يزيد من خطورة المشكلة ويزيدها تعقيدا.

وهناك أمثلة للعديد من الاثار السلبية التي تتركب على اهمال العلاج الجدي والمبكر لصعوبات التعلم منها:

9-1- عدم قدرة التلميذ على مجاورة أقرانه في الفصل وفي التحصيل الدراسي تؤدي إلى شعوره بالنقص وتراجع تقديره لذاته، مما يجعله منطويا ينسحب من المواقف التعليمية والاجتماعية التي تتطلب تفاعلا مع الاخرين، خشية المقارنة بهم.

9-2- انخفاض دافعية التلميذ لإنجاز نتيجة الإحباط والفشل المتكرر، مما يؤدي إلى تأخره في التحصيل في باقي المواد الدراسية.

9-3- التعسر في تعلم مهارات القراءة يؤدي إلى تأخر التلميذ في مختلف المواد الدراسية التي يتطلب تحصيلها للاطلاع على الكتب الدراسية، والتفاعل داخل الفصل باستخدام اللغة.

9-4- الوسائل التي يتبعها المعلمين في مواجهة انخفاض مستوى تحصيل تلاميذهم من استخدام العقاب البدني (الضرب) أو النفسي (شتائم -تجاهل-تحقير وسخرية) قد تؤدي إلى لجوء هؤلاء التلاميذ للعنف الموجه نحو اقرانهم ونحو المدرسة ونحو الأسرة -أيضا- في رد فعل مضاد فقد أكدت نتائج البحوث أن معدلات العنف والجريمة تتزايد لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

9-5- الهروب من المدرسة والتسرب من التعليم، إلى المخدرات ،في محاولة الهروب من مواجهة مشاعر التي تسيطر عليهم. .(اللبودي،2005،ص32).

ومن خلال هذا كله نستنتج أن ما تخلفه الاثار السلبية للصعوبات التعلم على التلميذ أو الطالب عديدة وقد تكون خطيرة والتي ككانت في عدة صور من بينها العنف أو الهروب أو التخلي عن المدرسة والتسرب والرسوب مما يستدعي اللجوء إلى الشروع في عملية التشخيص ومحاولة التطرق إلى مجموعة من الحلول اللازمة.

10- تشخيص وعلاج صعوبات التعلم:

10-1- التشخيص:

أولا: أهداف تشخيص صعوبات التعلم:

يمكن حصر الهدف من التشخيص للأطفال ذوي صعوبات التعلم في النقاط الاتية:

* الكشف المبكر عن نقاط القوة والضعف لدى الفرد.

* الكشف عن المشكلات النمائية لدى الفرد (العجز في الانتباه والتفكير والذاكرة والادراك واللغة).

* تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الذين لديهم اعاقات أخرى.

* المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم.

* تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الذين يعانون من اعاقات أخرى.

* مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية.

إن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والمعيق لمشكلات صعوبات التعلم فالتشخيص هنا يكشف عن أشكال أخرى لصعوبات التعلم ويساعد على جمع المعلومات الخاصة عن مستوى الطفل التعليمي.(أبو الديار،2012،ص69).

ويمكن الاستناد على عدد من العوامل والتي يمكن أن تساعد على تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتضمن ما يلي:

- ضرورة الوصف التحصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.
- سجل المدرس المحتوي لبيانات عن تحصيل التلميذ.
- تقدير ما يمتلكه من مهارات أو خبرات، أو معرفة بالخبرات الجديدة.
- سلامة الطفل جسميا وحسيا وعصبيا.
- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.(سعد واخرون،2006،ص32).

ثانيا: محكات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

هناك خمسة محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها:

أ- محك التباعد:

ويقصد بها تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع حسب حالته وله مظهران:

- التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.
- التفاوت في مظاهر النمو التحصيلي في المقررات أو المواد الدراسية.

فقد يكون متفوقا في الرياضيات عادي في اللغات ويعاني صعوبات التعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية ويكون متفاوتا في التحصيل بين أجزاء المقرر الدراسي وأحد في اللعة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ لنصوص الأدبية.(السعايدة،2009 ،ص51) بناءا على تحقيق محكي التباعد والاستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم ومن أبرزها:

– لغاية الان لم يتم معرفة فيما أذا كانت العمليات العقلية غير فعالة يمكن معالجتها مباشرة.

– لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.

– عدم موثوقية وتسارع التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة تدريب المناطق الخاصة في الدماغ .(بشقة ،2008،ص43)

ب– محك الاستبعاد:

ويقصد به الاحتمالات الممكنة جميعها بأنها السبب في صعوبة التعلم مثل : القصور الحسي في السمع أو القصور العقلي، وحالات الحرمان البيئي أو الاضطرابات النفسية (أبو الديار،2012،ص62)أو نقص حالات فرص التعلم، حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحلات وأن كانت تعاني من صعوبات التعلم.(عميرة،2005، ص38).

ج– محك التربية الخاصة:

يشير محك التربية الخاصة إلى أن صعوبات التعلم لا يمكن تعليمهم بالطرق المادية أو بالأساليب التي تقدم الأطفال العاديين في المدرسة بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة وذلك بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنه وتعيق قدرة الطفل على تعلم، ويعتبر هذا المحك من المحكات المهمة على الرغم من اهماله غالبا، اذ يجب على الفاحص بعد القيام بإجراءات التشخيص المناسبة للكشف عن درجة التباعد بين القدرة

والتحصيل وكذلك استبعاد الظروف التي لا تندرج تحت مسمى صعوبات التعلم وأن يحدد برنامجا علاجيا وخاصا ومناسبا للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.(سالم واخرون،2006،ص41).

د- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم، فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أيضا من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحوف لهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم في اللغة ومن ثم تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء إن كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين.

هـ- محك العلامات الفيزيولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من رسام المخ الكهربائي و ينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الادراكية(البصري، السمعي، المكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، الأداء الوظيفي) (السعايدة،2009،ص51-52).

كما توجد ثلاثة جوانب أساسية لابد أن تؤخذ في الحسبان عند دراسة صعوبات التعلم التي تعد عائقا نفسيا وعصبيا يتدخل في تعلم الكلام لدى الطفل أن تؤخذ في الحسبان عند دراسة صعوبات التعلم يتدخل في تعلم الكلام واللغة المكتوبة أو الادراك والمعرفة أو السلوك الحركي وهذه الجوانب هي:

- ظهور تباعد بين سلوك محددة لدى الطفل وتحصيله وبين تحصيله الدراسي أي التباعد بين القدرة والتحصيل.

– عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية (لملائمة لمعظم الأطفال) مما يستدعي توفير إجراءات خاصة.

– إن صعوبات التعلم ليست مشكل أساسي عن تخلف عقلي شديد أو اعاقات حسية أو مشكلات انفعالية أو نقص في فرص التعليم.(عبد السلام،2009 ،ص85–86).

نستنتج من خلال هذا كله أن محكات التشخيص هي متعددة والتي تمكننا من وضع معايير تفريق بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى وعليه فقد يمكن الاعتماد عليها جميعا دون الاستغناء عن محك معين لأنها جميعا أساس عملية التشخيص و تحديد هذه الفئة والتي تؤدي بنا إلى اتباع أساليب العلاج المناسبة والتي سنتطرق لها في العنصر الموالي.

10–2–الأساليب الفعالة في علاج صعوبات التعلم:

لقد تعددت أساليب واتجاهات في علاج صعوبات التعلم باختلاف الاختصاصات المختلفة التي اهتمت بهذه المشكلة كأطباء الأعصاب والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين:

أولا: الاتجاه الطبي

تتناول الأساليب الطبية بعض المظاهر ذات علاقة بصعوبات التعلم ولا تتناول الصعوبة بحد ذاتها أي أنها أساليب غير مباشرة فهي تعالج بعض المظاهر ذات علاقة بصعوبات التعلم ولا تتناول الصعوبة في حد ذاتها أي أنها أساليب غير مباشرة فهي تعالج النشاط الزائد وتشتت الانتباه والاندفاعية والافتراض الأساسي الذي تقوم عليه إجراءات العلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم ويشتمل العلاج الطبي على أساليب متعددة أهمها:

أ– العلاج بالعقاقير الطبية:

يستخدم هذا الأسلوب بشكل شائع في علاج حالات الإفراط في النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطفل للتعلم ومن أشهر العقاقير المستخدمة في هذا المجال الريتالين والديكسدرين والسايلرت.(السعايدة،2009،ص54-53)

ب- العلاج بضبط البرنامج الغذائي:

يعتبر ضبط برنامج الغذائي أسلوبا اخر من أساليب الطبية لصعوبات التعلم والذي ظهر في منتصف السبعينات من القرن الماضي ويعتبر فينجولد هو صاحب هذا الأسلوب ويرى أن المواد الملونة والحافظة ومواد النكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة خاصة الفواكه والعصير وغيرها من المواد الكيميائية المضافة تزيد من افراط النشاط لدى الأطفال.

ج- العلاج عن طريق الفيتامينات:

ويقوم هذا الأسلوب في العلاج على إعطاء الطفل جرعات من الفيتامينات على شكل أقراص أو شراب أو كبسولات ويشير أصحاب هذا الأسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسنا في فترة انتباههم وخفضت من درجة الإفراط في النشاط.

ثانيا : الاتجاه النفسي /التربوي

يقوم هذا الاتجاه على توظيف المعرفة النفسية وتطبيقاتها في مجال تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وبينما يحاول الاتجاه معالجة الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم عن طريق الدواء أو الغذاء فإن الاتجاه النفسي التربوي يسعى إلى التغلب على مظاهر صعوبات التعلم عن طريق التعديل في أساليب التعليم واستراتيجياته ويشتمل العلاج النفسي التربوي على الطرائق الرئيسية التالية:.(عميرة ،2006،ص42).

أ- التدريب القائم على العمليات النفسية:

يفترض مقترحو هذا الأسلوب أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية، وأنه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أداؤهم فيها، فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات في الأدراك البصري سوف يدرب على مهارات الأدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة.

ب-التدريب القائم على التحليل التعليمي:

يقصد بهذا الأسلوب المباشر على مهارات ضرورية، ويسمح هذا الطفل بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر بما يساعد على تعلم واتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل، وفي موضوعات القراءة والكتابة يتم تبسيط المهمات إلى النفطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة عليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا.

1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

وتعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد للحواس والوسائط أي الاعتماد على الحواس الأربع، السمع، المس، البصر، والحاسة الحس حركية في تعليم القراءة.

2- طريقة فرناند:

تقوم هذه الطريقة على استخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة وتختلف هذه الطريقة عن السابقة في نقطتين.

- اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية واقبالا على القراءة.
- تعتمد على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختيار الكلمات للنصوص.

3- طريقة أورثون جلن جهام:(السعايدة،2009،ص60)

وتعتمد على تعدد الحواس والتنظيم والتراكيب المتعلق بالقراءة والتشفير والترميز وتعليم التهجئة.

ثالثا: أساليب تدريس الكتابة

يجب الاهتمام بالاستعداد للكتابة حيث تتطلب سيطرة عقلية، توافق بصرية، وعددي وغير بصري وبالتالي على المعلم مساعدة الطالب لتطوير هذه المهارات قبل التدريس بالنسبة للكتابة.

- طريقة فرناند.
- أسلوب أمنير.

وهما أسلوبان التعليم الإملاء والأول يستخدم لتقييم الإملاء والثاني يستخدم قبليا في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي أخفق بها الاختبار البعدي.

وهناك عدد من الإجراءات لتدريس تشكيل الحروف ومنها:

- النمذجة
- المنبهات الحسية
- ملاحظة العوامل المشتركة
- التتبع
- التعبير اللفظي
- النسخ
- الكتابة من الذاكرة
- التكرار
- تصحيح الذات والتغذية الراجعة

رابعا: أساليب تدريس الرياضيات:

هناك مبادئ عامة لتدريس بطريقة علاجية وهذه المباديء مرنة لا تقتصر على مستوى معين في الرياضيات بل يمكن تطبيقها في أي موضوع متسلسل منه..(نفس المرجع السابق،ص60).

أ-الاهتمام بتوفير لتعلم الرياضيات:حيث سيوفر القاعدة لتدريس الرياضيات والتعليم القبلي مهم وأساسي للتعلم اللاحق ويجب تعليمه للأطفال أذا كانوا يفتقرون لمثل هذه العبارات ومن هذه المهارات:

- المطابقة
- ملاحظة إدراك لمجموعة من الأشياء معا

– العد الألي – تسمية الرقم الذي بعد أو قبل رقم ما

ب– استخدام التسلسل الرياضي أو مبدأ الانتقال من المحسوس (المادي) إلى شبه المحسوس إلى المجرد.

ج– اتاحة الفرصة للطالب للتدريب والمراجعة.

د– مراقبة أداء الطالب.

هـ– تعليم التصميم (السعايدة،2009،ص61)

نستنتج أن أساليب المعالجة لهذه الفئة هي أساليب قد تحسن بصورة عامة من مردود الدراسي للتلميذ ذوي صعوبة التعلم وقد وضع هؤلاء المختصين هذه الأساليب حتى يسهل للمعلم اتباعها وعليه يمكن استخدام أحد منها في حالة معاناة تلميذ لأحد صعوبات التعلم دون استخدامها جميعا.

11– صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم:

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثلهم كمثل التلاميذ بالغي سن المدرسة ينجزون بشكل أفضل عندما يتعلمون من خلال قدرات أساليب التعلم لديهم والتي تتطلب تعديل بيئة التعلم التقليدية (حجرة الدراسة) وطريقة التدريس المستخدمة معهم لذلك سمح ستون Stone لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة.

أ– التعرف على الأدوات المختلفة المستخدمة في ضوء تفضيلات أساليب التعلم لدى التلاميذ، السبورة الالكترونية، الألعاب الأرضية، وبطاقات المهام.

ب– الجلوس الغير الرسمي في اضاءة وفقا لتفضيلات أسلوب التعلم لديهم.

ج- شكل فردي أو مع نظير أو اثنين أو مع المعلم ذاته، حقق هؤلاء التلاميذ إنجازا أفضل على نحو دال عما كان من قبل ذلك.

وباستخدام قائمة أساليب التعلم لدن ورفاقها قارن بيدرسونPederson1948 أساليب التعلم:

أ- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب- الموهوبين

ج- العاديين.

على الرغم من تشابه بين المجموعات الثلاثة في بعض أساليب التعلم، إلا هناك خمسة أساليب من قائمة التعلم (22) عنصرا في ذلك الوقت، النسخة الحديثة التي قام بترجمتها: مراد عيسى 2005 تحتوي على 24 عنصرا من عناصر أساليب التعلم وفقا لنموذج دن ميزت على نحو دال بين المجموعات الثلاثة ذو صعوبات التعلم احتاجوا:

- تناول أطعمة والحركة أثناء التعلم.

- مصادر التصحيح الذاتي التي تمكنهم من التعلم الفردي بدون التوجيه المباشر من المعلم أو تعليمات النظير.(سعد واخرون،2005،ص59).

- وجود شخص كبير ليقدم التغذية الفورية عندما يواجهون صعوبات أثناء التعلم الاستقلالي أيضا نبين أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا مذعنين ويسعون لإسعاد المعلمين، إلا أنهم لم يستطيعوا العمل في البيئة التعليمية نظرا لحاجتهم القوية للطعام والحركة والتعلم الفردي، والتعلم بجوار الشخص كبير السن ولتقديم التغذية الراجعة .

قارن وينج ورفاقه Yancet al أساليب التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والموهوبين على عكس النتائج التي توصل إليها الباحثون الاخرون، فإن التلاميذ الأسيوين ذوي صعوبات التعلم يفضلون:

- الجلسة الرسمية.

- التعلم من خلال الاستماع

- الدراسة في وقت الضحى وهذه السمة تتشابه مع التلاميذ الصينين والتلاميذ الموهوبيين.

ومع ذلك فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل كثير من التلاميذ منخفضي التحصيل الأكاديمي لا يفضلون التعلم في الصباح الباكر وأنهم أقل دافعية من التلاميذ الموهوبين.

التعرف على أساليب التعلم لدى التلاميذ يمكن أن يؤدي إلى استخدام استراتيجيات تعليمية تؤدي إلى تحسين التحصيل بالإضافة إلى تحسين مهارات الفهم القرائي بشقية المعرفي وما وراء المعرفي ولكن كما أعلن لوكس Luc 1978 فأن معلمي التربية الخاصة لم يتعلموا التدريس:

- وفقا لأساليب التعلم المتنوعة للتلاميذ.

- لم يشجعوا وذو الإعاقة الوجدانية في المدارس الابتدائية ببوفالو (1994Quinn) وذو الإعاقة الطفيفة من تلاميذ المدارس العليا بفرونتير تعلموا ذاتيا من خلال المصادر اللمسية والبصرية والمتمثلة في الدورات الإلكترونية، بطاقات المهام والمصادر الحركية والبصرية والمتمثلة في الألعاب الأرضية والتي تستجيب لتفضيلاتهم للتعلم الفردي والتعلم اللمسي والتعلم الحركي والتعلم غير الرسمي.

تفيد البحوث في أساليب التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تمد المربين بمعرفة امبريقية تتعلق بالتنافر بين الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ ذو صعوبات التعلم والنظام التعليمي

التقليدي ويقترح وينج ومانستيرYoung&Mancintrye مدخل فردي لمساعدة هؤلاء التلاميذ كما وضح كل من اندروز Andrws 1990/1991

وبرونز وستون Stone 1990وكوين Quinn 1994أن التعليم وفقا لأساليب التعلم ينتج عنه تحسن في الإنجاز الأكاديمي(مراد علي عيسى واخرون،2005،ص65-66)

ومن خلال هذا كله نستنتج أنه قد توجد علاقة بين صعوبات التعلم أساليب التعلم حيث تناولت دراسات عديدة هذا المجال وهو ما يؤكد على احتمالية كبيرة لاختلاف في أساليب التعلم حيث تناولت دراسات عديدة هذا المجال وهوما يؤكد على احتمالية كبيرة لاختلاف في أساليب التعلم لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ الغير العاديين سواء أن كانوا من ذوي صعوبات التعلم أو الموهوبون أو ذوي التخلف العقلي وعليه كان من ضرورة البحث في هذا المجال.

خلاصة الفصل

خلال هذا الفصل تعرفنا على متغير صعوبات التعلم وهي العينة المقصودة في دراستنا حيث تطرقنا إلى لمحة تاريخية حول صعوبات التعلم بالإضافة إلى مفهومها والذي هو حيث وضعنا مجموعة تعريفات للمتخصصين في مجال صعوبات التعلم والمفاهيم المتصلة حتى نتمكن من التفريق فيما بينها وبين هذه المصطلحات ثم عرفنا نسبة انتشارها ومن ثم الأنواع التي تحددت بنوعين أكاديمية ونمائية بالإضافة إلى أهم الأسباب التي ساهمت في ظهور صعوبات التعلم وكذا وضعنا مجموعة من النظريات المفسرة لها والتي اختلفت وجهاتها وقد وضعنا مجموعة خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي تحتوي على مجموعة من النقاط التي تساعد على التشخيص والذي وضعناه في الأخير تشخيص والعلاج هذه الفئة وصولا في الأخير إلى صعوبات التعلم وأساليب التعلم الذي تحدثنا عنها في الفصل السابق.

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1-منهج الدراسة

2-حدود الدراسة

3-الدراسة الاستطلاعية

3-1-أهدافها.

3-2-اجراءات تحديد العينة وأدواتها.

3-3-نتائجها.

4- الدراسة الأساسية

4-1-عينة الدراسة الأساسية

4-2-أدوات الدراسة الأساسية وخصائصها السيكو مترية

4-5-كيفية تطبيق الدراسة الأساسية

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد

تعد الدراسات الميدانية من الخطوات الأساسية والمهمة في البحث العلمي وفيها يتمكن الباحث من تجسيد الدراسة النظرية والتي تطرقنا لها في الفصول السابقة والتي شملت المتغيرات التالية (أساليب التعلم –فاعلية الذات– صعوبات التعلم) في الواقع والمتمثل في تطبيقها على الميدان وقد تمثلت في تحديد المنهج وميدان ومجتمع البحث والعينة وخصائصها وإجراءات تطبيقها بالإضافة إلى استخدام أدوات خاصة في تشخيص وقياس العينة وصولا في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في تحليل البيانات والحصول على نتائج البحث.

1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه الوسيلة أو الطريقة التي يمكن من خلالها الوصول إلى الحقيقة أو مجموعة من الحقائق في أي موقف من المواقف أخرى وتعميمها.(مروان عبد المجيد ابراهيم،2000،ص68) وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى جمع البيانات الدقيقة للظاهرة التي يدرسها الباحث في ظروفها الراهنة .كما عرفه هويتني HIWITNY بأنه دراسة الحقائق الراهنة أو المتعلقة بطبيعة الظاهرة أوو موقف ما أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو الأوضاع وهذا يعتمد على عدم تدخل الباحث فيها بدراستها كما هي موجودة في الواقع (حسين عبد الحميد رشوان ،2003،ص65).

وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن الذي يعتبر نوع من أنواع المنهج الوصفي وكونه بحث الفروقات الموجدة بين عينتين (تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة) في بعض المتغيرات النفسية (أساليب التعلم (حسب انتوسل) وفاعلية الذات) كما يستخدم هذا المنهج في الدراسات عند تعذر اجراء المنهج التجريبي وهو يهدف إلى المقارنة بين الظواهر ثم يدرس أوجه الشبه والاختلاف بينهما ليصف العوامل التي تكمن وراءها.(أبو علام ،1998،ص125).

2- حدود الدراسة:

*** الحدود الزمنية:**

أجريت الدراسة الأساسية في ديسمبر 2018 إلى غاية ماي 2019

***الحدود البشرية:**

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالضبط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

*** الحدود المكانية:**

اشتملت هذه الدراسة على بعض الابتدائيات الموجودة في ولاية الوادي وبالضبط ابتدائيات بلدية الدبيلة قدر عددهم(5) ابتدائيات خلال الموسم الدراسي 2019/2018 .

3-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أولى الخطوات الأساسية في الدراسات الميدانية وكذلك العمليات المهمة لإنجاز البحث العلمي ككل حيث لا يمكن الاستغناء عنها في الحصول على نتائج تفيد الدراسة الأساسية والتعمق فيها حيث اتفق الكثير من المتخصصين في مجال المنهجية بأنها تجرى على عدد محدود من الأفراد لأهداف معينة كما أنها تمثل جزءا من البحث والغرض منها ضبط التساؤلات والفرضيات والإحاطة بالموضوع والفرضيات التي تكون لها علاقة بالموضوع المدروس كما أنها تختصر الوقت والجهد للباحث المبتدئ.

3-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بالدراسة الاستطلاعية كونها الخطوة الأولى في البحوث العلمية لأخذ نظرة شاملة في البحث وانطلاقا من هذا تحددت أهداف الدراسة الاستطلاعية اجرائيا ب:

- استكشاف ميدان الدراسة وتكوين صورة أولية عنه.
- تدريب الباحث على خطوات البحث العلمي.
- التعرف على عينة البحث عن قرب ومدى قابليتها للدراسة.
- الإحاطة بمشكلة البحث ودراستها في كل الجوانب.
- الكشف عن العراقيل والعوائق والنقائص التي قد تؤثر على الدراسة الأساسية أثناء التطبيق وأيضا لتفاديها.

– تجريب الأدوات التشخيصية والتي تقيس متغيرات البحث وذلك بالاعتماد الكلي على مقاييس التي طبقت في بيئات عربية وجزائرية ومدى ملائمتها على عينة الدراسة الحالية وأيضا لحساب خصائصها السيكومترية.

3-2- إجراءات تحديد العينة وأدواتها:

قبل تطبيق أدوات البحث التشخيصية ومقاييس الدراسة قامت الباحثة بأخذ اذن من الجهات المسؤولة والحصول على عدد الكلي لتلاميذ الذين يدرسون في السنة الخامسة ابتدائي بمقاطعات الدبيلة –ولاية الوادي– وكان الغرض من ذلك الكشف عن فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وكذا تحديد فئات التلاميذ العاديين حيث بدأت إجراءات الدراسة الاستطلاعية في حدود شهر نوفمبر 2018 والتي مرت بعدة خطوات أساسية والمتمثلة في الاتي:

أولا: الأدوات المستخدمة في التشخيص

***المقابلة:**

قامت الباحثة بإجراء مقابلات النصف الموجهة مع المعلمين جميع السنوات في المرحلة الابتدائية وكان التركيز أكثر مع معلمي السنة الخامسة بهدف التعرف على التلاميذ الذين لديهم مشكلات وصعوبات التعلم والتي تلخصت في الاتي:

– انتشار تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جميع السنوات.

– تنوع الصعوبات الاكاديمية والنمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– التأكد على وجود نسبة كبيرة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي.

– التأكد على وجود صعوبات التعلم في المراحل السابقة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

***التشخيص:**

1-الدفاتر المدرسية:

***دفتـر الامتحانـات:** قامـت الباحثـة بـالاطلاع علـى مسـتوى التحصـيل لـدى التلاميـذ السـنة الخامسة خلال السنوات (1-5)

***كراس القسم:** اطلعت الباحثة على طرق الإجابة وعلامات التلاميذ في الكراس.

***الـدفتر الصـحي:** حيـث اطلعـت الباحثـة علـى الوضـع الصـحي للتلاميـذ الـذين يعـانون مـن صـعوبات الـتعلم وضـعف التحصـيل لاسـتبعاد الـذين مـن يعـانون مـن اعاقـات جسـمية وسمعية وبصرية وأيضا ممن يعانون من أمراض مزمنة ونقص النظر والسمع.

2-استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

تعتبـر اسـتمارة تحديـد المسـتوى الاقتصـادي والاجتمـاعي مـن أهـم المقـاييس المهمـة لتعـرف علـى فئـة ذوي صـعوبات الـتعلم علـى حـد سـواء وقـد اسـتعانت الباحثـة باسـتمارة الـدكتورة خديجـة بـن فلـيس فـي دراسـتها بولايـة باتنـة علـى عينـة مـن تلاميـذ ذوي صـعوبات التعلم(الرياضـيات والكتابـة) لعينـة مـن تلاميـذ المسـتوى الرابـع والخـامس ابتـدائي فقـد اسـتخدمت هـذه الاسـتمارة لتعـرف علـى الظـروف المعيشـية لكـل تلميـذ مـن التلاميـذ الـذين يعـانون مـن هـذه الصـعوبات والغـرض منهـا هـو اسـتبعاد التلاميـذ الـذين يعـانون مـن حرمان اقتصادي واجتماعي.

3- اختبار المصفوفات الملونة المتتابعة لجون رافن(Johan Rafen):

ظهـر هـذا الاختبـار لأول مـرة عـام (1947) وتـم تعديلـه عـام (1956) حيـث اسـتغرق اعـداد تطـوير هـذا الاختبـار حـوالي (30) عامـا مـن عمـر العـالم الإنجليـزي "جـون رافـن" (Johan.Rafen) لتطبيـق فـي مختلـف البيئـات والثقافـات فهـو اختبـار لا تـؤثر فيـه العوامـل الحضـارية، أي عنـدما يكـون الهـدف مـن التطبيـق البعـد عـن أثـر الثقافـة واللغـة

المفحوصة مع ملاحظة جون رافن بحيث استخدم مقاييس لفظية بجانب اختبار المصفوفات المتتابعة للوصول إلى صورة كاملة للنشاط العقلي للفرد وخاصة أن هذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على ادراك العلاقات المكانية.

ويتكون هذا الاختبار من ثلاث (03) مجموعات وهي كالتالي:

***المجموعة (A):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط في اتجاه واحد إلى اتجاهين.

***المجموعة (AB):** والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد القاعدة التي تساعد على ادراك الأشياء المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط مكاني.

***المجموعة(B):** والنجاح فيها يعتمد على تفهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أي مكانيا وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة مجموع (36) مصفوفة وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي هيا بالأعلى. كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة حتى تستطيع تلك البطاقات لجذب انتباه الطفل المفحوص لأكبر قدر ممكن حتى لا يتشتت انتباهه لأشياء أخرى بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأمثلة في ورقة الإجابة، يتم حساب معامل الذكاء من درجة (0) ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية ولحساب نسبة هناك قائمة المعايير الميئنية المرفقة مع الكراسة لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة الميئينية وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص ومعرفة ما يقابل هذه الدرجة من توصيف المستوى العقلي ونسبة الذكاء(حماد،2008،ص3-1)

***الخصائص السيكومترية للاختبار:**

من الشروط الواجب توفرها في الاختبار حتى يكون صادقا للتطبيق والاستخدام هو تمتعه بالصدق والثبات وباستعراض العديد من الدراسات نجد أن الثبات تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار وتتراوح معامل ارتباط ب(0.62-0.91) وبطريقة التجزئة النصفية تتراوح بين (0.44-0.99) وبطريقة الاتساق الداخلي بين (0.65-0.82) أما الصدق حسابه عن طريق الصدق التلازمي مع اختبار وكسلر بينيه واختبار رسم الشجرة تراوحت معاملات ارتباطه بين أقل قيمة 0.34 وأكبر قيمة 0.34 ومع التحصيل الدراسي تراوحت بين (0.35) التي أجريت لتقدير الثبات والصدق واتضح أنه يتمتع بصدق وثبات عاليين.(زمزمي،1998،ص39-64)

4- مقياس مايكل بست MIYKHEL BEAST لتشخيص ذوي صعوبات التعلم:

تبنت الباحثة الصورة الأردنية لمقياس مايكل باست ولما كان المقياس معروف بفعاليته التمييزية كأداة تشخيص لذوي صعوبات التعلم، فقد اعتمدت الباحثة على فقراته حيث يسمح لنا هذا المقياس في تحديد مواطن الصعوبة لدى التلميذ بالاعتماد على المقياس اللفظي والغير لفظي ويشمل الخصائص السلوكية الاستيعاب السمعي والذاكرة اللغة المحكية المتجه في المكان والزمان، وهذه المجموعات يكون المقياس اللفظي، أما التناسق الحركي والسلوك الشخصي والاجتماعي فهي تكون في مجموعات المقياس غير اللفظي.

***إجراءات تطبيق المقياس:**

تم تطبيق هذا المقياس حيث وزع على المعلمين مع تحديد الفئة ذات التحصيل الدراسي المنخفض والتي يعتقد أنهم من ذوي صعوبات التعلم ،بالإضافة إلى قدرة معلميهم على معرفة خصائصهم وقدراتهم ومشاكلهم التعليمية واحتكاكهم المباشر بهم منذ بداية الموسم الدراسي، اذ يتطلب من المعلم قراءة الفقرات الخاصة بالمقياس بشكل

دقيق، ثم اختيار البديل المناسب لكل فقرة من فقرات الاختبار خمسة بدائل المختار المكان المناسب لها وعلى ورقة الإجابة العامة لكل تلميذ.

*** تصحيح الأداة:**

تحسب درجات المقياس كما يأتي:

- الدرجة الكلية لاختبار:

تجمع الدرجات على الفقرات التي قسمت الإجابة عليها، ثم يقسم مجموع الدرجات تلك على عدد الفقرات التي اجيب عليها.

الدرجة الكلية =مجموع الدرجات من الفقرة رقم (1) إلى (24)

13

الدرجة على الاختبارات الفرعية:

أ- الدرجة على الاختبار اللفظي:

الاختبار اللفظي = مجموع الفقرات من (1) - (24)

24

ب- الدرجة على الاختبار الغير لفظي:

الاختبار الغير اللفظي = مجموع الدرجات من الفقرة (14) إلى الفقرة (24)

24

بعد حساب هذه الدرجات (الاختبار الكلي واللفظي والغير لفظي) تبين أن الدرجة الكلية للتلميذ على الاختبار الكلي دون (1.986) تكون إشارة إلى وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ واذا كان درجة الاختبار اللفظي (1.41) هذه اشارة إلى وجود صعوبة على الاختبار اللفظي أما إذا كانت تبين درجة على الاختبار الغير لفظي دون 2.144 فهذه إشارة إلى وجود صعوبة في الجانب الغير لفظي.

***الخصائص السيكومترية للمقياس:**

يتمتع مقياس مايكل بست للكشف الأولي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية من الصدق والثبات من خلال الدراسات التي قامت بتطبيقه ،وقد تم تقنينه في عدد من البيئات العربية مثل السعودية، الأردن، وقد طبق في سوريا من خلال دراسة فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للباحثين هنادي نصر و أبو فخر غسان(2012) على عينة استطلاعية التي يبلغ قوامها (20) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي وقد بلغ الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية (0.91) وفق طريقة الاتساق الداخلي (0.87) وهذه النتائج تدل على أن المقياس يتمتع بقدر عالي من الثبات والصدق وهو ما يجعله صالحا للاستخدام.

ثانيا: العينة

انطلقت الدراسة الاستطلاعية بعينة أولية من تلاميذ السنة الخامسة الهدف الأساسي منها هو التشخيص وتوضح في الجدول التالي:

جدول رقم (02): يمثل العينة الاستطلاعية الأولى لتلاميذ السنة الخامسة في مجموعة من الابتدائيات.

الرقم	اسم المدرسة	عدد الأفواج والتلاميذ			المجموع
		الفوج 1	الفوج 2	الفوج 3	
01	ابتدائية لمقدم علي	25	26	28	79
02	ابتدائية بلالة البشير	25	28		53
03	ابتدائية الشايب محمد الاخضر	28	26		54
04	ابتدائية محمد لمين تركي	29			29
05	ابتدائية بن عمار علي	31	31		62
	المجمـــــوع				277

الكلـــــــــي للتلاميذ	

نلاحـظ مـن خـلال هـذا الجـدول أن معظـم أفـراد العينـة يرتكـزون فـي ابتدائيـة لمقـدم علـي بعـدد يقـدر ب 79 تلميـذ وتلميـذة بفـوجين وتليهـا ابتدائيـة بـن عمـار علـي بعـدد يقـدر ب62 تلميـذة وتلميـذ وكـل فـوج مـن الفـوجين يشـمل 31 تلميـذ وأضـعف عـدد لتلاميـذ هـي مدرسـة لمـين تركـي والتـي تقـدر ب29 تلميـذ وتلميـذ مـن المجمـوع الكلـي لتلاميـذ السـنة الخامسة ابتدائي والمقدرة ب277 تلميذ وتلميذة.

3-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أ- تحديد فئة ذوي صعوبات التعلم حسب المستوى الدراسي بالنسبة للمعلمين:

جدول رقم (03): يوضح استجابات المعلمين فيما يتعلق بالمستوى الدراسي

اسم المدرسة	المستويات الدراسية					عدد المعلمين
	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	المستوى الخامس	
ابتدائية لمقدم علي	0	0	1	5	8	5
ابتدائية بلالة البشير	0	0	4	3	6	4
ابتدائية الشايب محمد الاخضر	0	0	2	7	6	4
ابتدائية محمد لمين تركي	0	0	3	5	5	2
ابتدائية بن عمار علي	0	0	5	8	8	4
المجموع	0	0	17	31	38	21

والملاحـظ فـي هـذا الجـدول توقعـات المعلمـين لعـدد التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم وذلـك بعـد القيـام بسلسـلة مـن المقـابلات مـع معلمـي الطـور الأول والثـاني أجمـع معظـم المعلمـين أن صـعوبات الـتعلم النمائيـة والأكاديميـة تـم اكتشـافها مـن قـبلهم فـي السـنوات الثالثـة

والرابعة والخامسة ابتدائي والموضحة في الجدول التالي والذي يتعلق بالاستجابات حول توقع وجود فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب- بالنسبة لتشخيص فئة صعوبات التعلم:

1-محك التباعد الخارجي والتحصيل الدراسي:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون لرافن johon.Raffen على عينة أولية تقدر ب (97) تلميذ وتلميذة ضمن خمس مدارس ابتدائية حيث لم يشهد استبعاد أي تلميذ غائب أو تخلى عن مقاعد الدراسة وبقي عدد التلاميذ المقدر ب(97) تلميذ وتلميذة.

وبعد تطبيق اختبار المصفوفات لجون رافن الخاص بالذكاء ورصد درجاته، وجد أن جل التلاميذ ذكائهم متوسط وأقل من المتوسط .لأنه كان اختيار التلاميذ وفق مستوى تحصيلهم الدراسي المنخفض والذي قدرت معدلاتهم التحصيلية العامة أقل من 10/5 وكذلك مستوى تحصيلهم المنخفض في مادتي الرياضيات واللغة العربية طيلة مسارهم الدراسي السابق وفي السنة الخامسة بالخصوص والذي قدر بأقل من 10/5ذلك بعد تطبيق المعلمين عليهم اختبارات تحصيلية تخص تلك المواد.

2-محك الاستبعاد:

بعد الاطلاع على الدفاتر الصحية والمدرسية للتلاميذ الذين تم حصرهم انطلاقا من محك التباعد الذكاء والتحصيل الدراسي، والاعتماد على المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وبعد اجراء مقابلة مع جميع المعلمين والمعلمات والتركيز اكثر على مقابلة معلمي ومعلمات تلاميذ السنة الخامسة، فقد تم استبعاد (15) تلميذ وتلميذة، اغلبهم ضحية ظروف أسرية قهرية كطلاق الوالدين والتفكك الأسري ووجود بعض منهم يعانون من فقر وحرمان اقتصادي .كما وجد (04) أربع حالات لديهم نقص نظر

وسمع ومن فئة إعاقة جسدية وسمعية، وبالتالي قلص عدد التلاميذ الذين يعتقد انهم ذوي صعوبات تعلم إلى (82) وبهذا يمكن تطبيق عليهم مقياس التشخيص الخاص بمايكل باست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3- نتائج مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم :

بعد القيام بالخطوات السابقة لجأت الباحثة إلى الخطوة الأخيرة والتي تعتبر أساسية والمتمثلة في تطبيق مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم وقد سلم هذا المقياس لمعلمي ومعلمات وقد ذكرناه سابقا وبعد حساب النتائج احصائيا وتفريغ نتائجه، تقلص عدد التلاميذ إلى 30 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة في خمس مدارس أما باقي التلاميذ فيعتقد أنهم يعانون من مشكلات تعليمية أخرى.(كالتأخر الدراسي، بطء التعلم ...الخ)

جدول رقم (04): يوضح العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الرقم	اسم المدرسة	المستوى الخامس	المجموع الكلي لتلاميذ	النسبة المئوية
01	لمقدم علي	10	79	%33.33
02	بلالة بشير	03	53	%5.66
03	الشايب محمد الاخضر	10	54	%18.51
04	محمد لمين تركي	02	29	%6.66
05	بن عمار علي	05	62	%16.66
المجموع		30	277	%10.83

والملاحظ في هذا الجدول أن أعلى عدد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت في مدرستي الشايب محمد الأخضر ولمقدم علي ب10 وأن أدنى عدد لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هما تلميذين فقط من المجموع الكلي لتلاميذ 277 تلميذ وتلميذة.

4 – الدراسة الأساسية:

4-3- عينة الدراسة الأساسية:

تنقسم عينة الدراسة إلى عينتين هما: عينة التلاميذ العاديين، عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4-3-1- عينة التلاميذ العاديين:

قامت الباحثة بتحديد عينة التلاميذ العاديين وذلك بالاعتماد على محك التحصيل الدراسي وقد اختيرت هذه العينة بطريقة احتمالية عشوائية حيث حدد التلاميذ ذوي المستوى المتوسط معدلاتهم اقل من 10/7 واكثر من 10/5 واستبعد التلاميذ المتفوقين وقدر بهذا حجم العينة بالنسبة المجتمع الأصلي 9.02% وقد بلغ عددهم 25 تلميذ وتلميذة .والجدول التالي يوضح خصائص هذه العينة فيما يلي:

جدول رقم (05): يوضح عدد التلاميذ العاديين في السنة الخامسة ابتدائي

الرقم	اسم المدرسة	عدد التلاميذ العاديين	المجموع الكلي لتلاميذ	النسبة المئوية
01	مدرسة الشايب محمد الأخضر	06	54	%24
02	لمقدم علي	06	79	%24
03	بلالة البشير	05	53	%20
04	محمد لمين تركي	03	29	%12
05	بن عمار علي	05	62	%20
المجموع		25	277	%9.02

والملاحظ في هذا الجدول أن النسب واعداد التلاميذ العاديين متقارب في كل المدارس.

4-3-2-عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

حيث تم تحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال التشخيص الذي قامت به الباحثة في تحديد العينة وذلك بتطبيق المحكات التالية:

*محك التباعد بين التحصيل والذكاء.

* محك الاستبعاد.

*مقياس مايكل بست لتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

وبهذا فقد قدر عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (25) تلميذ وتلميذة والموضحين في الجدول التالي:

جدول رقم (06): يوضح عدد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي

الرقم	اسم المدرسة	عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	المجموع الكلي لتلاميذ	النسبة المئوية
01	الشايب محمد الأخضر	08	54	%32
02	لمقدم علي	09	79	%36
03	بلالة البشير	03	53	%12
04	محمد لمين تركي	02	29	%8
05	بن عمار علي	03	62	%12
	المجموع	25	277	%9.02

والملاحظ في هذا الجدول أن عدد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والنسبة المئوية الأعلى في مدرستي لمقدم علي والمقدرة ب(% 36) بعدد (09) تلاميذ من مجموع عدد الإجمالي للفوج

(1) و(2) ب (79) تلميذ وتلميذة والشايب محمد الأخضر بنسبة (32%) بعدد (08)تلاميذ بالنسبة للفوج الأول والثاني والمقدر بالعدد الإجمالي (54) تلميذ وتلميذة وقد شهدت أقل نسبة موجودة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم في مدرسة محمد لمين تركي بنسبة (8%) بعدد (02) من مجموع (29) تلميذ وتلميذة وهذا يدل على مؤشر إيجابي لتلك المدرسة مقارنة بالمدارس الأخرى.

2-4- أدوات الدراسة الأساسية وخصائصها السيكو مترية:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أداتين حسب طبيعة العينة المختارة والمتمثلة في الاتي:

2-4-1- مقياس أساليب التعلم:

أ- وصف المقياس:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس الذي أعده كل من انتوسلوتايت (1994 Entwistle&Tait) والذي قام بتعديله دوف (Duff.1997) والذي توصل إلى صورته النهائية المكونة من 30بندا (جاري،2015،ص 108). كما قمنا بتعديل صياغة بنوده وفق متطلبات المرحلة العمرية للتلاميذ وكذلك طبيعة البحث والدراسة وكانت صياغة العبارات بشكل مبسط يسهل لتلميذ فهمه والقدرة على الإجابة عليه، كما طبق هذا المقياس في العديد من الدراسات العربية والأجنبية وعلى تلاميذ مراحل المتوسطة و الثانوية وطلبة الجامعات ولم يطبق على تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالضبط تلاميذ السنة الخامسة ويتوزع المقياس على (12) بعد فرعي في النحو التالي:

جدول رقم(07): يوضح أبعاد مقياس أسلوب التعلم لانتوسل

الأسلوب	الأبعاد	أرقام البنود	ملاحظات
العميق	البحث عن المعاني	23-13	إيجابية
	الاهتمام الفعال / المواقف الانتقادية	4-1	
	تنظيم وربط الأفكار	22-19-9	
	استخدام الأدلة والمنطق	30-28-25	
السطحي	الاعتماد على الحفظ والتركيز	29-14	سلبية
	الصعوبة في الفهم	16-5	
	عدم إقامة علاقة سببية	17-7	
	الاستيعاب	26-11-6-3	
الاستراتيجي	محددات التفوق	20-15	ايجابية
	المجهود في الدراسة	18-10	
	تنظيم الدراسة	24-8-2	
	وقت المشاركة	29-27-12	

وتتم الإجابة على هذه البنود وفقا لمقياس رباعي (موافق تماما، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق إلى حد ما) وتعطي المفردات الإيجابية (4،3،2،1) والترتيب العكسي للمفردات السلبية ويتمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات في البيئة الأجنبية الأصلية(جاري،2015،ص109).

ب-خصائصه السيكومترية:

للتأكد من مدى صلاحية الأداة لتطبيقها في الدراسة الأساسية وذلك بهدف حساب صدقها ثباتها في البيئة الجزائرية قامت الباحثة بتطبيق مقياس أسلوب التعلم لا نتوسل على 30 تلميذ وتلميذة موزعين في ثلاثة ابتدائيات وهي لمقدم علي ،بن عمار علي ،الشايب محمد الاخضر وبعد تشخيص العينة ذوي تلاميذ صعوبات التعلم اختير منهم خمس تلاميذ مع 25 تلميذ تحصيله دراسي متوسط واقل من المتوسط لتجريب الأداة عليهم وتعديل بعض البنود الخاصة بالمقياس ومنها تحصلنا على معامل الصدق والثبات لأداة البحث.

جدول رقم (08): يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

اسم المدرسة	عدد التلاميذ العاديين	عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
بن عمار علي	**08**	**02**
لمقدم علي	**08**	**01**
الشايب محمد الأخضر	**09**	**02**
	المجموع	**30**

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن العينة الاستطلاعية ارتكزت على عدد أعلى من تلاميذ في مدرستي الشايب محمد الأخضر ولمقدم علي من مجموع 30 تلميذ وهذا راجع لعدد التلاميذ في تلك المدارس.

وبعد عملية التطبيق لأداة اجري تعديل على بعض العبارات التي وجد أفراد العينة صعوبة في فهمها والموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح العبارات المعدلة قبل وبعد التطبيق

رقم البند	العبارة الأولية	العبارة المعدلة
01	لست مستعدا لقبول الأشياء كما هي بل يجب أن يكون مفكرا بها	لست مستعدا لتقبل أي شيء بل يجب أن أكون مفكرا به.
02	أحاول أن أربط الأمثلة التي تصادفني بالموضوعات والأحداث الأخرى.	أحاول ان أربط الأمثلة التي تصادفني بموضوع ما.
03	يساعدني الوقت الكبير في تكرار أو كتابة شيء تذكره	يساعدني الوقت الكبير في كتابة وتكرار ما اتذكره

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنه أجري تعديل على هذه العبارات نظرا لعدم فهمها لدى أفراد العينة وهذا ما يجعلنا نضع الصورة النهائية للمقياس.

أولا: الثبات

لقياس الثبات تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ (α) وهو من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار فمعامل الفا كرونباخ(α) يربط ثبات الاختبار لثبات بنوده، فازدياد قيمة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات وانخفاضها يؤدي إلى ارتفاع معامل الثبات (بشير معمرية،2012،ص284).

وقد تم حساب ثبات المقياس ككل و كذلك حساب ثبات لكل بعد من ابعاده الثلاثة (الأسلوب العميق، الأسلوب السطحي ،الأسلوب الاستراتيجي). والموضحة في الجدول الاتي:

جدول رقم (10): يوضح معامل الثبات ألفا (αكرونباخ) لمقياس أساليب التعلم وأبعاده

مقياس أساليب التعلم	معامل (α)كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	0.50
بعد أسلوب التعلم العميق	0.58
بعد أسلوب التعلم السطحي	0.65
بعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.51

من خلال الجدول (10) نلاحظ أننا تحصلنا على معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وهي معاملات دالة عند (0.01) مما يدل على صدقها وثباتها وكذلك بالنسبة لمقياس الكلي الذي قدر ب(0.50) عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل علة وجود قدر مرتفع من الثبات ويمكن الاعتماد عليه والوثوق به.

ثانيا: الصدق

تم حساب الصدق بطريقتين هما: الصدق الذاتي وصدق المقارنة الطرفية ، هذا وقد حدد صدق كل بعد من الأبعاد مقياس أساليب التعلم (العميق –الاستراتيجي– السطحي) والموضحة في الجدول التالي:

أ– صدق المقارنة الطرفية:

جـدول رقـم (11): يوضـح نتـائج اختبـار "ت" بـين متوسـطي المجمـوعتين الطـرفيتين لبعد أسلوب التعلم العميق

القيمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	درجة الحرية
الفئة العليا	10	18.10000	1.59513	**12.016**	2.462	18
الفئة الدنيا	10	26.000	1.333			

**تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

جدول رقم (12): يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لبعد أسلوب التعلم السطحي

القيمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية
الفئة العليا	10	10.500	2.415	**7.425	2.348	18
الفئة الدنيا	10	17.9000	2.02485			

**تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

جدول رقم (13): يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لبعد أسلوب التعلم الاستراتيجي

القيمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية
الفئة العليا	10	14.3000	1.82878	**7.786	2.343	18
الفئة الدنيا	10	19.2000	0.7881			

**تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

جدول رقم (14) يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين لمقياس أساليب التعلم حسب انتوسل

القيمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية
الفئة العليا	10	47.5000	3.1358	**8.676	2.979	18
الفئة الدنيا	10	58.9000	2.72641			

**تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا بلغ (47.5000) بانحراف معياري قدره (3.1358)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في الفئة الدنيا (58.9000) بانحراف معياري قدره (2.72641) وبحساب درجات الحرية التي قدرت ب(18) و "ت" المحسوبة التي بلغت (8.676) وهي أكبر

من "ت" الجدولية نلاحظ أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى أقل من 0.01، وهذا ما يؤكد لنا على أن الاستبيان صادق.

ب- الصدق الذاتي:

وتتم طريقة حساب الصدق الذاتي بواسطة الثبات الذي تحصلنا عليه من خلال معامل (α) ألفا كرونباخ ويكون ذلك بوضع الجذر التربيعي لمعامل الثبات المتحصل عليه في كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك تجذير المقياس ككل والجدول التالي يوضح نتائج الصدق الذاتي:

جدول رقم (15) يوضح نتائج الصدق الذاتي للمقياس الكلي ودرجة كل بعد من الابعاد مقياس .

مقياس أساليب التعلم	معامل ألفا كرونباخ	الجذر التربيعي	الصدق الذاتي
الدرجة الكلية للمقياس	**0.50**	**√0.50**	**0.70**
بعد أسلوب التعلم العميق	**0.58**	**√0.58**	**0.76**
بعد أسلوب التعلم السطحي	**0.65**	**√0.65**	**0.80**
بعد أسلوب التعلم الاستراتيجي	**0.51**	**√0.51**	**0.71**

نلاحظ من خلال هذا الجدول يتضح لنا درجة الصدق الذاتي للمقياس الكلي قدرت ب (0.70) وهذا يعني أن المقياس صادق ويمكن الاعتماد عليه.

2-4-2- مقياس فاعلية الذات:

أ- وصف المقياس:

قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس فاعلية الذات الذي أعدته الباحثة فنيش حنان في دراسة بعنوان الفروق في الذكاءات المتعددة وعلاقتها بكل من أسلوب حل المشكلات وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية سنة (2014-2015) وقد طبقت على عينة من تلاميذ السنة الخامسة والرابعة ابتدائي في البيئة الجزائرية ونظرا لتلائمه مع خصائص العينة من ناحية البيئة واشتراكها مع عينة البحث الحالي فقد

اعتمد على هذا المقياس كأداة لتطبيق في الدراسة الأساسية. كما مر بخطوات عدة في بناءه وهي كالتالي:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من المقياس.

الخطوة الثانية: تحديد التعريف الاجرائي.

الخطوة الثالثة: الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة قصد انتقاء بنود المقياس المصممة .

الخطوة الرابعة: صياغة الصورة الأولية للمقياس.

أ- صياغة فقرات المقياس:

وقد تم صياغة الفقرات الخاصة بالمقياس وتحديد بدائل الأجوبة وتعريفها اجرائيا من خلال تحديد مؤشرات قياسه ثم تم صياغة (30) عبارة موزعة على ثلاث بدائل (دائما)،(أحيانا)،(أبدا) وتأخذ فقرات التي صيغت بالطريقة الإيجابية الدرجات التالية (1.2.3) أما الفقرات التي صيغت بالطريقة السلبية تأخذ الدرجات التالية (3،2،1) ويمكن عرض الصورة الأولية للمقياس بالتفصيل التالي: .(فنيش ،2014،ص213-214)

جدول رقم (16): يوضح توزيع العبارات حسب أبعاد مقياس فاعلية الذات.

الرقم	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	9-8-7-4-6-5-4-3-2-1	10
02	20-19-18-17-16-15-14-13-12-11	10
03	30-29-28-27-26-25-24-23-22-21	10
المجموع		30

ب- سلم التنقيط الإجابات (مفتاح التصحيح) لمقياس فاعلية الذات:

قامت الباحثة بإعداد مفتاح التصحيح حسب عيارات المقياس كالتالي:

جدول رقم (17): يوضح سلم التنقيط لإجابات مقياس فاعلية الذات حسب البدائل ونوع العبارة

نوع العبارات	دائما	أحيانا	أبدأ
العبارات الموجبة	3	2	1
العبارات السالبة	1	2	3

جدول(18) يوضح تعديل عبارات مقياس فاعلية الذات

عدد العبارات الموجبة	عدد العبارات السالبة	المجموع
25	05	30

نلاحظ من خلال الجدول (18) بأن الصورة الأولية للقائمة تتكون من (30) عبارة موزعة على (25) عبارة موجبة و(05) عبارة سالبة.

ج- اعداد تعليمات المقياس:

تم اعداد تعليمة المقياس من قبل الباحثة فنيش (2014-2015) وتضمنت التعليمة كيفية الإجابة والاشارة إلى ضرورة الإجابة على جميع فقرات القياس بدقة ومصداقية دون ترك أي عبارة بدون إجابة.(نفس المرجع السابق،ص215-216)

هـ-تعديل عبارات المقياس:

1-المرحلة الأولى:

طبق المقياس الأولي على عينة تقدر بحوالي (60) تلميذ في اربع ابتدائيات وبعدها عدلت بعض العبارات والموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (19): جدول يوضح العبارات المعدلة لمقياس فاعلية الذات

الرقم	العبارة الأصلية	العبارة المعدلة
02	أحب أن يكون لدي مستوى عال من الشجاعة وقوة الارادة	أحيانا أكون شجاعا وقوي الإرادة
13	أقوم بتنفيذ الأوامر والتوجيهات الموجهة إلي بدقة وحذر.	أنفذ الأوامر والتوجيهات بدقة.
20	أعفو وأصلح عن أصدقائي اذا تشاجرت معهم.	أسامح أصدقائي عندما أتشاجر معهم
23	أحرج من الأشخاص الغرباء	أحرج من الأشخاص الذين لا أعرفهم

من خلال هذا الجدول (19) نلاحظ أنه لم تكون هذه العبارات واضحة ومفهومة لدى أفراد العينة مما دعا تعديل صياغتها من طرف الباحثة فنيش (2014) لتحدد الصورة النهائية للمقياس الذي اعتمدنا عليه في تطبيق الدراسة الحالية.(فنيش ،2014،ص217-218)

2-المرحلة الثانية:

ثم اعيد تطبيق المقياس على نفس العينة لتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس وصلاحيتها في الدراسة الأساسية.

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس:

نظرا لتطبيق هذا المقياس في البيئة الجزائرية وعلى نفس العينة وهم تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي فقد اكتفت الباحثة بالنتائج الخاصة بالصدق والثبات التي تحصلت عليها الباحثة فنيش (2014) في دراستها حول الفروق في الذكاءات المتعددة وعلاقته بكل من حل المشكلات وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أولا: الثبات

اعتمدت الباحثة فنيش (2014-2015) على طريقتين في حساب معامل الثبات هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل (α) الفا كرونباخ.

فقد قدر معامل الارتباط النصفي ب 0.96وبالتعويض في المعادلة التصحيحية معامل الثبات لسبيرمان براون بلغت نسبة الثبات الكلي ب(0.98) وبعد تصحيحه بمعادلة جيتمان أصبح معامل الثبات (0.95) وهو يدل على أن معامل الثبات مرتفع وكذلك تم حسابه معامل الفا كرونباخ فقدر ب (0.96) وهو يدل على أن المقياس ثابت ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

ثانيا: الصدق

اعتمدت الباحثة فنيش (2014-2015) على صدق الاتساق الداخلي وهو صدق التمييزي للمقارنة الطرفية بين عينتين الفئة العليا والفئة الدنيا حيث بلغت قيمة "ت" (41.14) وهي دالة احصائيا عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على أن المقياس صادق ويمكن الاعتماد عليه أيضا في الدراسة الحالية.(نفس المرجع السابق ،ص218-219)

2-5- كيفية تطبيق الدراسة الأساسية:

استخدم في هذه الدراسة مقياسين (اسلوب التعلم للانتوسل- فاعلية الذات) بعد التأكد من صلاحيتهما عن طريق حساب الصدق والثبات ثم أجري بعدها تعديل على بعض البنود كما شرعت الباحثة في تطبيق هذه الأدوات على العينة الأساسية والتي تنقسم إلى نوعين عينة صعوبات التعلم بعد تحصلنا عليها من خلال الدراسة الاستطلاعية التي مرت بمراحل تشخيصية التي ذكرناها سابقا وبهذا تحصلنا على العدد الاجمالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المقدر ب (25) تلميذ يقابله عينة التلاميذ العاديين (25) تلميذ وهم موزعين جميعا على خمس مدارس ابتدائية وعلى مستوى السنة الخامسة فقط .حيث وزعت المقاييس عليهم وذلك بمساعدة المعلمين خاصة مع فئة ذوي صعوبات التعلم وكان عدد الاستبيانات الموزعة للعينتين (80) ورقة وقد تعمدت الباحثة توزيع المقاييس بعدد يفوق عدد العينة تفاديا لأخطاء أثناء

الإجابة لدى أفراد العينة حيث تجاوب أفراد العينة مع محتويات الاستبيانات التي استغرق توزيعها حوالي أسبوعين بعدها فحص الاستبيانات المجابة من قبل الباحثة ومنه تمكنت الباحثة من الحصول على (50) استبيان مجاب بشكل جيد والذي يمثل العينة المطلوبة.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لإجابة على تساؤلات وفرضيات البحث وبما أن دراستنا علائقية مقارنة وفارقية حيث تبحث عن الفروق بين عينتين مستقلتين وكذا طبيعة العلاقة بين متغيرين وهذا لا يتم إلا عن طريق برنامج spss الحزمة الاحصائية:

- حساب النزعة المركزية ومقاييس التشتت كالانحراف المعياري والمتوسط الحسابي والتكرار والنسبة المئوية لوصف العينة ومجتمع البحث المستمد من أدوات الاحصاء الوصفي والاستدلالي .
- معامل ألفا كرونباخ واختبار (t).
- واختبار كولم وغروف سميرنوف وإختبار شبيرو ويلك
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار ليفين (f).

وذلك بالاعتماد على البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية نظام spss.

خلاصة الفصل

تعرضنا في هذا الفصل لأهم الخطوات الإجرائية المتبعة في انجاز بحثنا والتي تمثلت في تحديد المنهج المناسب والدراسة الاستطلاعية وخطواتها العملية بشكل دقيق وصولا للدراسة الأساسية وكذلك عرفنا كل ما يتعلق بالعينة الأساسية وأهم الأساليب الإحصائية المناسبة التي تساعد البحث في التأكد من الفرضيات المتعلقة بالبحث والتي سنجيب عنها في الفصل القادم.

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

1-1-التحقق من شرط التوزيع الاعتدالي

1-2- نتائج الدراسة

2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة

2-1-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2-2-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

2-3-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

2-4-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

3-الاستنتاج العام

تمهيد

يعد التعرض للجانب الميداني في الفصل السابق والذي تضمن عدة خطوات كان لابد التطرق لها أولا نظرا لما يحتويه من عناصر مهمة تساعدنا على الحصول على نتائج دراستنا فقد اشتمل على خطوات أساسية للدراسة الاستطلاعية وكذلك الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بحيث تعتبر هذه الخطوات تمهيدية والتي استطعنا من خلالها الشروع في حساب نتائج الدراسة الأساسية وكذلك القيام بتفسير الفرضيات التي بدأنا فيها هذه الدراسة ثم التوصل إلى استنتاج نهائي لها.

1-عرض نتائج الدراسة:

1- 1-التحقق من شرط التوزيع الطبيعي:

قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الاساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (20) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أساليب التعلم	0.082	50	0.200*	0.982	50	0.626
فاعلية الذات	0.074	50	0.200*	0.973	50	0.302

من خلال المعطيات المبينة بالجدول رقم (20) أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولم وغروف سميرنوف** وكذا إختبار **شبيرو ويلك** أن كل القيم بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة وهي أساليب التعلم وفاعلية الذات جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرات تتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب بارامترية كما هو موضح في الملحق رقم (06).

1-2-نتائج الدراسة:

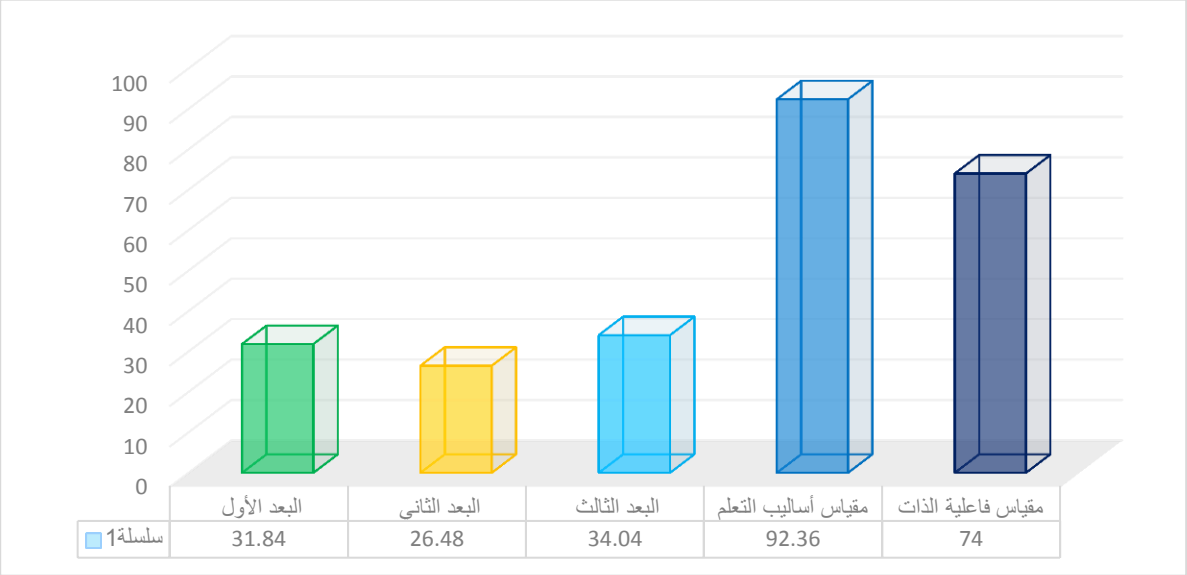
أ/ بالنسبة لذوي صعوبات التعلم:

تم تقدير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياس أساليب التعلم بمحاوره ومقياس فاعلية الذات، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (21): يوضح النتائج بالنسبة لذوي صعوبات التعلم

الرقم	المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	البعد الأول (السطحي.)	25	31.84	4.017
2	البعد الثاني (..استراتيجي)	25	26.48	3.885
3	البعد الثالث (العميق)	25	34.04	4.247
4	مقياس أساليب التعلم	25	92.36	8.736
5	مقياس فاعلية الذات	25	74.00	6.589

من خلال الجدول أعلاه رقم (21) وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس (أساليب التعلم) نلاحظ أن البعد الثالث (.العميق) حل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 34.04 وانحراف معياري قدر بـ 4.24، أما البعد الأول (.....السطحي..) فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 31.84 وانحراف معياري قدر بـ 4.01، في حين أن البعد الثاني (...الاستراتيجي..) حل في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 26.48 وانحراف معياري قدر بـ 3.88، هذا وقد بلغ متوسط الأفراد على مقياس أساليب التعلم ككل 92.36 بانحراف معياري بلغ 8.73، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأفراد على مقياس فاعلية الذات 74.00 بانحراف معياري قدره 6.58، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (07): أعمدة بيانية توضح إستجابات عينة ذوي صعوبات التعلم على مقاييس الدراسة

أ/ بالنسبة للعاديين:

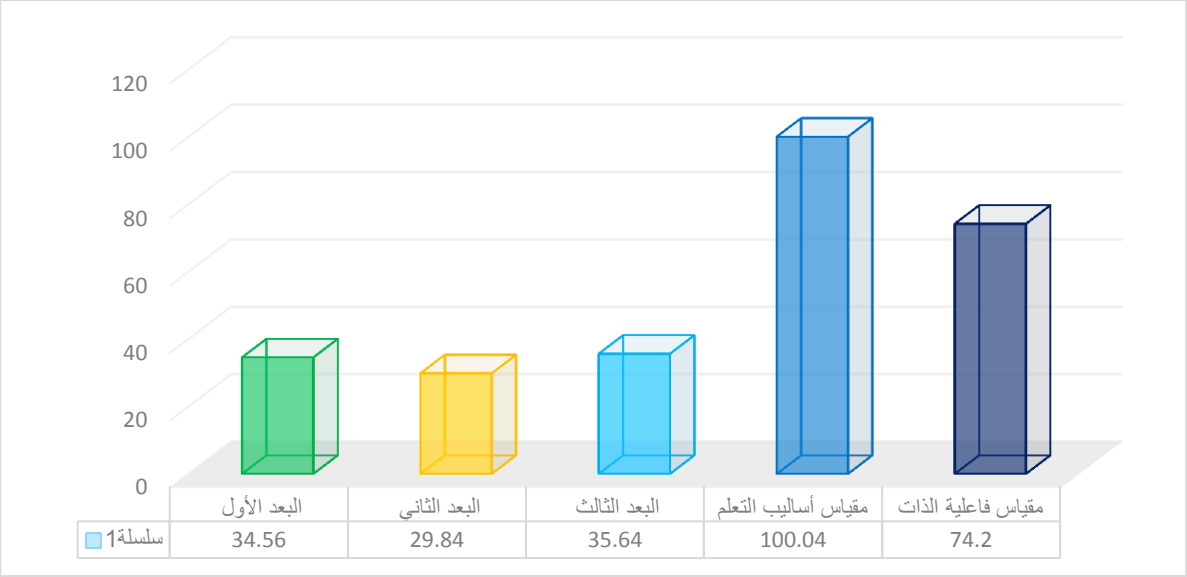
تم تقدير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياس أساليب التعلم بمحاوره ومقياس فاعلية الذات، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (22): يوضح نتائج العينة التلاميذ العاديين

الرقم	المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	البعد الأول (.....السطحي..)	25	34.56	3.279
2	البعد الثاني (...استراتيجي.....)	25	29.84	4.160
3	البعد الثالث (...عميق.....)	25	35.64	3.120
4	مقياس أساليب التعلم	25	100.04	8.208
5	مقياس فاعلية الذات	25	74.20	4.743

من خلال الجدول رقم (22) أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس (أساليب التعلم)

نلاحظ أن البعد الثالث (.....العميق...) حل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 35.64 وانحراف معياري قدر بـ 3.12، أما البعد الأول (...السطحي...) فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 34.56 وانحراف معياري قدر بـ 3.27، في حين أن البعد الثاني (...الاستراتيجي....) حل في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 29.84 وانحراف معياري قدر بـ 4.16، هذا وقد بلغ متوسط الأفراد على مقياس أساليب التعلم ككل 100.04 بانحراف معياري بلغ 8.20، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأفراد على مقياس فاعلية الذات 74.20 بانحراف معياري قدره 4.47، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (08): أعمدة بيانية توضح استجابات عينة العاديين على مقاييس الدراسة

2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

2-1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الاولى لهاته الدراسة على: " **لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم (سطحي – استراتيجي – عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (**Rp**)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (23): يوضح العلاقة بين مقياس أساليب التعلم بأبعاده و فاعلية الذات لدى ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد		فاعلية الذات
أساليب التعلم	البعد الأول (.....السطحي.....)	-0.117
	البعد الثاني (.....الاستراتيجي.....)	-0.085
	البعد الثالث (....العميق.....)	-0.110
	المقياس ككل	-0.132

من خلال الجدول رقم (23) أعلاه نلاحظ أن قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة (ذوي الصعوبات) في أساليب التعلم بأبعاده ودرجاتهم في فاعلية الذات بلغت (0.11-) بالنسبة للبعد الاول (....السطحي..) و(0.08-) بالنسبة للبعد الثاني (....الاستراتيجي...) و(0.11-) بالنسبة للبعد الثالث (....العميق..) في حين بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.13-) وكلها قيم ضعيفة وسالبة، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** لفرضية البحث الأولى والقائلة **لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم (سطحي –استراتيجي–**

عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. ويمكن تفسير ذلك أن أساليب التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ثابت ولم يتغير وأن الفعالية الذاتية لا تؤثر في أسلوب التعلم وكذلك العكس بالنسبة لعينة دراستنا ولم تعثر الباحثة في حدود اطلاعها على أي دراسة سابقة تدعم هذه النتيجة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التراث النظري بما يلي:

فقد عرف **كانتويل وميلود (CANTOMEL&MILLERD)** أسلوب التعلم بصفة عامة بأنه الطريقة التي يتعامل بها الافراد للتغلب على مشكلات التعلم.(عبد الخالق،2011،ص158)وتعتبر فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي تعاني من مشكلات في التعلم أما انتوسل فأنه يركز على العلاقة بين أساليب التعلم وفق نواتجه مما يمكننا القول أن أسلوب التعلم الذي أتبعه افراد العينة هو التوجه نحو الدافعية فقط دون مؤشرات لفاعلية الذات والتي تتضمن الثقة في القدرات ووضع التوقع حول النجاح أو الفشل وهذا ما دل على عدم وجود علاقة فيما بينهم فقد تناول العديد من الباحثين مفهوم فاعلية الذات ومن بينهم العدل الذي يرى بأنها ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل أن فاعلية الذات هي معتقدات الفرد حول نجاحه وقدراته .(العدل،2001،ص131)

ويمكن أن نفسر أيضا هذه النتيجة بناءا على ما توصلنا لها بأن عدم وجود العلاقة فيما بينهما منطقية ذلك أن أسلوب التعلم لدى فئة ذوي صعوبات التعلم يؤثر على النشاط العقلي والادائي للتلميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر من الجانب الانفعالي والنفسي خلال عملية التعلم

وكذلك أكثر من غيرهم من التلاميذ الاخرين فقد أشار دن دن 1987 DUNأن أسلوب التعلم طريقة تأثير عنصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها .بالإضافة فأن عملية التعلم تعتبر من الطرق التي يتبناها المتعلم في معالجة المعلومات والأساليب التي يفضلها ترتبط ارتباطا وثيقا بدوافعه واتجاهاته حيث يمكن القول أن تعدد الاستراتيجيات المعرفية وطرق معالج المادة المتعلمة ترجع إلى تعدد دوافع واتجاهات المتعلم (غنيم،2006 ،ص134) وقد أظهر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة أن الأسلوب التعلم بنماذجه الثلاث (السطحي- العميق -الاستراتيجي) لا يتأثر بقوة وانخفاض الفاعلية الذاتية والملاحظ أن علاقة الأسلوب الاستراتيجي بفاعلية الذات هو أضعف تأثيرا على العلاقة من الاسلوبين السطحي والعميق الذين يحملان نفس الدلالة الإحصائية.

ولأن فاعلية الذات أساسياتها الرغبة والدافعية عند التلميذ وتوجهه نحو التعلم حتى يتمكن التلميذ من وضع اعتقادات مسبقة نحو نجاحه وفشله .فعند اجراء الدراسة الميدانية أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من انخفاض دافعية التعلم أو تكاد تنعدم وهو ما جعل المعلم يجد صعوبة في التعامل معهم بالرغم من المجهودات التي يبذلها معهم ومساعدتهم وقد لاحظت الباحثة لدى أفراد العينة عدم الرغبة والاستجابة والتفاعل معه أثناء التدريس وكذلك صعوبة انجازهم للواجبات المدرسية وعدم مساعدة الاهل في ذلك وكذلك عدم تشجيعهم على التوجه نحو الدراسة حسب شهادة المعلمين بالرغم كون هذه السنة تعتبر حاسمة لهم للحصول على شهادة المرحلة الابتدائية وقد كانت نتائج الإهمال خاصة لهؤلاء الفئة تدني العلامات في جميع المواد التي تحصلوا عليها مقارنة بزملائهم الاخرين وكذلك المعدل العام المتدني.

وقد أشرنا لها سابقا في الجانب النظري أنه عندما يشعر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن النجاح بعيد عنهم، وعندما يواجهون بالفشل المتراكم تقل دافعيتهم ويقل شعورهم بالسعادة، وذلك بسبب اعتقادهم أن النجاح مرتبط بعوامل خارجية هي أكبر قدراتهم وطاقاتهم، وهذا كله نتاج الاضطرابات والصعوبات لديهم المتمثلة في المشكلات المعرفية والادراكية والاكاديمية والاجتماعية والنفسية التي تحدد تؤثر بشكل كبير على مستوى فاعليتهم ودافعيتهم نحو النجاح وقد أشارت نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا على أهمية الدافعية في سلوك المتعلم ودورها في فعالية الذات لدى الفرد فالدافع المباشر يجعل الفرد يتأثر بنجاح الاخرين مما يدفعه إلى تعلم سلوكياتهم ويساعد الفرد على تنفيذ السلوك الذي يرتبطه بالذات وتجنب السلوك الذي يستنكره الذات.

وبالنظر إلى مفهوم الذات لدى فئة صعوبات التعلم فقد أشارت دراسة فتحي الزيات 1989 لبعض الخصائص الانفعالية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في مفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي وأن فئة ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مفهوم الذات بسبب نقص القدرة. وهذا ما يشير إلى درجة فاعلية الذات لديهم بالإضافة إلى ضعف في التحصيل الدراسي فالأسلوب التعلم المحدد لديهم يؤثر على تحصيلهم الدراسي وقد ركز أفراد العينة على استخدام أسلوب السطحي والعميق في عملية تعلمهم أكثر من استخدامهم للأسلوب الاستراتيجي ذلك أن الأسلوب السطحي يرتبط بالقلق والخوف والفشل والارتباط إلى حد ما أما الأسلوب الاستراتيجي للتعلم يهتم بالتحصيل ومحاولة الحصول على درجات مرتفعة بهدف تحقيق الذات أما العميق يمثل الميل والرغبة الجادة والاهتمامات الجادة بالمذاكرة تقابله استراتيجية تتمثل في الفهم والكشف عن المعنى وربط الخبرات السابقة (جاري 2015، ص133).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة مارثون وسالجو marthon&salgo (1984)"التي بحثت على الفروق في اسلوبي السطحي والعميق في التعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب السطحي يحد من حرية الطالب في التعلم ويعطي فكرة غير واقعية عن المادة التعليمية، ولذلك فالأسلوب السطحي تقترن نتائجه بمستوى متدني في التحصيل الدراسي وذلك على العكس من الأسلوب العميق حيث يكون الطالب أكثر تركيزا وادراكا في مادة التعلم، مما يرفع من تحصيله الدراسي.

ومن خلال هذا كله يمكن القول أن عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم (السطحي– الاستراتيجي – العميق) بالنسبة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة و فاعلية الذات يدل على أنه مهما استخدم التلميذ أسلوب معين في التعلم فإنه لا يؤثر على مستوى فاعليته سواء إن ارتفعت أو انخفضت فمعتقدات التلميذ سواء ان كانت سلبية أو الإيجابية لا ترتبط بدرجة استخدامه للأسلوب التعلم المفضل وكذلك مهما كانت درجة تبنيه لأسلوب التعلم فإنها لا تمثل معتقدات أو توقعات لديه حتى لو تعددت الأساليب الخاصة بالتعلم والعكس صحيح .وقد يرجع ذلك أن التلميذ ذوي صعوبات التعلم أدائه ضعيف في عملية التعلم دون شعوره بعدم القدرة على الكفاءة أو الفاعلية والرغبة في النجاح فيسعى إلى التعلم فقط . وقد دلت هذه النتائج أيضا على أنه هناك متغيرات نفسية ومعرفية أخرى دون فاعلية الذات لها علاقة بأسلوب التعلم لدى تلميذ ذوي صعوبات التعلم كأسلوب التفكير والتوافق الدراسي والتي تناولتها العديد من الدراسات الأخرى.

2-2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية لهاته الدراسة على: " **توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم (سطحي -استراتيجي-عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين في السنة الخامسة ابتدائي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون **(Rp)**، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (24) يوضح العلاقة بين مقياس أساليب التعلم بأبعاده وفاعلية الذات لدى ذوي الصعوبات

البعد		فاعلية الذات
أساليب التعلم	البعد الأول (....السطحي.....)	0.360
	البعد الثاني (...الاستراتيجي.....)	0.475*
	البعد الثالث (....العميق.....)	0.537**
	المقياس ككل	0.638**

من خلال الجدول رقم (24) أعلاه نلاحظ أن قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة (ذوي الصعوبات) في أساليب التعلم بأبعاده ودرجاتهم في فاعلية الذات بلغت (0.36) بالنسبة للبعد الاول (..السطحي....) و(0.47) بالنسبة للبعد الثاني (..الاستراتيجي....) و(0.53) بالنسبة للبعد الثالث (..العميق....) في حين بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.63) وكلها قيم متوسطة وموجبة، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** لفرضية البحث الثانية والقائلة **توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم (سطحي -استراتيجي-عميق) وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين في السنة الخامسة ابتدائي**، ونسبة التأكد من

هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.هو ما يمكننا القول بأن العلاقة بين كل من أسلوب التعلم وفاعلية الذات علاقة خطية مباشرة تسير مع بعض ولا يمكنهم الاستغناء عن بعضهم البعض وأن أسلوب التعلم يؤثر بشكل كبير على مستوى فاعلية الذاتية لدى تلميذ السنة الخامسة ابتدائي العادي حسب نتيجة هذه الفرضية فأسلوب التعلم المعتمد أو المفضل يساهم بشكل كبير في تحديد درجة الفاعلية الذاتية لديه وهذا ما أشارت اليه دراسة الهيلات ومصطفى الزغبي ،محمد أحمد، وشديفات ،نور أحمد (2010) بعنوان "أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية " أن النمط التعلم المفضل يؤثر على فعالية الذات كما توصلت إلى عدم وجود الفروق في فعالية الذات تعزى الأكثر تفضيلا لأنماط التعلم والسنة الدراسية لأفراد العينة ووجود الفروق بين أنماط التعلم المفضلة والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية.

وتظهر الصلة الوثيقة بينهما أنه كلما كانت درجة استخدام التلميذ لأساليب التعلم جيدة تزداد درجة فاعلية الذات لديه والعكس صحيح. وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة الضمور ،محمد بسام 2009 رغم اختلاف عينتها مع عينة الدراسة الحالية (مراحل دراسية أخرى) والتي وجدت أنه هناك علاقة بين أنماط التعلم لا نتوسل وفاعلية الذات والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة بالإضافة إلى وجود فروق من حيث الجنس والتخصص. ولم تعثر الباحثة في حدود اطلاعها على دراسات عربية واجنبية أخرى تتفق وتتعارض هذه النتيجة ولكن عند الرجوع إلى الجانب النظري نجد أن ارتباط فاعلية الذات بأساليب التعلم لدى التلاميذ العاديين الذين تحصيلهم متوسط وتحت المتوسط يظهر في وضعهم لتوقعات أفضل لنجاحهم وتأكدهم من قدراتهم على تحقيق الإنجاز الاكاديمي في مهامهم والتي قل ما نجدها لدى تلاميذ اخرين خاصة الذين لديهم مشكلات في التعلم وقد أكد باندورا على أهمية ودور فاعلية الذات

في عملية التعلم والتعليم لدى التلميذ حيث يري انها أحد محددات التعلم الهامة وأنها كذلك نتاج القدرة الشخصية وتمثل مرأة معرفية للفرد بقدرته على التحكم في البيئة.

وقد لوحظ أثناء الدراسة الميدانية أن هؤلاء التلاميذ يتميزون برغبة كبيرة في النجاح والتي نتجت عن دوافع داخلية لديهم بحكم السنة الأخيرة في المرحلة الدراسية من الطور الابتدائي ومدى توقعاتهم للنجاح ويعود ذلك إلى حصولهم على محفزات من معلميهم واهليهم واقناعهم بقدراتهم للوصول إليه وهذا ما يزيد من نشاط الفاعلية الذاتية لديهم كما أن الطرق التي يتبناها المتعلم تتدخل في ذلك وبالتالي فهي التي تحدد الدوافع والتوجهات نحو التعلم .وهو ما يجعلنا نلاحظ أن العلاقة الأكثر ترابطا هما أسلوبي التعلم العميق والاستراتيجي فمن ميزات أصحاب الأسلوب العميق أنهم يتفاعلون بإيجابية أثناء التعلم ويربطون تعلمهم الجديد بخبراتهم ومعلوماتهم السابقة ودافعيتهم للتعلم تكون داخلية .أما الاستراتيجي يتمثل في الهدف الحصول على درجات مرتفعة وتنظيم الوقت الجيد لتوزيع الجهد.

كما يمكن تفسير العلاقة بين أساليب التعلم العميق والتعلم الاستراتيجي بالفاعلية الذاتية أنها تتمثل في توقعهم الخوف من الفشل والتوجه نحو النجاح كما تتمثل دافعيتهم في التحصيل أكثر من رغبتهم في التعلم .(سالم واخر،2009،ص55) وقد تناولت دراسات عديدة على وجود اختلاف في استخدام أساليب التعلم (السطحي –العميق) كدراسة سميث وسنج(Smith.&Sang) (1998)"مقارنة أساليب التعلم بين طلاب هونج كونج وطلاب المملكة المتحدة وفق متغير العمر والجنس " على طلاب المرحلة الثانوية وتدخل عامل الجنس والتخصص في اختلاف استخدام هاته الأساليب .وترى الباحثة أن أسلوب التعلم المفضل له دور حقيقي في تفعيل المتغير النفسي لفاعلية الذاتية لأنها نتاج الدافعية والرغبة لدى المتعلم والتي تعتبر أساس نجاح

العملية التعليمية وأن العلاقة فيما بينها مكملة لدى هؤلاء التلاميذ بالرغم من صغر سنهم و دراستهم في المرحلة الابتدائية.

2-3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (سطحي-استراتيجي- عميق)بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي**"، ولقياس الفرق تم الاعتماد على إختبار (Ttest) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (25) يوضح الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات والعاديين في أساليب التعلم

أساليب التعلم	العينتين	اختبار ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
البعد الأول	العاديين	2.019	0.162	25	34.56	3.279	48	2.622	0.012
	ذ.ص.ت			25	31.84	4.017			
البعد الثاني	العاديين	0.000	1.000	25	29.84	4.160	48	2.951	0.005
	ذ.ص.ت			25	26.48	3.885			
البعد الثالث	العاديين	1.729	0.195	25	35.64	3.120	48	1.518	0.136
	ذ.ص.ت			25	34.04	4.247			
المقياس ككل	العاديين	0.418	0.521	25	100.04	8.208	48	3.203	0.002
	ذ.ص.ت			25	92.36	8.736			

من خلال الجدول رقم (25) أعلاه نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (F) والتي تراوحت بين 2.01 كأعلى فرق كان في البعد الأول و0.00 كأدنى فرق كان لصالح البعد الثاني كما ان

كل القيم جاءت غير إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في مقياس (أساليب التعلم)والتي بلغت عند العاديين (34.56) وعند ذوي الصعوبات (31.84) بالنسبة للبعد الأول (..السطحي.....)، وبالنسبة للبعد الثاني (..الاستراتيجي.....) بلغ متوسط العاديين (29.84) وعند ذوي الصعوبات (26,48)، أما بالنسبة للبعد الثالث (العميق)فقد بلغ متوسط العاديين (35.64) وعند ذوي الصعوبات (34.04)، في حين بلغ متوسط العاديين على المقياس ككل (100.04) وعند غير ذوي الصعوبات (92.36) ومنه يمكن القول بأن هناك فروقا واضحة بينهما، وهذا ما أكدته قيم اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت بالنسبة للبعد الأول (..السطحي.....) (2.62) وبالنسبة للبعد الثاني (....الاستراتيجي...) (2.95)وبالنسبة للبعد الثالث (العميق) (1.51) فيحين بلغت قيمة الفرق بالنسبة للمقياس ككل (3.20) حيث جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة المتوصل إليها **تؤيد** فرضية البحث الثالثة القائلة بـ "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (سطحي-استراتيجي- عميق)بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وهو ما يفسر أن استخدام أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع العاديين تختلف لأسباب متعددة وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة هويني 2006 **(Hwini)** في التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في استخدام أنماط التعلم وكذلك دراسة وينج و رفاقه التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم بين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين. فالتلاميذ العاديين

يتمكنون من تبني أسلوب التعلم العميق والسطحي والاستراتيجي بشكل جيد لأن لديهم توازن نفسي وانفعالي عكس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فإنهم يعجزون عن تبني هذه الأساليب بشكل جيد بسبب اضطراباتهم المزمنة المتمثلة في القلق والخوف والاكتئاب وتدني وعدم تقبل الذات وتدني الدافعية والرغبة في التعلم.

وبالرجوع إلى الجانب النظري فقد ذكر الزيات 2008 أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون فرصا ملائمة لمراجعة ما تم تعلمه واختيار مدى فهمه وتمثيله وديمومة الاحتفاظ به كما يحتاجون على الممارسة المباشرة لتعمل على توظيف المفاهيم والمهارات والحقائق والأسس الرياضية، حيث يصبح هذا الاستخدام اليا، ومباشرة من خلال عدة أساليب تدريس تتلاءم مع أساليب الطلاب.حيث تؤكد فلسفة مؤيدي أساليب التعلم على فكرة مفادها أن الجميع يمكن أن يتعلموا اذا توافرت لهم التفضيلات المناسبة .وتفيد معرفة أساليب التعلم في تحفيز المعلم للتحول من أسلوب تدريس معين إلى أسلوب اخر أكثر تفضيلا .

ويذكر جارندر Garnder 1991 وبورك Bourk 1997 أن أسباب صعوبات التعلم في المدرسة هو أن معظم الأنظمة والأنشطة التعليمية التي لا تتلاءم مع أساليب التعلم التي يستخدمها التلاميذ كما أشار كونل Coonel 2002 إلى أن معظم الأساليب والمواد والممارسات الحالية التي صممت لتساير المعلمين الذي يغلب عليهم استخدام الجانب الأيسر من التفكير وتظهر الحاجة إلى دراسة أسلوب التعلم الأفراد من ذوي النمط الأيمن كما أظهر أن الأفراد الذين يتعلمون في بيئة موجهة لخدمة النمط الايسر من التفكير فقط ومن الممكن أن يقعوا في مشكلات تعليمية عديدة . (لعجال،2019،ص187-188)

كما أوضحت دراسة كيرك وجلجلار Kierk.Gallger 1989 في أن الطفل الذي يفشل في التعلم لسبب أو أخر يتجه إلى تكوين توقعات منخفضة للنجاح الدراسي وتنمية تقديرات

منخفضة وتقلل هذه الاتجاهات من الدافعية وتحدث مشاعر سلبية وبالتالي تؤدي هذه الأنماط من الإخفاق إلى صعوبات التعلم.

فمصطلح صعوبات التعلم يجب أن يستخدم فقط لمعنى التعلم بشكل مختلف لأن هؤلاء التلاميذ غالبا ما تكون لديهم المعلومات الصعبة ولكن يحتاجون إلى القيام بها بشكل يختلف عن الطريقة التي تدرس بها في المدارس التقليدية. (خليفة وعيسى،2007 ،ص178) والملاحظ من خلال هذه الدراسات أن الاختلاف في استخدام أسلوب التعلم بالنسبة للعاديين موجود مع صعوبات التعلم فقط فأسلوب التعلم لا يختلف مع المتفوقين فقد توصلت نتائج دراسة مريم عبد الله 1995 إلى عدم وجود فروق في أنماط التعلم والتفكير بينهما لدى العاديين والمتفوقين.

وترى الباحثة أن وجود الفروق في استخدام أسلوب التعلم المفضل لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات ترجع إلى عدة عوامل نفسية وشخصية تؤثر في المتعلم وطريقة تعلمه خاصة أن التلاميذ ذوي مشكلات التعلم يختلف أسلوبهم في التعلم عن العاديين بسبب وجود اعاقات في تعلمهم مما يستدعي عناية خاصة لهم وتحديد تعلم خاص لهم يختلف عن التلاميذ العاديين، كما تتدخل أيضا الظروف البيئية المحيطة (بيئة التعلم، البيئة الأسرية والاجتماعية) في عملية التأثر على أسلوب التعلم ووضع الفروق وهذا ما أكده الواقع الميداني للعينة فالتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في هذه المدراس على حد سواء اتو من بيئات اجتماعية وأسرية مختلفة فكانت هناك فروقات في نشأتهم حسب الظروف الأسرية فمنهم من يعيش في أسر لديهم تفكك أو طلاق أحد الوالدين أو يعانون من مشاكل أخرى أو يعيشون في أسر تعاني من ظروف اقتصادية قهرية خلفت اثارا سلبية وإيجابية على شخصياتهم وحياتهم وكذلك اثرت تحصيلهم الدراسي وأسلوب تعلمهم والتي بدورها جعلت فارق الاختلاف فيما بينهم وبالتالي تعتبر هذه النتيجة منطقية.

2-4-عرض ومناقشة الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهذه الدراسة على: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي**"، ولقياس الفرق تم الاعتماد على إختبار (Ttest) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (26) يوضح الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات والعاديين في فاعلية الذات

المتغيرات	العينتين	اختبار ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	العاديين	5.317	0.025	25	74.20	4.743	43.60	0.123	0.903
	ذ.ص. ت			25	74.00	6.589			

من خلال الجدول رقم (26) أعلاه نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (F) والتي بلغت بالنسبة لمقياس فاعلية الذات (5.31)وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في مقياس (فاعلية الذات)والتي بلغت عند العاديين (74.20) وعند ذوي الصعوبات (74.00)، يمكن القول بأن هناك فروقا طفيفة بينها، غير أن قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (0.12) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه فإن هذه النتيجة المتوصل إليها **تعارض** فرضية البحث الرابعة القائلة بـ "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين**

في السنة الخامسة ابتدائي"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. وبالعودة إلى الدراسات السابقة نجد أن هناك دراسة واحدة اتفقت نتائجها مع دراسة غسان أبو فخر هنادي نصر شعبان 2013 حول فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وصعوبات التعلم وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والاناث في مقياس فاعلية الذات.

في حين تعارضت الكثير من الدراسات كدراسة فنيش 2014 التي وجدت فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فاعلية الذات وكذلك دراسة Lockay2006 التي هدفت إلى معرفة الفروق في فاعلية الذات والمزاج والجمود، الأمل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية في حين اتفقت مع الدراسة الحالية في عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في فاعلية الذات الانفعالية، كما تعارضت أيضا نتائجنا مع دراسة المعتوق عبد الله النفيعي 2008 التي هدفت إلى التعرف على العلاقة المهارات الاجتماعية بفاعلية الذات لدى عينة من الطلاب المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية رغم اختلافها مع عينة الدراسة الحالية إلا أنها أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وبين درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين ولم تتفق نتائج دراستنا أيضا مع هيام صابر صادق شاهين 2012 التي جاءت بعنوان فاعلية الذات كمدخل لخفض أعراض القلق والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات **التعلم** وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي كما تعارضت نتائج دراستنا مع دراسة أوبليسكي2001في الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين

في تقدير الذات وفاعلية الذات والتوافق الدراسي مقارنة بالعاديين وقد أشارت على وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات وفاعلية الذات لكلتا العينتين وارتباط كل من متغير فاعلية الذات والتوافق الدراسي.

وبالعودة للجانب النظري تلعب فاعلية الذات دورا أساسيا في وظائف الفرد فهي تؤثر في سلوكه بطريقة مباشرة كما أنها تعتبر كمعينات ذاتية وذلك كمواجهة للعقبات وحلها والربط بين تنظيم الذات وأداء الانسان لوظائفه ويرى باندورا ان فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية الذاتية مرتفعة والبيئة المناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الاخرين ينجحوه في أعمال صعبة بالبيئة له وعندما يواجه الأشخاص ذو الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فأنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لأثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسارا جديد، وحين ترتبط فاعلية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث واليأس.(bandoura.1997.P23).

كما يؤكد باندورا أن فاعلية الذات تؤثر في العملية المعرفية فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما تصور الإرادة للنجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما تصور الإرادة لمنخفضي الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها .كما أن اعتقادات كما أن اعتقادات فاعلية الذات في كم من الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في موقف التهديد كما تؤثر فاعلية الذات أيضا على مستوى الدافعية حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية أكثر عرضة للقلق فيعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدوره زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه

ليس لديهم المقدرة على انجاز تلك المهمة كما أنهم أكثر عرضة لاكتشاف بسبب طموحاتهم غير المنجزة والاحساس المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية كما يمتازون ذوي الفاعلية المنخفضة بانسحابهم من المهام الصعبة التي يشعرون بها وتشكل تهديدا شخصيا لهم حيث يتراخون في الجهد ويستسلمون سريعا عكس ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة(الزيادي ،2016،ص35)كما يؤكد بيث (Beeth.1984) وهاريين (Howarin.1990) أن فاعلية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة التعلم ومهام المتعلم كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم وبالتالي قارن بين بين ذوي فاعلية المرتفعة والمنخفضة ووجد أن ذوي فاعلية الذات المنخفضة لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل(فنيش ،2014،ص239).

وتفسر الباحثة بناءا على الدراسات السابقة والجانب النظري أن الفاعلية الذاتية تمثل جانب إيجابي للفرد في جانب المجالات وتعتبر عامل مهم ومؤثر على نشاط الفرد نحو السلوكات كما أنها تمثل مثيرا لدافعية الفرد نحو مواجهة أي مشكل أو صعوبات وبالتالي فهي تساعده في تحقيقه أهدافه وهذا ما أشار إليه باندورا أن الفاعلية تؤثر في السلوك والدافعية والأداء فشعور التلميذ بفاعلية ذاتية عالية تساهم في نشاطه داخل المدرسة وخارجها وتحسن من أدائه لنشاطه وترفع من مستوى دافعيته وعدم وجود الفروق فيما بينهما هو يؤكد مدى تأثيرها على العينتين ،وهذا ما لمسناه ميدانيا لدى أفراد العينة بفئتيها (العاديين وذوي صعوبات التعلم) فبالرغم من المشكلات التعليمية والتربوية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم فإن مثلهم مثل التلاميذ العاديين لديهم نفس الرغبة في السعي للوصول إلى النجاح المدرسي أي وجود نسبة معينة من الفاعلية الذاتية وأيضا مدى اسعيهم لأداء وإنجاز أفضل بالرغم من وجود دافعية متدنية و نقص في الأداء أكثر من التلاميذ العاديين .كما أن المستوى الدراسي يلعب دورا مهم في عدم

الفروق ذلك أن السنة الخامسة تعتبر مرحلة حاسمة لهم للحصول على الشهادة الابتدائية والانتقال إلى المرحلة المتوسطة كباقي التلاميذ الذين سبقوهم.

3- استنتاج عام

من خلال عرض النتائج الخاصة بالدراسة الميدانية يمكن القول بأن الدراسة حققت أهدافها والتي جاء عنوانها التالي" **أساليب التعلم وعلاقتها بفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية بالضبط السنة الخامسة ابتدائي**" وقد اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ومن خلال المعالجة الإحصائية للفرضيات تحصلنا على النتائج التالية:

- أشارت النتائج المعروضة على عدم وجود العلاقة بين أساليب التعلم وفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(الأكاديمية –نمائية) في السنة الخامسة وبالتالي تحقق الفرض البحثي بعدم وجود العلاقة ولم تعثر الباحثة في حدود اطلاعها على أي دراسة سابقة عربية أو اجنبية تتفق وتدعم هذه النتيجة أو تعارضها.
- كما توصلت النتائج أيضا على وجود العلاقة بين أساليب التعلم وفاعلية الذات بالنسبة للعاديين وهذا يعني تحقق الفرض البحثي عن وجود هذه العلاقة لدى العاديين وقد اتفقت هذه النتيجة مع **كدراسة الضمور، محمد بسام، 2009** رغم اختلاف العينة مع عينة البحث الحالي وأيضا دراسة **نور أحمد 2010** التي وجدث أثر أنماط التعلم على فاعلية الذات
- كما أظهرت النتائج على وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أساليب التعلم وهو ما اتفق مع فرض البحث وهذه النتيجة تتفق مع **دراسة هويني 2006** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

والعاديين في استخدام أنماط التعلم وكذلك دراسة **وينج ورفاقه 2010** ودراسة **مريم عبد الله 1995**

- كما أظهرت نتائج الدراسة على عدم وجود الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في فاعلية الذات وجاءت عكس الفرض البحثي الذي يرى أنه يوجد فروق بين هؤلاء التلاميذ في فاعلية الذات وقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع العديد من الدراسات **كدراسة** فنيش 2014 ودراسة هيام صابر شاهين 2012و دراسة Lokuy2005 ودراسة اويسلكي 2001في حين أتفقت مع دراسة غسان أبوفخر وهنادي نصر شعبان 2013 في وجود علاقة بين فاعلية الذات و صعوبات التعلم.

ومن خلال ما توصلت إليه دراستنا بعد تطبيق أدواتها على العينة نجد أن بعضها جاء مطابقا مع نتائجنا والبعض الاخر متعارض معها وهو ما يوضح لنا الجديد الذي جاءت به دراستنا الحالية فأسلوب التعلم يؤثر في فاعلية الذات وهو يؤثر بها لدى العينة من ذوي صعوبات التعلم أو العاديين فكلما احسن التلميذ استخدام أسلوب تعلم جيد فإنه بشكل كبير يساهم في رفع فاعلية الذات والعكس صحيح لدى التلميذ العادي أما ذوي صعوبات التعلم يؤثر عليهم بدرجة قليلة.

وأخيرا تعتبر النتائج التي توصلت إليها الباحثة فقط أولية ومهمة في معرفة أسلوب التعلم لدى تلميذ المرحلة الابتدائية وبالضبط السنة الخامسة وكذلك معرفة مستوى الفاعلية لديهم ودورهما الفعال في تدعيم التحصيل الدراسي للتلميذ وتحقيق النجاح المدرسي. وهو ما يساهم في فتح افاق أخرى للبحوث في هذا المجال.

خاتمة

خاتمة

من خلال هذه الدراسة تعرفنا على أهمية أسلوب التعلم بالنسبة للعينتين من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في السنة الخامسة ابتدائي وأيضا مستوى فاعلية الذات لديهم فأسلوب التعلم يلعب دورا كبيرا في تحسين العملية التعليمية والتعلم ككل. فمعرفة المعلمين لأسلوب التعلم المفضل لتلاميذهم يسهل عليه توفير طرائق تدريس فعالة وتمكنه من توجيهها في العملية التعليمية وذلك بإضفاء نوع من النشاط والحيوية في المادة تعليمية أما بالنسبة للتلميذ فأن استخدام الأسلوب يساهم في تحسين مستوى التعلم لديه ورفع مستوى الفاعلية والدافعية كما أنها تحسن من أداءه الأكاديمي وتحصيله الدراسي بشكل عام وخاصة لدى ذوي صعوبات التعلم فهم فئة مهمة يحتاجون إلى عناية خاصة أكثر من أقرانهم العاديين وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات على أن استخدامهم لأسلوب التعلم المفضل في جميع المواد التي يدرسونها له دور في تحسين أدائهم المتدني واعتمادنا في هذه الدراسة على نموذج انتوسل يعطينا التوجهات الحقيقة للدافعية نحو التعلم التي تعتبر عملية مهمة في تحديد مستوى الفاعلية لديهم من خلال وضع توقعات للنجاح والفشل.

ونظرا للحاجة الملحة لتعزيز أدبيات البحث في هذا المجال ارتأت الباحثة اجراء هذه الدراسة التي تحمل عنوانها " أساليب التعلم وعلاقته بفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وبالضبط التلاميذ السنة الخامسة " حيث حددت هذه الدراسة في ستة فصول مقسمة إلى نظرية وتطبيقية فشملت الفصل التمهيدي وثلاثة فصول نظرية وفصلين تطبيقين أحدهما يضم إجراءات الدراسة الميدانية والاخر تحليلي وتفسيري وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

وفي ضوء مشكلة هذه الدراسة تم طرح مجموعة من التساؤلات والمتغيرات التي تناولتها البحوث والدراسات السابقة.

فكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (السطحي–العميق – الاستراتيجي) وفاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي.

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وفاعلية الذات لدى التلاميذ العاديين في السنة الخامسة ابتدائي.

- وجود الفروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (السطحي– العميق –الاستراتيجي) لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى التلاميذ العادين وذوي صعوبات التعلم في السنة الخامسة ابتدائي.

ومن خلال هذه الدراسة تم اقتراح مجموعة من التوصيات وافاق بحثية مستقبلية تفتح المجال للباحثين الاخرين لأجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات البحث وعلاقتها بمتغيرات نفسية معرفية أخرى وفي مراحل دراسية مختلفة تكون ذات صلة بالمنظومة التربوية والتعليمية.

اقترحات وافاق الدراسة:

بعد القيام بهذه الدراسة واطلاقا من النتائج التي توصلنا إليها فقد تمكننا من وضع عدد من التوصيات وافاق بحثية مستقبلية:

* دعوة القائمين على العمل التربوي والمعلمين خصوصا بالتركيز على معرفة أسلوب التعلم المفضل لدى التلميذ وذلك لتشجيعهم على التعلم للوصول الى الأهداف التعليمية والتربوية.

* التركيز على اعداد وتكوين معلمين في معرفة طرق مناسبة لتدريس فئة ذوي صعوبات التعلم وذلك بفهم حاجاتهم ومشكلاتهم.

* ضرورة توفير متابعين نفسانيين في مجال التربية الخاصة لكل المراحل الدراسية وخاصة المدارس الابتدائية للاهتمام بالمشكلات الخاصة بالتلاميذ جميعا ومع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالخصوص.

* مراعاة أسلوب التعلم المفضل للتلميذ عند بناء برامج تربوية وتعليمية.

* التنويع في استخدام أساليب التدريس المناسبة تلائم أسلوب تعلم التلميذ وتفكيره.

* توفير المناخ المدرسي الملائم للتلميذ العادي وذوي صعوبات التعلم يسوده التفاعل الاجتماعي والنفسي حتى يساهم في زيادة تحصيلهم الدراسي.

* ضرورة توفير مقاييس مناسبة لذوي صعوبات التعلم تتلائم مع البيئة الجزائرية و كذا مقياس أسلوب تعلم يتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

* لابد للمعلمين مراعاة الجانب الانفعالي والنفسي للتلاميذ أثناء عملية التعلم وكذلك الفروق الفردية فيما بينهم.

*اعادة النظر في الدفاتر الخاص بالامتحانات و تجديد عملية التقويم التربوي والتعليمي .

* اجراء المزيد من الدراسات حول متغير أساليب التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بمتغيرات أخرى في مراحل دراسية مختلفة وكذلك على مستويات أخرى من الطور الابتدائي كالسنة الثالثة والرابعة.

* اجراء دراسات حول أساليب التعلم وعلاقته بمتغيرات نفسية ومعرفية أخرى (الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي، تقدير الذات، استراتيجيات التعلم، أساليب التفكير، الأساليب المعرفية) على تلاميذ السنة الرابعة والخامسة في المرحلة الابتدائية.

* اجراء دراسات حول فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على نوع محدد (قراءة، كتابة، حساب).

* اجراء دراسة مشابهة للبحث الحالي (أسلوب التعلم وفاعلية الذات) على فئة معينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالقراءة أو الكتابة أو الحساب.

* اجراء دراسة مشابهة للبحث الحالي (أساليب التعلم وفاعلية الذات) على التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم على مرحلة دراسية مختلفة (متوسط، ثانوي، جامعي).

* اجراء دراسة مشابهة للبحث الحالي (أسلوب التعلم وفاعلية الذات) مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير الجنس والمستوى الدراسي بالنسبة للمرحلة الابتدائية والتخصص بالنسبة للمرحلة الثانوية والجامعة.

*اجراء نفس الدراسة بالاعتماد على أساليب تعلم أخرى في المرحلة الابتدائية أو في مراحل الدراسية أخرى.

قائمة المراجع

أولا : المراجع باللغة العربية

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

ثالثا: المواقع الالكترونية

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية

- أحمد حسين اللقاني(2009):**التدريس الفعال**،عالم الكتب ،القاهرة ،مصر

- إبراهيم، معتز أحمد(2004):**تصميم أنشطة تعليمية تعالج صعوبات التعلم في الرياضيات لدى التلاميذ العاديين بالصفوف الثلاثة أولى بالمرحلة الابتدائية دورية الثقافة والتنمية**، كلية التربية، جامعة حلوان المجلد (02) ،العدد (08)، جانفي ص 136-137.

- أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم، عبد المجيد محمد الخطاطبة (2005): **صعوبات التعلم - النظرية والممارسة-** ، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- أسامة محمد الخازمي، محمد أبو الفتوح حامد، جمال حامد جاهين **(2013): أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (asep)، العدد الثامن والعشرون، الجزء الأول أغسطس، ص 176-177.

- أسماء عبد الخالق(2011): **أثر متغيري الجنس والتخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية بالسويس (مصر)**، العدد الرابع، المجلد الأول، ص156-158.

- إسماعيل صالح الفراد (2005): **التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة في الوطن العربي: الواقع والمأمول** الاجتماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدة في الجامعات العربية، أعضاء الاتحاد، كلية التربية، الجامعة الأردنية، يوم 26-07-2005.

- بدرية محمد يوسف (2016): **التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المدرسة الخاصة بالتربية والتعليم بمحافظة الداخلية**، كلية العلوم والآداب، ارشاد وتوجيه جامعة نزوى.

- برو، محمد (2014): **صعوبات تعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 15 .

- بشير معمرية (2012):**أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

- بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي (1428-1429): **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- جابر بن عبد الحميد جابر (1990): **نظريات الشخصية البناء، الديناميات**، النمو طرق البحث والتقويم، دار النهضة العربية، مصر.

- جمال فرغل اسماعيل حسانين الهواري (2006): **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم الى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الاساتذة والاساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس**، جامعة الازهر، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي.

- جمانة خزام (2014-2015): **أسلوبا العميق والسطحي وعلاقتهما بأبعاد التفكير، دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة البعث**، رسالة ماجستير تخصص علم النفس التربوي غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق، سوريا.

- جنان بنت عبد اللطيف بنت عبد الله القبطان، **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الابتدائي لمحافظة مسقط**، رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان.

- حسن شحاته، زينب النجار(2003): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- حسيب، عبد المنعم عبد الله (1999): **الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بفاعلية الذات والسلوك التوكيدي لطلبة الجامعة**، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد 14، ص40-52.

- حسين عبد الحميد رشوان(2003): **في مناهج العلوم**، ط1، مؤسسة شباب الجامعة، اسكندرية مصر.

- حماد، إبراهيم مصطفى(2008): **اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن،(cpm)** ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الحموري، هند عبدالمجيد وأحمد إسماعيل الكحلوت(2006): **البنية الكامنة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي وتوكيدي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلة 7،العدد (04) ديسمبر.

- حنان فنيش (2014-2015): **الفروق في الذكاءات المتعددة وعلاقتها بكل من أسلوب حل المشكلات وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية-دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم رياضيات ببعض ابتدائيات المسيلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، تخص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية جامعة الحاج لخضر باتنة 1.

- حنان فنيش(2019/2018): **أنماط المعالجة المعلومات وعلاقتها بكل من التفكير الابتكاري والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا**، أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المدرسي غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة باتنة 1، الجزائر.

- حياة مشري (2008-2009): **علاقة مرا حل النمو المعرفي حسب نظرية" بياجيه" بأساليب التعلم حسب نظرية "بيجز" في ظل الإصلاحات الجامعية الجديدة**، رسالة ماجستير غير منشورة تخصص علم النفس، معهد علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، المركز الجامعي الوادي الجزائر.

- خالد محمد أبو شعيرة، أحمد غباري(2015): **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المجتمع، (د.ط)، العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

- الخالدي، أديب محمد مصطفى(2003): **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، ط 2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- خلود رحيم، سهام كاظم نمر، (2013): **علاقة فاعلية الذات بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، المجلد الرابع، العدد الحادي عشر، ص 28-42.

- خليفة، وليد السيد عيسى، مراد علي(2007): **كيف يتعلم المخ ذو صوعبات الرياضيات والعسر الحسابي**، ط1، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

- الديدي، عبد الغني(1997): **قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال**، بيروت: دار الفكر اللبناني.

- ربيع محمد وآخرون(2008): **الإدراك البصري وصعوبات التعلم**، دار اليازوري للنشر التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

- ربيعة جعفور، توزلت عمرون حورية (2013): **أساليب التعلم مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة بها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية والإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي (الجزائر) ، العدد الحادي عشر، ص202.

- الزغلول، عماد الدين عبد الرحيم، المحاميد، شاكر عقلة (2007): **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- زمزمي، عبد الرحمان معتوق عبد الرحمان(1998): **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية .

- زهران، حامد عبد السلام (2001): **علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة**، دار عالم الكتب، القاهرة.

- زيد محمد خليفة النوري(2012): **أنماط التعلم وعلاقتها بدافعيتهم الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة.

- سعد، مراد علي عيسى وآخرون، (2006) **الكمبيوتر وصعوبات التعلم: النظرية والتطبيق**، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- سعيد كمال الغزالي (2011): **تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

- سعيدة لعجال(2018-2019): **أثر استراتيجية قائمة على أساليب التعلم والتحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم رياضيات -دراسة تجريبية ببعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة**، أطروحة دكتوراه علوم، غير منشورة تخصص علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علو النفس، جامعة محمد بوضياف المسيلة -الجزائر.

- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(2010): **المرجع في صعوبات التعلم والنمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

- سليمان عبدالواحد، يوسف إبراهيم (2008): **المخ وصعوبات التعلم في اطار علم النفس العصبي المعرفي**، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة،ط1.

- سماح بشقة(2009-2010): **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الارشادية**، رسالة ماجستير غير منشورة تخصص ارشاد وتوجيه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر 1،الجزائر.

- السيد عبد الحميد (2000)، **صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، ط 1.

- شاهين هيام صادق، (2012): **فاعلية الّذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين الّتحصيل الدراسي لدى عينة من الّتلاميذ ذوي صعوبات الّتعّلم**، مجّلة جامعة دمشق، ع 4، مج 28، دمشق.

- شعبان بلقاسمي (2014-2015): **فاعلية الذات الإعلامية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، دراسة ميدانية بولايتي سطيف وبرج بوعريريج** ، أطروحة دكتوراة (غير منشورة) في علم النفس التربوي، جامعة أبو القاسم سعد الله، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علوم التربية والأرطوفونيا.

- الشعراوي، علاء محمود (2000): **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 44 ،ص 123-146.

- الصباطي، إبراهيم سالم، ورمضان، رمضان محمد (2002): **الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي**، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية .

- صلاح الدين عرفة محمود(2005): **التعليم وتعلم المهارات التدريس في عصر المعلومات**، ط1، عالم الكتب القاهرة، مصر.

- صلاح عميرة علي (2006): **صعوبات التعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج**، (د.ط)،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

- الضمور، محمد مسلم (2008): **علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة الجامعة إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية عمان، الأردن.

- عبد الحميد، شاكر خليفة عبد اللطيف (2000): **دراسات في الحب الاستطلاع والإبداع والخيال**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- عبد الرحمن محمد الجاسر البندري (2007): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وادراك القبول الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرم، جامعة أم القرى.

- عبد القادر، صابر سفينة (2003): **فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس.

- عبد المنعم أحمد الدرديري (**2004**): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج 2، ط 1، القاهرة، عالم

- عبد المنعم حسن الملك عثمان (د.س): **خصائص وأساليب تعمل الطلاب وتعليمهم وفق ذكائهم، قسم واعداد وتدريب المعلمين**، جامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

- عبد الواحد، يوسف سليمان (2013): **علم النفس العلمي نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة**، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

- غسان أبو فخر، هنادي نصر شعبان (2013): **فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، دراسة تحليلية ميدانية**، مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد(35)، العدد(4)، ص 113.

- العدل، عادل (2008): **تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد 25 ، ص ص 121-178.

- العطار، أنور (2009"): **أثر برنامج علاجي بالوسائط المتعددة لعلاج بعض صعوبات تعلم مبحث الصرف لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- أبو علام رجاء محمود(1998): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط1، دار نشر الجامعات، مصر

- علي رشيد الحسناوي، هاشم سعد الفارفري (2005): **المعلم الممارس والمتأمل وباحث اجرائي**، ط1، دار الكتاب الجامعي، فلسطين.

- علياء عبد الله سيد أحمد(2010): **الكفاءة الذاتية وعلاقها بالضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم**، مذكرة علم النفس، جامعة الخرطوم.

- عماد عبد الرحيم الزغلول(2012): **مقدمة في علم النفس التربوي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن، رام الله، فلسطين.

- عمر محمد خطاب (2006): **مقاييس في صعوبات التعلم**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان الأردن.

- عواطف حسين صالح، (1993): **الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(23).

- عصام ثابت،مجدي الشحات ،**فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والانجاز الاكاديمي لدى طلاب جامعة فيصل** ،مجلة بحوث كلية الاداب ،ص ص 1-43

- العيسوي، عبد الرحمان(1989): **علم النفس الفسيولوجي**. بيروت: دار النهضة.

- غالب علي، محمد المشيخي، (2009): **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية- الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف،** أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة أم القرى.

- غانم حجاج، (2005): **علم النّفس التّربوي.** ط 1. القاهرة: عالم الكتب

- غنيم، محمد احمد إبراهيم(2006): **التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الد را سي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم،** قطر، مجلة علوم التربية، العدد العاشر.

- فاطمة عبد الله ميلاد المطيرة(2012): **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة،** قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة بنغازي ليبيا.

- الفاعوري أيهم. (2010)، **دراسة أساليب التّفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلّم في الرياضيات،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، سوريا: جامعة دمشق.

- فتحي مصطفى الزيات (1998): **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية،** اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية، ط1، كافة حقوق محفوظة للمؤلف.

- فتحي مصطفى الزيات (2001): **علم النفس المعرفي، الجزء الثانى: دراسات وبحوث،** سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- فتحي مصطفى الزيات (2004): **سيكولوجية التعلم (بين التطور الارتباطي والمنظور المعرفي)** ، ط2، دار النشر للجامعات القاهرة، مصر.

- فؤاد طه الطلاحفة، عماد عبد الرحيم الزغلول(2009): **أنماط التعلم المفضلة وعلاقتها بالجنس والتخصص،** مجلة جامعة دمشق- المجلد (25)، العدد(1+2) ، ص ص269-297.

– فؤاد معتوق عبد الله النفعي (1430): **المهارات الاجتماعية فاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة ام القرى.

– كريمان بدير (2008): **التعلم النشط** ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن

– ليان جابر ،مها فرعان (2004): **أنماط التعلم (النظرية والتطبيق)**، ط1، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القصان، فلسطين.

– محمد داودي (2006 –2007): **أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في المشكلات–دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة–الجزائر.

– محمد أنور ابراهيم فراج (د.س): **صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب علاجها**، بحث مقدم على شكل باور بونت، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

– محمد حميد المسعودي، عباس كريم عبد الخفاجي، يلام علي عباس الجرياوي (2019): **فاعلية تدريس لنموذح انتوسل في تحصيل مادة اريح الخضارة العربية الإسلامية لدى الصف الرابع ادبي**، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد (9)، العدد:1.

– محمد صبحي عبد السلام (2009): **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي**، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، مصر، ط1 .

– محمد علي كامل (2003):**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، مركز الاسكندية للكتاب، (د.ط)، مصر.

– محمد مصطفى شحاذة أبورزق(2010–2011): **السمات المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا ،قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

– محمد، رمضان(1990): **اثر تفاعل أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم في التحصيل الدراسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية فرع بنها، جامعة الزقازيق، مصر.

– –محمود عوض الله سالم ،مجدي محمد الشحات، المدحس عاشور (2006): **صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)**، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، ط2، الأردن.

– محمود، حمدي شاكر (1994): **بعض أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية جامعة أسيوق، عدد (10).

– مراد علي عيسى سعد(2005): **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

– مرزوق، عبد الحميد أحمد (1990): **دراسة مقارنة لأساليب التعلّم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا**، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجزء الثاني 22 –24 جانفي، الجمعية المصرية للدارسات النفسية ص 598 –615.

– مروان عبد المجيد(2000): **أسس البحث العلمي**، ط1، مؤسسة الوراق، عمان الأردن.

– المزروع ليلى، (2007): **فاعلية الّذات وعلاقتها بكلّ من الدافعية للانجاز والّذكاء الوجداني لدى عينة من لطالبات**، مجلة العلوم الّتربوية والّنفسية، عدد(4)، مجلد (8)، البحرين.

– مزيان، محمد، والزقاي، نادية (2003): **مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية في بعض الجامعات الجزائرية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (4)، 11، 42.

- مسعد أبو الديار(2012): **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، ط1، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

- منسي، محمود عبد الحليم، وآخرون (2002): **علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.

- منى إبراهيم اللبودي (2005): **صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها**، ط1، مكتبة زهراء الشرق القاهرة ، مصر.

- ناجي منور السعايدة (2009): **تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**، (ط1)، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع.

- ناصر جمال خطاب (2008): **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم أثر برنامج الكورت 1،2(الإدراك-التنظيم) على تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، برنامج عملي مصور ،الأردن.

- نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير(2000): **بطء التعلم وصعوباته**، دار وائل للنشر،(د.ط)، مصر.

- نعيمة جاري (2014-2015)، **علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط المعالجة المعرفية بدافعية الانجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، دراسة ميدانية بثانويات المقرن -ولاية الوادي**- رسالة ماجستير تخصص علم النفس التربوي (غير منشورة) ، كلية العلوم لاجتماعية والانسانية، قسم علم النفس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

- نورية حسن المنصور(2016):أساليب التعلم : **مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي**، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث، العدد العاشر، أفريل 2016 ص 220-260.

- نيفين عبد الرحمان المحيري (2010-2011): **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الاكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة الازهر بغزة**، جامعة الازهر بغزة.

- أبو هاشم، السيد محمد. كمال، صافيناز أحمد(2007): **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**،(29-31اكتوبر 2007) ، ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي الواقع والطموح ،جامعة طيبة، المدينة المنورة.

- أبو الهاشم، السيد(2000): **أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة دراسة عاملية**، جامعة الازهر، مجلة كلية التربية، العدد (93).

- الهام بنت إبراهيم محمد وقاد(1429): **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والتعليم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة بجامعة مكة مكرمة**، السعودية.

- هناء عبد الغني حسين العبادي، غفران ثروة، عبد الغني الامارة، (2014): **قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد 39 العدد 4 ص 259.

- هيلالات مصطفى والزعبي، أحمد وشديفات نور(2010): **أثر أنماط التعلم المفضلة على فاعلية الذات لدى كالبات قسم علوم التربية في كلية الأميرة عالية**، مجلة العلوم النفسية والتربوية 11(1)، ص266-290.

- وفاء محمد طومان (2015): **فاعلية الذات وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلبة الملحقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة**، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية علوم التربية قسم علم النفس الصحة النفسية، فلسطين.

- ولاء سهيل يوسف(2015-2016): **فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق، سوريا.

- يحيى أحمد الغباني(2004): **مدخل إلى صعوبات التعلم**، دار الطريق للنشر والتوزيع ، ط2، عمان الأردن.

- يعقوب، أحمد النور(2012): **أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية**، جامعة جازن، المجلة العلمية، المجلد(28) ، العدد (01).

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

- Angela, M, L. (2007): Assessing Learning style of adults with intellectual Difficulties, Journal of Intellectual Disabilities.11(1) 23-45.

- Bandura, A. (1977) . Self-Efficacy: Toward, A unifying Theory of Behavior Change. Journal of Psychological Review, Vol. 84.(2) P 191 -215

- Cynthia L. ; & Bobko. P. (1994) . self Efficacy Beliefs comparison- of five measures, Journal of Applied psychology, Vol. 69 (3). P 342-365

- Bandura, A . (1997) . Self Efficacy . The Exercise of Control, New York: W.H. freeman.

- Bandura, A . (1997) . Self Efficacy . The Exercise of Control, New York:
W.H. freeman

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human

- Bandura,A (1998): Self – efficacy in H. Fridman (ed),Encyclopedia of mental Health,San Diago, Academic press,p43

- behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman

- [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998.(

- Bandura, A. (1997) . Self-Efficacy. 03 Mars 2017- https://educapsy.com/solutions/efficacite-personelle-386

- Bandura,A (1998): Self – efficacy in H. Fridman (ed),Encyclopedia of-
mental Health,San Diago, Academic press,p43

- D Chartier, J Desbuquois. Style D'Apprentissage. Info techniques N°: 00 – 04 / 7 , Institut national

- de l'Orientation et de l'Insertion Professionnelles, novembre,2000.

- Heiman, T. (2006): Assessing Learning Styles among Students with and without Learning Disabilities at a DistanceLearning University, Learning Disability Quarterly, 29، (1) 63-55

- Dunn, R, & Dunn, K (1993). THeaching secondary students through their individual ,learning style : practical approaches for grdes 7-12boston, MA: Allyn and Bacon..,

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

-خديجة بسبوش (2018):**المعلم وأساليب التدريس،** تم استرجاعه يوم 2018/11/19 الساعة 16:34 www.on/aveouy

-منيرة بن دادوعلي، (2020): **التعليم الإلكتروني وتفريد التعليم** ،الحوار المتمدن العدد،6471 يوم 2020/01/22 ، تم استرجاعه يوم 2020/04/05الساعة 09:00 مساءا

https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=663045

-WWW.BUSINENSABLLS.COM

-http:// www. Edutrapedia illaf .net / Arabic show article. Thtml?id/

-http://www.urfits .cict.fr/styles-html

نشر في 2017/03/03

- https://educapsy.com/solutions/efficacite-personelle-386

الملاحق

الملحق الأول: اختبارات المصفوفة لجون رافن لقياس الذكاء

الملحق الثاني: مقياس مايكل باست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

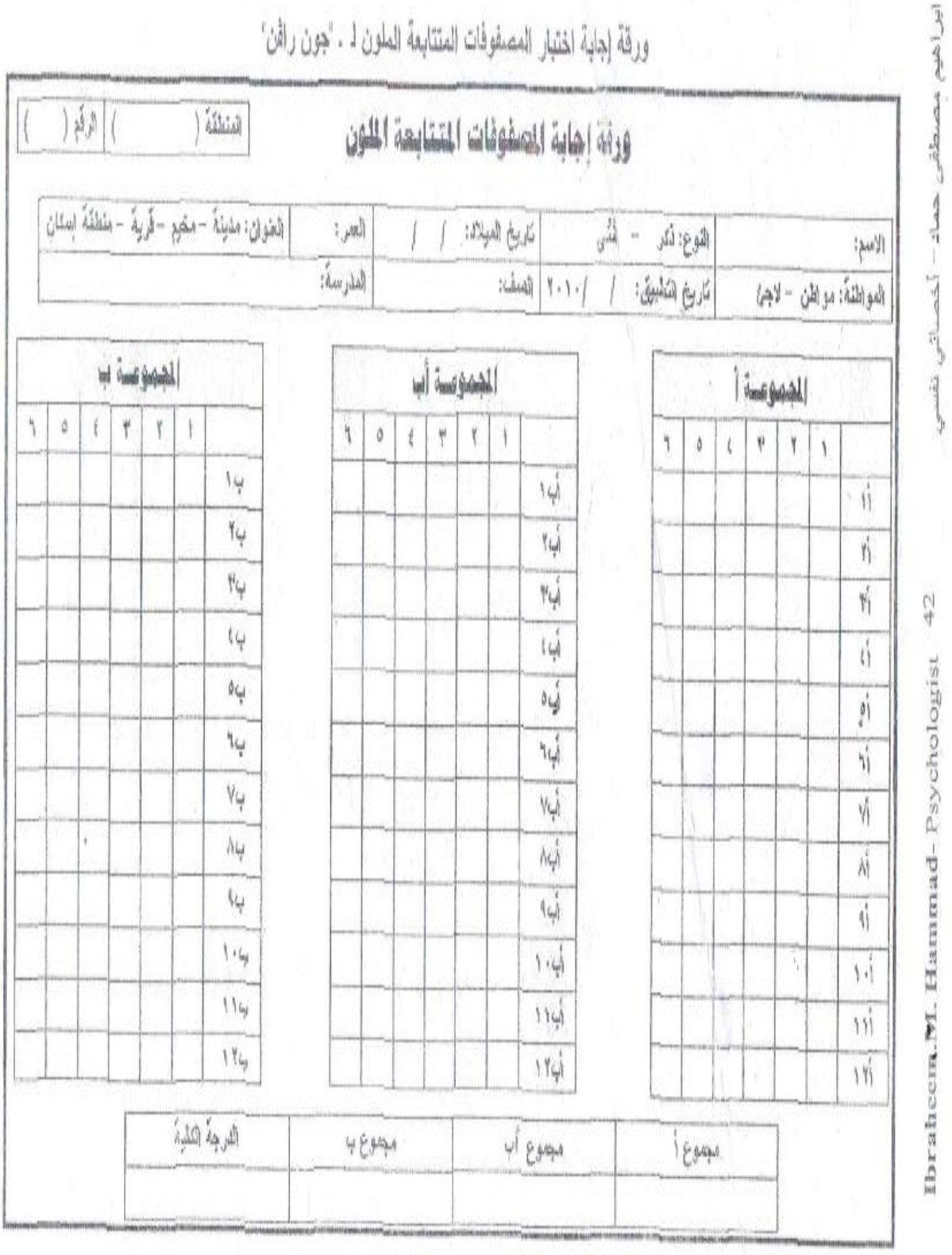
الملحق الثالث: استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدكتورة خديجة بن فليس

الملحق الرابع: مقياس انتوسل لأساليب التعلم

الملحق الخامس: مقياس فاعلية الذات لفنيش

الملحق السادس: النتائج الإحصائية للبيانات الدراسة

الملحق الأول: اختبارات المصفوفة لجون رافن لقياس الذكاء



ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن"

ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون

المنطقة ( ) الرقم ( )

الاسم:	النوع: ذكر - أنثى	تاريخ الميلاد: / /	العمر:	العنوان: مدينة - مخيم - قرية - منطقة إسكان
الموظفة: مو افق - لاحق	تاريخ التطبيق: / /٢٠١٠	الصف:		المدرسة:

المجموعة أ

	١	٢	٣	٤	٥	٦
أ١						
أ٢						
أ٣						
أ٤						
أ٥						
أ٦						
أ٧						
أ٨						
أ٩						
أ١٠						
أ١١						
أ١٢						

المجموعة أب

	١	٢	٣	٤	٥	٦
أب١						
أب٢						
أب٣						
أب٤						
أب٥						
أب٦						
أب٧						
أب٨						
أب٩						
أب١٠						
أب١١						
أب١٢						

المجموعة ب

	١	٢	٣	٤	٥	٦
ب١						
ب٢						
ب٣						
ب٤						
ب٥						
ب٦						
ب٧						
ب٨					٠	
ب٩						
ب١٠						
ب١١						
ب١٢						

مجموع أ	مجموع أب	مجموع ب	الدرجة الكلية

Ibrahcem.M. Hammad- Psychologist 42

ابراهيم مصطفى حماد - أخصائي نفسي

الملحق الثاني: مقياس مايكل باست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

اسم التلميذ:..... المدرسة.....:

العمر:..... الصف الدراسي.....:

الجنس: ( ) ذكر ( ) انثى

اسم الفاحص

.....

الاستيعاب

أ-فهم معاني الكلمات:

1-قدرة الطالب على الفهم متدنية جدا.

2-يصعب عليه استيعاب معاني المفردات البسيطة ، كما انه لا يفهم مفردات من مستوى صفه

3-يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري او في مستوى صفه.

4-يستوعب المفردات المناسبة لمستوى صفه ، كما يفهم معاني الكلمات الي تفوق مستوى صفه.

5-يبدي قدرة عالية جداً على فهم المفردات ، كما انه يستوعب الكثير من الكلمات المجردة.

ب-اتباع التعليمات:

1-غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له فكثيرا ما تختلط الامور عليه.

2-عادة يستجيب للتعليمات البسيطة الا انه يحتاج الى مساعدة خاصة في معظم الاحيان.

يتبع التعليمات البسيطة والمعروفة لديه.

3-يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من اتباعها.

4-لديه مهارة عالية جدا في تذكر التعليمات و اتباعها.

ج-المحادثة:(فهم المناقشات الصفية)

1-غير قادر على متابعة النقاش الصفي واستيعابه ودائما غير منتبه.

2-يصغي ولكن نادرا ما يستوعب بشكل جيد، وكثيرا ما يكون شارد الذهن.

3-يصغي للمناقشات التي في مستوى عمره وصفه ويتابعها.

5-ستوعب بشكل جيد ويستفيد من النقاش.

6-يتفاعل ويتناقش في النشاط الصفي، يستوعب النقاش والأفكار بشكل منقطع النظير.

هـ-التذكر:

1-ذاكرته ضعيفة ولا يستطيع تذكر المعلومات.

2-يمكنه أن يسترجع الأفكار والمواد البسيطة اذا كررت عليه.

3-قدرته على تذكر الأشياء عادية ومناسبة لمستوى صفه وعمره.

4-يتذكر معلومات من مصادر متنوعة، قدرته على تذكر الأشياء الآنية والماضية جيدة.

5-مقدرته عالية جدا على تذكر التفاصيل والمحتوى.

اللـــــغة

أ-المفردات:

1-يستخدم دوما مفردات ضعيفة ودون مستواه العمري.

2-مفرداته اللغوية محدودة جدا وغالبا ما يستعمل الأسماء البسيطة وبعض الكلمات الوصفية الدقيقة.

3-مفرداته اللغوية مناسبة لعمره وصفه.

4-مفرداته اللغوية تفوق عمره ، ويستخدم كلمات وصفية دقيقة بكثرة.

5-مفرداته متطورة جدا، دائما يستخدم كلمات دقيقة ويستخدم العبارات المجردة.

ب-القواعـــد:

1-يستخدم جملا ناقصة وملأى بالأخطاء القواعدية دوما.

2-كثيرا ما يستخدم الجمل الغير مكتملة، وأخطاؤه القواعدية متكررة.

3-يستخدم القواعد السليمة، اخطاء قليلة في استخدام أحرف الجر والأفعال والضمائر.

4-لغته فوق المتوسط، نادرا ما يرتكب أخطاء قواعدية.

5-دائما يتكلم اللغة السليمة من حيث القواعد، يتكلم جملا صحيحة.

ج-تذكر المفردات:

1-غير قادر على تذكر الكلمة المطلوبة.

2-غالبا ما يجهد نفسة في إيجاد الكلمات المناسبة ليعبر عن نفسه.

3-قدرته على تذكر الكلمات مناسبة لعمره وصفة يبحث عن الكلمات المناسبة احيانا الا ان استدعاءه للكلمات مناسب لعمره وصفه.

4-قدرته على تذكر المفردات فوق المتوسط ،نادرا ما يتردد في استدعاء كلمة.

5-يتكلم بشكل جيد دوما ولا يتردد أو يبدل كلمات بأخرى.

هـ-سرد القصص:

1-غير قادر على سرد قصة مفهومه.

2-لديه صعوبة في تنظيم الأفكار ووصفها بشكل متسلسل ومنطقي.

3-قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى صفة وعمره.

4-قدرته تفوق المتوسط ويسلسل أفكاره منطقيا.

5-متميز بشكل واضح عن البقية لديه قدرة عالية جدا على تنظيم أفكاره بشكل منطقي وذي معنى.

و-بناء الأفكار:

1-غير قادر اطلاقا على ربط أفكاره.

2-لديه صعوبة على تنظيم الأفكار ،أفكاره غير مكتملة ومشتتة.

3-عادة ما يتمكن من تنظيم أفكاره بشكل ذي معنى وقدرته تناسب من هم في مستوى عمره وصفه.

4-قدرته تفوق فوق المتوسط حيث أنه قادر على تنظيم أفكاره بشكل جيد.

5-لدية قدرة فائقة على تنظيم أفكاره ومعلوماته.

المعرفة العامة

أ-ادراك الوقت:

1-لا يعي معنى الوقت فهو دائما متأخر أو مشوش.

2-مفهوم الزمن لديه لابأس به إلا أنه يضيع الوقت سدى وكثيرا ما يتأخر.

3-قدرته متوسطة على فهم وإدراك الوقت وتتناسب مع من هم في عمره وصفه.

4-دقيق في مواعيده ولا يتأخر الا بسبب مقنع.

5-مهارته عالية جدا على فهم المواعيد كما أنه يخطط وينظم وقته بشكل ممتاز جدا.

ب-ادراك المكان

1-يبدو مشوشاً دوماً ولا يعرف كيف يجد طريقه حول المدرسة وأماكن اللعب والحي.

2-كثير ما يضيع في الاماكن المألوفة لديه.

3-يستطيع ان يجد طريقه في الاماكن المألوفة بشكل تتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه يفوق المتوسط ، فنادراً ما يفقد الاتجاهات على الاطلاق.

4-يتكيف للاماكن والمواقف الجديدة ولا يفقد الاتجاهات على الاطلاق.

ج-ادراك العلاقات (مثل صغير -كبير ،قريب -بعيد ،خفيف -ثقيل)

1-ادراكه لمثل هذه العلاقات دائماً غير صحيح.

2-يصدر بعض الاحكام الاولية الصحيحة لمثل هذه العلاقات.

3-قدرته متوسطه وتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه.

4-ادراكه لهذه العلاقات ادراك سليم ولكنه لا يستطيع ان يعمم على المواقف الجديدة.

5-عادة ما يكون ادراكه لهذه العلاقات دقيق جداً ،ويسهل عليه تعميم خبراته على المواقف الجديدة وبشكل سليم.

د-معرفة الاتجاهات:

1-دائماً يعاني من ضعف شديد في معرفة الاتجاهات ،فهو لا يميز ما اليمين واليسارأو الشمال أوالجنوب أو الغرب أوالشرق.

2-أحياناً يضطرب(يخطئ)ولا يعرف الاتجاهات.

3-قدرته على تميز الاتجاهات متوسطة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.

4-قدرته على تميز الاتجاهات جيدة ، فنادراً ما يخطئ في معرفتها.

5-قدرته على معرفة الاتجاهات ممتازة جداً .

التناسق الحركي

أ-التناسق الحركي العام (مثل : المشي ، الركض ، القفز ، التسلق):

1-تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً ،كثيراً ما يصدم بالأشياء أو الاشخاص.

2-تناسقه الحركي بشكل عام دون المتوسط.

3-تناسقه الحركي متوسط، يتناسب مع مستوى عمره وصفه.

4-تناسقه الحركي أعلى من المتوسط، ادواؤه جيد في النشاطات الحركية.

5-تناسقه الحركي ممتاز جداً.

ب-التوازن:

1-قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً.

2-قدرته دون المتوسط ، كثيراً ما يقع على الأرض.

3-قدرته على التوازن الجسمي مناسبة ، وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.

4-قدرته تفوق المتوسط في النشاطات التي تتطلب التوازن الجسمي.

5-قدرته على التوازن ممتازة جداً.

ج-الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم:

1-قدرته في استخدام يديه ضعيفة جداً.

2-قدرته في استخدام يديه دون المتوسط.

3-قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى عمره و صفه و يتحكم في الأشياء بشكل جيد.

4-قدرته في استخدام يديه تفوق المتوسط.

5-قدرته ممتازة جداً ، ويستطيع التحكم في الأدوات الجديدة بسهولة و يسر.

السلوك الشخصي والاجتماعي

أ-التعاون

1-دائماً يسبب الإزعاج في غرفة الصف و لا يستطيع ضبط سلوكه.

2-يسعى للحصول على الانتباه بشكل كبير ، كما أنه غالباً ما يقاطع الآخرين ولا ينتظر دوره في الكلام.

3-ينتظر دوره، متوسط في قدرته على التعاون بشكل يتناسب مع مستوى عمره و صفه.

4-قدرته على التعاون تفوق المتوسط ، فهو دائما متعاون مع الآخرين بشكل جيد.

5-يحب التعاون مع الآخرين بدرجة عالية جداً ولا يحتاج إلى تشجيع الكبار لكي يتعاون مع الآخرين.

ب-الانتباه والتركيز:

1-قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جداً ، فهو سهل التشتت.

2-نادراً ما يصغي أو يستمع للآخرين وكثيراً ما يفقد الانتباه.

3-قدرته على الانتباه والتركيز تتناسب مع مستوى عمره و صفه.

4-قدرته على الانتباه والتركيز تفوق المتوسط فهو دائماً منتبه.

دائماً ينتبه للأمور المهمة ، لديه قدره عالية على التركيز الطويل المدى.

ج-التنظيم:

1-ضعيف جدا في قدرته على التنظيم.

2-غير منظم في عمله وغير مكترث في معظم الأحيان.

3-متوسط في قدرته على تنظيم عمله وحريص.

4-قدرته في التنظيم فوق الوسط ينظم وينهي أعماله.

5-منظم بشكل ممتاز وينهي الواجبات بدقة متناهية.

د-التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة ،حفلة ، تغييرات في نظام الحياة اليومية):

1-المواقف الجديدة أو التغيرات تسبب له انفعالا أو اضطرابا شديدا حيث انه يصعب علية ضبط نفسه أو مشاعره.

2-استجاباته للمواقف الجديدة غالبا ما تكون زائدة عن الحد الطبيعي كما أن المواقف الجديدة مزعجة.

3-قدرته على التكيف ملائمة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.

4-تكيفه مع الجديدة سهل وسريع كما أن ثقته بنفسه عاليه.

5-قدرته على التكيف مع المواقف الجديدة ممتازة كما انه مبادر ومستقل بذاته.

هـ-التقبل الاجتماعي:

1-لا يتقبله الآخرون.

2-يتحمله الآخرون احيانا.

3-يحبه الآخرون بدرجه متوسطه بالمقارنة مع افراد صفه ومن هم في عمره.

4-يحبه الآخرون بشكل جيد.

5-يحبه الآخرون كثيرا كما يحبون البقاء معه.

و-المسؤولية:

1-غير قادر على تحمل المسؤولية ولا يبادر بإقامة أي نشاطات.

2-يتجنب تحمل المسؤولية و قيامه بالأدوار الموكلة اليه محدود بالنسبة لمن هم في عمره.

3-يتقبل تحمل المسؤولية بشكل يناسب مع مستوى عمره وصفه.

4-يفوق المتوسط في تقبله للمسؤولية ويستمتع بها كما أنه مبادر ويلجأ الى التطوع يحب المسؤولية ،مبادر.

5-يتطوع لتحمل المسؤولية ويسعى دوما للمبادرة وبحماس كبير.

ي-انجاز الواجب:

1-لا يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة و التوجيه.

2-نادرا ما يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة و التوجيه.

3-اداؤه متوسط ويقوم بما هو مطلوب منه.

4-أداؤه يفوق المتوسط ويقوم بواجباته دون حاجة الى حثه على ذلك.

5-يكمل واجباته دائما وبدون اي اشراف من الآخرين.

ن-الاحساس مع الآخرين(احترام مشاعر الاخرين):

1-غير مهذب مع الاخرين دوما.

2-لا يكترث لمشاعر او رغبات الاخرين عادة.

3-متوسط من حيث احترامه لمشاعر الاخرين وسلوكه غير ملائم من الناحية الاجتماعية احيانا.

4-يفوق المتوسط من حيث احترام لمشاعر الاخرين، نادرا ما يقوم بسلوك غير ملائم من الناحية الاجتماعية.

5-يراعي سلوك الاخرين دوما وسلوكه مقبول دوما من الناحية الاجتماعية.

فقرات الاختبار

اختبار الاستيعاب

□فهم معاني الكلمات

□إتباع التعليمات

□المحادثة

□التذكر

اختبار اللغة

□المفردات

□القواعد

□تذكر المفردات

التناسق الحركي

□ التناسق الحركي العام

□ التوازن

□ الدقة في استخدام اليدين

الاجتماعي والشخصي

□ التعاون

□ الانتباه والتركيز

□ التنظيم

□سرد القصص

□بناء الأفكار

□ التصرفات في المواقف الجديدة

□ التقبل الاجتماعي

□المسؤولية

اختبار المعرفة العامة

□ انجاز الواجب

□إدراك الوقت

□ الإحساس مع الآخرين

□إدراك المكان

□إدراك العلاقات

□معرفة الاتجاهات

الدرجة على الاختبارات الجزئية:

الاستيعاب:.....

التناسق الحركي..... :

المعرفة العامة:.....

الاجتماعي والشخصي.:.....

اللغة :.....

الدرجة على الاختبارات الفرعية

*اللفظي :.....

* غير اللفظي : .....

الدرجة الكلية على الاختبار.....

الملحق الثالث: استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي لدكتورة خديجة بن فليس

اللقب:.....

الاسم:.....

الجنس:.....

الرتبة في الأسرة:.....

عدد الأخوة: ذكور ☐ اناث ☐

1-وظيفة الوالدين:

أ-الام : عاملة ☐ غير عاملة ☐ في حالة العمل حدد الوظيفة:.....

ب-الاب: عامل ☐ غير عامل ☐

اذا كان الأب يزاول عملا اخر إلى جانب اخر إلى جانب وظيفة حدده:.....

2-المستوى التعليمي للوالدين:

أ-الأم: أمية ☐ أقل من ☐ مستوى 3ثا ☐ مستوى 3 ☐ بكالوريا ☐

مستوى جامعي عال ☐

3-الحالة الصحية للوالدين:

أ-**الأم:** بصحة جيدة ☐ تعاني من مرض مزمن ☐

ب-الأب: بصحة جيدة ☐ يعاني من مرض مزمن ☐

4-الوضعية العائلية للوالدين: معا ☐ مطلقين ☐ أحدهما متوفي ☐

5-الدخل الشهري للعائلة: أقل من 12000 دج ☐ 20.000 دج ☐ 30.000دج ☐

أكثر من 30.000دج ☐

6-ظروف السكن:

أ-**نوع السكن :** كراء ☐ ملك خاص ☐ بدون مأوى ☐

ب-عدد الغرف في المسكن :

غرفة واحدة ☐ غرفتين ☐ ثلاث غرف ☐ أكثر من ثلاث غرف

ج-يتوفر السكن : على تلفاز ☐ جهاز كومبيوتر ☐ فيديو ☐ مكتبة

كتب ☐

7-**معلومات أخرى:**

.....

.....

.....

.....

....

الملحق الرابع: مقياس انتوسل لأساليب التعلم

الاسم :.....

اللقب:.....

عزيزي التلميذ نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من 04/01 نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن وتحديد درجة انطباقها عليك، وهنا بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تراها مناسبة بالنسبة لك.

أرجو منك أن تقرأ التعليمات التالية قبل أن تجيب على العبارات تذكر أن المطلوب منك وضع علامة (×) أمام العبارة التي تراها مناسبة لك.

-اقرأ العبارات جيدا قبل أن تبدأ في الإجابة.

-أرجو منك الإجابة على جميع العبارات وعدم ترك أي منهما .

-التزم بالمكان المخصص لإجابة على الورقة.

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما
01	لست مستعدا لقبول الأشياء كما هي بل يجب أن أكون مفكرا بها		×		
02	أحاول الحصول على كتب أخرى أو أي شيء يفيدني في مراجعة دروسي	×			

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما
01	لست مستعدا لتقبل أي شيء بل يجب أن أكون مفكرا به.				
02	أحاول الحصول على كتب أخرى أو أي شيء يفيدني في مراجعة دروسي				
03	أشعر أن المعلومات التي تخص الدروس في البرنامج السنوي كثيفة .				
04	بعض الأحيان عندما أقوم بأشياء أخرى أفكر في دروس تخص برنامج مادة ما.				
05	أجد صعوبة في فهم الدروس التي يجب أن أتذكرها.				
06	أشعر بقلق كبير بشأن الواجبات التي لم أستطع انجازها.				
07	لا يمكنني أن أتصور كليا لأشياء التي أتذكرها .				
08	انجز واجباتي بسهولة عندما اتأكد من وجود الظروف المناسبة لمراجعة دروسي				
09	أحاول ان أربط الأمثلة التي تصادفني بموضوع ما .				
10	أجتهد كثيرا في التأكد على حصولي على أهم التفاصيل بين يدي.				
11	أشعر بالقلق حول قدرتي على الاستيعاب والعمل.				
12	انظم وقت المراجعة لدروسي حتى أستطيع استغلاله بأفضل طريقة.				
13	عندما أقرأ قصة أو كتاب أحاول أن أستنتج ما يهدف إليه.				

14	يساعدني الوقت الكبير في كتابة وتكرار ما اتذكره				
15	أعرف ما أريد الحصول عليه من برنامج سنوي لمادة ما وأسعى إلى تحقيقه.				
16	أرى أنني أقرأ اشياء دون أن أحاول فهمها .				
17	لست متأكدا أنني أعرف أشياء هامة لهذا أحاول الانتباه في الدرس				
18	أجتهد في مراجعة دروسي وأحاول التركيز فيها				
19	عندما أنجز أي مشروع مدرسي جديد أسعى إلى أن يتفق مع أفكاري.				
20	يجب أن أركز على الحفظ أكثر من التعلم .				
21	أشعر أنني سأقوم بإنجاز عمل جيد يتلاءم ما سأقوم به في مادة ما.				
22	عند قراءة الكتب والقصص يجعلني أبدأ في التفكير الطويل عما قرأته.				
23	يجب أن أفهم معاني ما تعلمته بنفسي.				
24	أرى أنني منظم جدا في طريقة مراجعة دروسي.				
25	عند قراءتي لكتابي المدرسي أركز على التفاصيل حتى أرى أنها تتناسب مع ما يقال				
26	أخاف من اعادة الواجب المدرسي مرة أخرى.				
27	أحاول أن استفيد من وقتي طوال اليوم.				
28	يهمني أن أكون قادرا على اتمام المناقشة.				
29	أقوم بحل العمل (التمارين والواجبات) خلال تعلمي مادة ما في القسم وعدم ترك كل شيء اخر دقيقة.				
30	أفحص الادلة حتى أصل إلى استنتاج خاص بالأشياء في دراستي.				

الملحق الخامس: مقياس فاعلية الذات لفنيش

عزيزي التلميذ نضع بين يديك مجموعة من العبارات المرقمة من 03/01 نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن وتحديد درجة انطباقها عليك، وهذا بوضع علامة (×) أما العبارة التي تراها مناسبة بالنسبة لك.

أرجو منك تقرأ التعليمات قبل أن تجيب على العبارات تذكر أن المطلوب منك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تراها مناسبة لك.

-أقرأ العبارات جيدا قبل أن تبدأ في الإجابة.

-أرجو منك الإجابة على جميع العبارات وعدم ترك أي منها.

-التزم بالمكان المخصص لإجابة على الورقة.

الرقم	العبارات	درجة انطباقها علي		
		دائما	أحيانا	أبدا
01	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة			×
02	أحب أن أكون شجاعا وقوي الإرادة		×	
03	أشعر أنني ذكي	×		

الرقم	العبارات	درجة انطباقها علي		
		دائما	أحيانا	أبدا
01	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة			
02	أحب أن أكون شجاعا وقوي الإرادة			
03	أشعر أنني ذكي			
04	أخجل عندما أخطأ في حل مسألة ما			
05	أحب النجاح في كل المواد			
06	أذا واجهتني مشكلة ما أستطيع حلها			
07	أشعر بعدم القدرة على منافسة زملائي			
08	أصدقائي يحبونني			
09	أعتمد بقدر كبير على نفسي في انجاز واجباتي			
10	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس			
11	أود أن أتفوق على زملائي			
12	أجد صعوبة في تحضير دروسي			
13	أنفذ الأوامر والتوجيهات بدقة			
14	أنا مطيع لوالديا			
15	يعاملني معلمي معاملة النجباء			

16	أحترم والديا كما ينبغي			
17	أحب اتقان عملي			
18	أحضر نفسي جيدا قبل الإمتحان			
19	أنا طيب أحب فعل الخير			
20	أسامح أصدقائي عندما أتشاجر معهم			
21	أحب النظافة والاعتناء بمظهري			
22	أنجز واجباتي في وقتها			
23	أحرج من الأشخاص الذين لا أعرفهم			
24	أسامح زملائي في انجاز واجباتي			
25	أستطيع تكوين صداقات مع زملائي			
26	أكره أن أفشل في امتحاناتي			
27	أنا شخص مهذب			
28	أشعر بأنني فاشل دراسيا			
29	أنظم وقتي بين اللعب والمدرسة			
30	يبحث عني أصدقائي عندما أغيب عنهم			

الملحق السادس: النتائج الإحصائية للبيانات الدراسة

أولا/ التحقق من شرط إعتدالية التوزيع:

Explorer

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
A	0.082	50	0.200*	0.982	50	0.626
BB	0.074	50	0.200*	0.973	50	0.302
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

ثانيا/ النتائج الوصفية للدراسة:

Caractéristiques

Statistiques descriptives			
ذوي الصعوبات	N	Moyenne	Ecart type
دك1	25	31.8400	4.01746
دك2	25	26.4800	3.88501
دك3	25	34.0400	4.24735
الكلي1	25	92.3600	8.73632
الكلي2	25	74.0000	6.58913

Caractéristiques

Statistiques descriptives			
العاديين	N	Moyenne	Ecart type
دك1	25	34.5600	3.27974
دك2	25	29.8400	4.16013
دك3	25	35.6400	3.12090
الكلي1	25	100.0400	8.20813
الكلي2	25	74.2000	4.74342

ثالثا/ نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

Corrélations

Corrélations					
ذوي الصعوبات		B			B
C1	Corrélation de Pearson	-0.117	C3	Corrélation de Pearson	-0.110
	Sig. (bilatérale)	0.577		Sig. (bilatérale)	0.600
	N	25		N	25
C2	Corrélation de Pearson	-0.085	C	Corrélation de Pearson	-0.132
	Sig. (bilatérale)	0.687		Sig. (bilatérale)	0.530
	N	25		N	25

الفرضية الثانية:

Corrélations

Corrélations					
		BB			BB
A1	Corrélation de Pearson	0.360	A3	Corrélation de Pearson	0.537**
	Sig. (bilatérale)	0.077		Sig. (bilatérale)	0.006
	N	25		N	25
A2	Corrélation de Pearson	0.475*	A	Corrélation de Pearson	0.638**
	Sig. (bilatérale)	0.016		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	25		N	25
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

الفرضية الثالثة:

Test T

Statistiques de groupe					
المجموعتين		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
C1	العاديين	25	34.5600	3.27974	0.65595
	ذوي الصعوبات	25	31.8400	4.01746	0.80349
C2	العاديين	25	29.8400	4.16013	0.83203
	ذوي الصعوبات	25	26.4800	3.88501	0.77700
C3	العاديين	25	35.6400	3.12090	0.62418
	ذوي الصعوبات	25	34.0400	4.24735	0.84947
C	العاديين	25	100.0400	8.20813	1.64163
	ذوي الصعوبات	25	92.3600	8.73632	1.74726

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diffé moy	Diffé err std
C1	variances égales	2.019	0.162	2.622	48	0.012	2.72000	1.03724
	variances inégales			2.622	46.151	0.012	2.72000	1.03724
C2	variances égales	0.000	1.000	2.951	48	0.005	3.36000	1.13842
	variances inégales			2.951	47.777	0.005	3.36000	1.13842
C3	variances égales	1.729	0.195	1.518	48	0.136	1.60000	1.05413
	variances inégales			1.518	44.066	0.136	1.60000	1.05413
C	variances égales	0.418	0.521	3.203	48	0.002	7.68000	2.39747
	variances inégales			3.203	47.815	0.002	7.68000	2.39747

الفرضية الرابعة:

Test T

Statistiques de groupe					
المجموعتين		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
B	العاديين	25	74.2000	4.74342	0.94868
	ذوي الصعوبات	25	74.0000	6.58913	1.31783

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diffé moy	Diffé err std
B	variances égales	5.317	0.025	0.123	48	0.902	0.20000	1.62378
	variances inégales			0.123	43.609	0.903	0.20000	1.62378