أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

إعداد الطالب:

زيد محمد خليف الشورة

إشراف:

الدكتور فؤاد عيد الجوالده

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

نيسان/ ٢٠١٢

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويـض

أنا **زيد محمد الشورة** أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: زيد محمد الشورة

التوقيع:

التاريخ: ٦ / ٥ / ٢٠١٢ م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب زيد محمد الشورة بتاريخ 18/ 4/ 2012م
وعنوانها" أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم " وقد
أجيزت بتاريخ 2 / 5 / 2012 م

أعضاء لجنة المناقشة :

الأستاذ الدكتور أحمد عواد	رئيساً	.....
الدكتور سليم الزبون	عضواً	.....
الدكتور فؤاد عيد الجوالده	عضواً ومشرفاً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــــــداء

بكل محبة وصدق اهدي هذا الجهد المتواضع

إلى من ساندني ونور دربي

والدي ووالدتي

إلى رمز الصبر

زوجتي الغالية

إلى نور حياتي

جنى و محمد

إلى من يغمره السرور والفرح بنجاحي

إخوتي و أخواتي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

{ فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ } النمل (١٩)

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى أستاذي الدكتور الفاضل فؤاد عيد الجوالده بقبوله الإشراف على هذه الرسالة ومنحي من وقته وجهده الكثير ولما قدمه لي من معلومات علميه قيمة وتوجيهات سديدة ومناقشة مفيدة ساهمت في إنجاز هذا البحث .

كما وأتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام الأستاذ الدكتور احمد عواد و الدكتور سليم الزبون على قبولهم مناقشة هذه الرسالة و إثرائها بملاحظاتهم القيمة.

كما وأتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى أساتذتي في جامعة عمان العربية الذين كانوا خير مربين ولم يبخلوا علي بعلمهم طوال فترة الدراسة .

والشكر موصول إلى جميع من قدم لي المساعدة واخص بالذكر المشرفة التربوية فايزة الفلاحات وكذلك المعلمين والطلبة .

الباحث

زيد محمد الشورة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الإهـــــــداء ..... ه
الشكر والتقدير ..... و
قائمة المحتويات ..... ز
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الملاحـــق ..... ي
الملخص ..... ك
Abstract ..... م
الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها ١
المقدمة ١
مشكلة الدراسة ٥
أهمية الدراسة ٦
حدود الدراسة ومحدداتها: ٧
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة ٨
أولاً: الإطار النظري: ٨
الدراسات السابقة : ٣٩
التعقيب على الدراسات السابقة : ٤٦
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات ٤٩
مجتمع الدراسة : ٤٩
عينة الدراسة : ٤٩
مبررات اختيار أفراد الدراسة : ٥٠
أدوات الدراسة : ٥١
الأساليب الإحصائية المستخدمة: ٦٠
الفصل الرابع نتائج الدراسة ٦١
الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات ٧٣
قائمة المراجع ٧٨
الملاحق ٩١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
١	توزيع مجتمع الدراسة	٧٠
٢	التعديلات التي أجريت على مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم	٧٤
٣	معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس أنماط التعلم	٧٥
٤	التعديلات التي أجريت على مقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم	٧٩
٥	معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس دافعية الانجاز	٨٠
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم	٨٥
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط السمعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	٨٧
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط البصري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	٨٨
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط (الحس - حركي) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	٨٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم	٩٠
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المثابرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	٩١
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطموح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	٩٢
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط للمستقبل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	٩٣
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التحصيل الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	٩٥
١٥	معامل ارتباط بيرسون يبين العلاقة بين أنماط التعلم والدافعية للانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.	٩٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحـــق

ملحق	المحتوى	الصفحة
١.	مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم بصورته الأولية	١١٩
٢.	قائمة أسماء السادة محكمي مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم	١٢٣
٣.	مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم بصورته النهائية	١٢٤
٤.	مقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم بصورته الأولية	١٢٨
٥.	قائمة أسماء السادة محكمي مقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم	١٣٣
٦.	مقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم بصورته النهائية	١٣٤
٧.	كتب تسهيل المهمة	١٣٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

إعداد

زيد محمد الشورة

إشراف

الدكتور فؤاد عيد الجوالده

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط التعلم الشائعة والدافعية للإنجاز والعلاقة بينهما لدى طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في مديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم ، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية من المجتمع الأصلي ، وثم تم تطبيق مقياس أنماط التعلم ،ومقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم الذين أعدهما الباحث بعد التحقق من صدقهما وثباتهما .

أظهرت النتائج أن أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم كان أعلاها النمط الحس-حركي والذي احتل الترتيب الأول ، بينما جاء النمط البصري في الترتيب الثاني في حين أن النمط السمعي كان أقل أنماط التعلم شيوعاً والذي احتل الترتيب الثالث ، وبشكل عام وجد أن درجة شيوع أنماط التعلم الثلاثة (السمعي ، البصري، و الحس- حركي) كانت ضمن المتوسط.

كما بينت النتائج أن أعلى متوسط حسابي كان لبعد التحصيل الدراسي، في حين أن اقل متوسط حسابي كان لبعد التخطيط للمستقبل ، وأن المتوسط العام كان (٢,٧٢)وبشكل عام نلاحظ أن مستوى المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية كان ضمن المتوسط المنخفض. ووجود ارتباط دال إحصائيا بين الأنماط الثلاثة (البصري والسمعي والحس-حركي) مع أبعاد مقياس الدافعية (المثابرة ، الطموح ، التخطيط للمستقبل ، التحصيل الأكاديمي ، الدرجة الكلية)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

وقد أوصت الدراسة بضرورة مراعاة معلمي التربية الخاصة، والمعلمين بشكل عام لمكونات الدافعية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل على تعزيز الدافعية الداخلية لدى الطلبة وتدريب المعلمين على كيفية توظيف التعلم (الحس-حركي) في المواقف الصفية على اعتبار انه النمط المفضل لدى طلبة صعوبات التعلم،وأهمية تضمين المناهج المقدمة لطلبة صعوبات التعلم على أنشطة وتدريبات (حسية، بصرية، سمعية)، لأهمية ذلك في تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Learning Styles and its Relationship With Achievement Motivation Among Students With Learning Disabilities

Prepared by

Zaid Muhammad – Al Shoura

Supervised by

Dr. Fuad. E. AL-Jawaldeh

Abstract

The study aimed at recognizing the common learning styles and achievement motivation for achievement and the relationship between them for students of learning difficulties. The sample of the study consisted from (90) male and female students who had learning disabilities. Enrolled in rooms Sources in the Directorate of Education, Education for a city of Madaba Brigade They were chosen purposefully from the original society. The measure of learning styls and the measure of achievement motivation for students of learning difficulties. These two instruments were prepared by the researcher after ensuring their validity and reliability.

Results revealed that the highest of learning styles for those students was the sense-motor and the audio was the least common which came the third. In general it was found that the three types audio, visual and sense-motor were among the means. Results indicated that the highest mean was for the learning achievement whereas,

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

the lowest mean was for planning future (2.72). In general, it was noticed that the level of means for the limits of measuring the achievement motivation and the total degree was within the low level and the existence of statically significant association in the three types, (visual, audio, sense-

motor) with the limits of measuring of motivation (perseverance, ambition, future planning, academic achievement and total degree).

This research recommended the necessity for the teachers of special education for the components of motivation and to train teachers to deploy the sense-motor learning in the classroom situations as the favorable type for students of learning disabilities and the importance of including activities and practices in the curricula because of its significance in the learning of students of learning **disabilities.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يشير الأدب النظري أن نسبة صعوبات التعلم في الوطن العربي ليست بالنسبة البسيطة فنتائج بعض الدراسات المسحية والتجريبية التي أجريت في مصر ، والمملكة العربية السعودية ، ودولة الإمارات العربية المتحدة ودولة البحرين (عواد؛ ١٩٩٢؛ ١٩٨٨ الحقيل؛ ١٩٩٧ ضيف؛ ١٩٨٧؛ عبد الوهاب ١٩٩٣؛ الزيات١٤٠٩هـ ؛ الزراد؛ ١٩٩١) ـ وبعيداً عن إجراءات وأدوات التشخيص المستخدمة في تلك الدراسات ـ فإنها تشير جميعها إلى ارتفاع نسبة من يحتمل أنهم يعانون من صعوبات التعلم ، وربما تفوق نسب هؤلاء الأطفال في البيئة العربية النسب العالمية لهم، وقد تراوحت نسبتهم ما بين (١٣%- ٤٦%) (عواد ،٢٠٠٩).

وعلى صعيد الاهتمام الأردني بميدان صعوبات التعلم ، فقد بدأ منذ الثمانينات من القرن الماضي وتجلى هذا الاهتمام عقب مؤتمر التطوير التربوي الأول عام(١٩٨٧) الذي كان بمثابة مراجعة شامله للعملية التربوية بكافة أبعادها وكان من أبرز توصياته في مجال التعليم أن التعليم حق لكل فرد ، ومن واجب الفرد أن يصون هذا الحق ، وأن يبذل الجهود المناسبة في متابعة تعليمه، كما أنه لابد من تنويع أنماط التعليم وأساليبه في المؤسسات التربوية لمساعدة ذوي الحاجات الخاصة وفقاً لقدراتهم وميولهم . وقد ترجمت هذه التوصيات إلى نصوص تشريعية تضمنها قانون وزارة التربية والتعليم رقم(٣) لسنة (١٩٩٣) وقانون رعاية المعاقين لسنة (١٩٩٣) وتعديلاته اللاحقة . وتنفيذا لهذه القوانين قامت وزارة التربية والتعليم بفتح ما يزيد على (٥١٣) غرفة مصادر موزعة على جميع محافظات المملكة ، يستفيد منها ما يقارب (٨٠٨١) طالباً و طالبة (عواد والإمام،٢٠٠٧).

وقد قامت وزارة التربية والتعليم أيضاً بتطوير وبناء الاختبارات التشخيصية لفئة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأول الأساسي وحتى السادس الأساسي في مباحث اللغة العربية والرياضيات ، وتدريب ما يزيد على (٦٠٠) معلم من معلمي غرف المصادر التعلم بالتعاون مع كلية الأميرة ثروت على إجراء هذه الاختبارات وعلى طرق التدريس المناسبة ، وإنتاج البرامج التعليمية المناسبة (وزارة التربية والتعليم الأردنية،٢٠٠٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعدّ الطلبة ذوو صعوبات التعلم فئة لا يمكن إهمالها،لما تشكله من نسبة ليست ببسيطة في المدارس .حيث إنهم يحتاجون إلى مزيد من الاهتمام ومحاولة إيجاد الوسائل والأساليب التدريسية المتنوعة التي تتلاءم وخصائصهم ، فالبرامج التربوية والأساليب التدريسية المتنوعة التي يقدمها المعلمون عادة لتعليم الطلبة في الغرف الصفية قد لا تتلاءم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم . مما قد يشكل ضعفاً في الجوانب التحصيلية وفي المهارات الدراسية التي يمتلكونها وبالتالي تؤدي إلى إخفاقهم في المدرسة. ومن هنا برز الاهتمام بالبحث بكل ما يتعلق بفئة ذوي صعوبات التعلم من حيث خصائصهم وأساليب التعامل معهم وطرق تعليمهم والطريقة التي يتعلم بها هؤلاء الطلبة. فكما هو معروف أن صعوبات التعلم لها أسباب عديدة ومنها إصابة الدماغ وهذه الإصابة تؤثر على التحصيل والتعلم سلباً ، وقبل أن نشير إلى الطرق التي يجب أن نعلم بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم ،لابد أن نتطرق إلى كيفية تعلمهم وأن نحصر أنماط تعلمهم ونربطها بخصائصهم النفسية والتي تمثل المحرك الأساسي لتمكنهم من التعلم (السرطاوي،٢٠٠١).

تعد أساليب التعلم والتعليم عوامل مهمة جداً في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم والتي تعكس أثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مواقف التعلم التي يتعرض إليها وهذه الخبرات المكتسبة يحتاجها المتعلم من أجل استمرارية التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به، بغرض فهم البيئة والتكيف معها ومن ثم تحسينها (قطامي وقطامي،٢٠٠٠).

والنمط التعلمي هو الأسلوب أو المنحى الفردي الذي يفضله الطالب لتأدية المهمة التعليمية ، إذ يعتبر أحد أوجه الفروق الفردية التي تؤثر على التعلم في غرفة الصف. وقد حظيت الأنماط التعلمية في السنوات الماضية باهتمام كبير من الباحثين في الميادين التربوية والنفسية وبوجه عام ، ثمة اعتقاد بإمكانية تحسين الأداء الأكاديمي من خلال تنفيذ التدريس على نحو يراعي الأنماط التعليمية للطلبة(الحديدي والخطيب،٢٠٠٥)

وتعتبر أساليب التعلم المختلفة المعتمدة على الحواس هي الأكثر شيوعاً وتُسمى عموماً بالنموذج البصري والصوتي والحسي الحركي، ويصف هذا الإطار المتعلمين من الناحية البصرية أو السمعية أو الحسية الحركية. ويقوم المتعلمون عبر حاسة البصر بمعالجة المعلومات المرئية بأكبر مستوى من الكفاءة ويفهم المتعلمون عبر حاسة السمع من خلال السمع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بشكل أفضل ويتعلم المتعلمون من خلال الناحية الحسية الحركية/الحسية من خلال الحركة واللمس. وأشار ميلر (Miller,٢٠٠١) أن (٩٢%) من كافة الطلبة في المدارس الأساسية والثانوية يتعلمون من خلال حاسة البصر و(٣٤%) يتعلمون من خلال وسائل سمعية و(٣٧%) يتعلمون بشكل أفضل من خلال أوضاع حسية حركية/حسية .

والمقصود"بأسلوب التعلم " الطريقة التي يتمثل بها الفرد ويستوعب ما يعرض عليه من خبرات تعليمية ، وهي الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والمشكلات. (قطامي ،وعدس ،وتوق،٢٠٠٥).

ومع تطور الأبحاث المتعلقة بمراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة ، كانت الدعوة لمراعاة أنماط التعلم لدى هؤلاء الطلبة ، لأنهم مختلفون عن بعضهم، فكما أنتج الانتخاب الطبيعي أفراداً يختلفون في لون عيونهم ، وبشرتهم ، وشكلهم ،فإنهم يختلفون أيضاً في أنماط تعلمهم ويفضلون أنماطاً تعلمية على غيرها .(Kolb,1984)

وفي هذا الصدد وضّح كل من فليمنج وبونويل (Fleming& Bonwell,2002) أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة من خلال عملهم على نموذج فارك (VARK) لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ، وهي اختصار للحروف الأربعة الأولى لأنماط التعلم وهي : النمط المرئي ، والنمط السمعي ، والنمط القرائي/ الكتابي ، والنمط العملي ، وهذه الأنماط الأربعة تركز على وسائل حسية إدراكية ، يفضل المتعلم من خلالها استيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات لديه بهدف حدوث التعلم.

إن النمط المرئي أو البصري في التعلم هو نمط يعتمد المتعلم من خلاله على الإدراك البصري والذاكرة البصرية ، حيث يتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية : كالرسوم والأشكال ، والتمثيلات البيانية والتخطيطية والعروض السينمائية وأجهزة العرض إلى غير ذلك من تقنيات مرئية .

أما النمط السمعي للمتعلم : فإن المتعلم يعتمد على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية ويتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية : كسماع المحاضرات ، والأشرطة المسجلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمناقشات ، والحوارات الشفوية إلى غير ذلك من ممارسات شفوية.

وفي نمط التعلم القرائي /الكتابي ؛ فإن المتعلم يعتمد على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة ، ويتعلم على نحو أفضل من خلال قراءة الأفكار والمعاني ، أو كتابتها التي تستلزم الكتب والمراجع والقواميس والنشرات والمقالات وأوراق العمل والأعمال الكتابية إلى غير ذلك من ممارسات قرائية أو كتابيه.

وبالنسبة إلى نمط التعلم العملي أو الحركي ، يعتمد المتعلم على الإدراك اللمسي العملي والتعلم باستخدام الأيدي لتعلم الأفكار والمعاني من خلال العمل اليدوي المخبري ، وعمل التصميم والنماذج والمجسمات ، وإجراء التجارب والأنشطة الحركية إلى غير ذلك من ممارسات عملية .

كما يوجد نمط خامس للتعلم وهو نمط التعلم المتعدد ، وفيه يمتلك الطلبة أكثر من جانب من جوانب التفضيل ، وبالتالي يختارون أكثر من أسلوب يتعاملون معه ، كما يتمتعون بالمقدرة على التحول من أسلوب إلى آخر بكل سهولة وبالتالي هم أكثر تأقلماً من غيرهم (Fleming,2001).

ومن الطبيعي أن نماذج التعلم لا توجد بشكل حدي لدى الأفراد ، فهنالك البعض من لا يتدرجون تحت نموذج معين من هذه النماذج ومع أن الطلبة الجيدين قد يتميزون بتفضيلهم لإحدى الحواس أو اقنية التعلم إلا أنهم قادرون على تفعيل الحاستين الأخريين . أما الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلميه فهم يعانون عادة خللاً في واحدة أو أكثر من أدوات إدخال المعلومات أو أنهم يميلون إلى الاعتماد الكلي على أداة واحدة لإدخالها (الوقفي،٢٠٠٣).

وقد بين قطامي(١٩٩٢) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من مشكلة دافعية الإنجاز وحيث إن الدافعية إلى الإنجاز تمثل مكوناً أساسياً للتعلم وبهذه الصفة فقد برزت أهميتها كإحدى المتغيرات الأساسية التي تحدد قوة ونشاط ما يقوم به الفرد من أداء ، متوقعاً أن تحصل من خلال هذا الأداء على إنجاز تكون نتيجته مرضيه لديه، سواء أكان هذا الإنجاز رياضياً أم مهنياً أم أكاديمياً أم قيادياً.

ومن المعلوم أن دافع الإنجاز ليس فطرياً ، بل يمكن اكتسابه من الآباء ومن باقي أفراد الأسرة أو من الأقران الذين يتعامل معهم الطفل ، بقدر ما هوإلا حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وموجه لنشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط ، بما يحقق مستوى محدداً من التفوق يؤمن به الفرد وينشد بلوغه(الرندي،١٩٩٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذا الصدد اتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم بصفة خاصة ، فتؤثر الدوافع على عملية الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير ، فهي بدورها ترتبط بالتعلم والإنجاز وتؤثر فيه وتتأثر فيه (الزيات،٢٠٠٤)

أما أهمية الدافعية إلى الإنجاز فيؤكد نشواتي (١٩٩٦) بأن أهميتها تنبع من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها ؛ فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها ، وتوليد اهتمامات معينه لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية ،وتعتبر من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي . كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز الأهداف التعليمية على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل لارتباطها بميول الطالب في توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى ، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال.

وهذا ما دفع الباحث إلى الكشف عن الأنماط التعليمية الأكثر شيوعاً بين هذه الفئة من الطلبة ، والتعرف على دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم ، وبيان العلاقة بين أنماط التعلم ودافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

مشكلة الدراسة

:إن الغرض من الدراسة هو التعرف على أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

.

عناصر مشكلة الدراسة: تهدف الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم ؟

٢. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم ؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط التعلم ودافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة

:تكمن أهمية الدراسة في جانبين أولها الجانب النظري ، وثانيها الجانب التطبيقي:

ففي الجانب النظري :

- تعد هذه الدراسة من الدراسات التي تبين العلاقة بين أنماط التعلم ودافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.
- هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة في هذا المجال وخاصة الأردنية منها.
- ستوفر هذه الدراسة ربطاً عملياً بين خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من جهة وأساليب تدريسهم من جهة أخرى.
- سوف توفر هذه الدراسة الفرص لمعلمي غرف المصادر لتنويع استراتيجيات التدريس بما يتواءم وأنماط تعلم طلبتهم.

وفي الجانب التطبيقي:

- إعداد قائمة لقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم.
- إعداد قائمة لقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.
- يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة وتوظيفها في مجال التدريب وإعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وأثناءها

تعريف المصطلحات نظرياً وإجرائيا : يستعرض الباحث التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة على النحو التالي:

أنماط التعلم:المؤشرات المعرفية والدافعية والنفسية والمزاجية التي تعكس كيف يستقبل المتعلم المعلومات وكيف يعالجها ويتفاعل معها ويستجيب لها على نحو ايجابي من خلال بيئة التعلم(الزيات، ٢٠٠٤).

أنماط التعلم إجرائياً: تعرف أنماط التعلم إجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم والمعد من قبل الباحث .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دافعية الإنجاز : مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف معين والنجاح في تحقيقه حيث يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينه (عدس وتوق ، ١٩٩٣) .

وتعرّف دافعية الإنجاز إجرائياً: على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم والمعد من قبل الباحث.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الرئيسة المستخدمة في فهم أو في استعمال اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، والذي يظهر في القدرة غير الكاملة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الإملاء/الهجاء أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية. ومثل هذه الاضطرابات تشتمل على ظروف مثل الإعاقات الإدراكية، وإصابات الدماغ، والاختلال الوظيفي الدماغي الأدنى، وصعوبات القراءة (الديسلكيا)، والحبسة الكلامية النمائية. ولا يشتمل هذا المفهوم أو المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة بشكل رئيس عن الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو العقلية، أو الاضطراب الانفعالي، أو عن ظروف بيئية أو ثقافية أو اقتصادية متدنية" (الريحاني والزريقات وطنوس، ٢٠١٠).

ويعرّف الطلبة ذوو صعوبات التعلم إجرائياً: بأنهم الطلبة الملتحقون بغرف المصادر في محافظة مادبا ، وتم تشخيصهم على أنهم يعانون صعوبات تعلم في ضوء اختبارات كلية الأميرة ثروت للعام الدراسي٢٠١١/٢٠١٢ .

حدود الدراسة ومحدداتها:

١. الحدود البشرية : طلبة صعوبات التعلم في غرف المصادر للصفين الرابع والخامس الأساسي ، تراوحت أعمارهم ما بين(٩-١٠) سنوات في لواء قصبة مادبا والذين تم اختيارهم قصدياً.

٢. الحدود المكانية : اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الملتحقين بمدارس محافظة مادبا: لواء قصبة مادبا تتمثل في مدينة مادبا وتقتصر الدراسة على غرف مصادر التعلم الذكور والإناث .

٣. الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢

محددات الدراسة : تتحدد الدراسة الحالية بأدوات الدراسة ودلالات صدقها وثباتها ومنهجية البحث المتبعة فيها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يضمن هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بمفاهيم الدراسة ، كما تناول الدراسات السابقة ذات الصلة ، وهي الدراسات المتعلقة بأنماط التعلم والدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز

أولاً: الإطار النظري:

صعوبات التعلم:

تعدّ صعوبات التعلم من المجالات المهمة في ميدان التربية الخاصة ، والتي أخذت اهتماماً كبيراً من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم ، كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم ، لتزايد أعداد حالاتهم نتيجة للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأقرانهم حتى في الأمور البسيطة، كما أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع مظاهر إعاقات أخرى كالإعاقات العقلية والسمعية والبصرية واللغوية(القمش والجوالده ،٢٠١٢)

والأفراد ذوو صعوبات التعلم مثلهم مثل غيرهم من الأطفال لهم الحق في الحياة الكريمة والتعليم كما حقهم في الماء والغذاء والهواء والرعاية الإنسانية التي لم تعد اليوم مسلمة من مسلمات الشفقة والإحسان، بل أصبحت استراتيجية من استراتجيات تقدم الحضارات، وهدفاً رفيعاً ترتفع معه الغايات والوسائل التي تسعى إلى خدمة الإنسان بما يحفظ حياته، ويصون كرامته (الوقفي ، ٢٠٠٣).

وقد شهد مجال صعوبات التعلم تطوراً هاماً خلال النصف الثاني من القرن الماضي (القرن العشرين) وكانت أكثر التطورات أهمية هي تعاظم وتزايد الوعي لدى الأجيال المتعاقبة من أفراد المجتمعات بحق الجميع في الحصول على فرص تعليمية متكافئة ،وقد شكلت تلك التوجيهات دعماً متزايداً للفكر النظري والبحثي لمجال صعوبات التعلم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكان للتقدم الذي أحرزه مجال صعوبات التعلم في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي أهمية بالغة ،فقد تحدد مفهوم صعوبات التعلم وتم إقراره، كما انتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة وتكاتفت الجهود لبناء وإعداد الأدوات والاختبارات وأساليب التشخيص والتقويم في هذا المجال(القمش والمعايطة، ٢٠٠٩).

وقد لقي مصطلح صعوبات التعلم القبول منذ اقتراحه وما يزال ، إلا أن تعريفه تعريفاً متفقاً عليه لا يزال يشكل تحدياً أمام الباحثين. لكن التعريفات تجمع على أن القصور العصبي هو السبب المفترض لهذه المشكلة ، وأن هنالك فرقاً بين القابلية والأداء ، وفيما يلي أبرز التعريفات لصعوبات التعلم:

ففي عام (١٩٦٢) اقترح كيرك (Kirk) صيغة لتعريف صعوبات التعلم ، حيث يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى : تأخر أو اضطراب أو قصور في واحده أو أكثر من عمليات الكلام ، أو اللغة أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي ، أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي (القريوتي والصمادي والسرطاوي، ١٩٩٥) .

وفي عام (١٩٦٨) وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية للمعاقين في المكتب الأمريكي للتربية (The National Advisory Committee On Handicapped Children)

(NACHC) تعريفاً لصعوبات التعلم الذي تضمنه القانون الأمريكي لتعليم المعاقين رقم (٩٤ - ١٩٢) وتعديلاته اللاحقة في سنة (1990) الذي ينص على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم : الأطفال الذين يظهرون اضطراباً في واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة ، التي تبدو في اضطرابات السمع ، والتفكير ، والكلام ، والقراءة ، والحساب والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ الوظيفية البسيطة (Mental Brain Dysfunction) ولكنها لا تؤدي إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات أو حرمان بيئي أو ثقافي (الروسان،٢٠٠١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي عام (١٩٧٧) قامت الحكومة الفدرالية بوضع تعريف لصعوبات التعلم الذي تضمنه القانون العام(١٠١ - ٤٧٦) لسنة (١٩٩٠) الذي يطلق عليه (The Individual With Disabilities Education Act) or (IDEA) الذي ينص على أن الصعوبة التعليمية قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة التي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية ويتضمن المصطلح حالات من الإعاقة الأكاديمية والإصابة الدماغية والخلل الوظيفي الدماغي الطفيف وصعوبة القراءة (Dyslexia) والحسه التطورية(Aphasia) ، ولا يتضمن المصطلح أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية ناتجة في الأساس عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو اقتصادي أو بيئي (البطاينه والرشدان والسبايلة والخطاطبه،٢٠٠٥) .

وفي عام (١٩٨١) وفي ضوء الانتقادات التي وجهت إلى التعريفات السائدة لصعوبات التعلم، قامت اللجنة الوطنية المشتركة (National Joint Council for Learning Disability) (NJCLD) بوضع تعريف يعد أفضل التعريفات وينص على أن : صعوبات التعلم مصطلح شامل ، يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات ، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات داله في اكتساب ، واستخدام مهارات الاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتيه داخليه المنشأ يفترض أن تكون عائدة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد ،كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الظروف إلى صعوبات تعليمية بحد ذاتها(Lerner،٢٠٠٣).

وفي عام (١٩٨٤) أقرت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (The Association for Children and Adults Learning Disabilities) تعريفاً أكثر شمولاً من حيث أنه لا يقتصر صعوبات التعلم على الأطفال في سن المدرسة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية بل يشمل الآثار المترتبة على الشخصية وفرص التفاعل الاجتماعي وأنشطة الحياة بشكل عام،كما أنه يتضمن إشارة واضحة لاختلاف درجة شدة الصعوبة، وينص التعريف على أن ((صعوبات التعلم الخاصة حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتظهر صعوبات التعلم الخاصة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء ، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوافر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات)) (Hallahan & Kauffman، ٢٠٠٦).

وقدّم عواد (١٩٩٢) تعريفاً لصعوبات التعلم ويمكن اعتباره تعريفاً إجرائياً ينص على أن: صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من الطلبة في الفصل الدراسي العادي يظهرون تدنياً في التحصيل الدراسي عن نظرائهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالإدراك أو الانتباه أو الذاكرة أو الفهم أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو النطق أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة.

وتبنى فريق الصعوبات التعليمية في كلية الأميرة ثروت التعريف التالي: " مجموعة متغايرة من الاضطرابات النابغة من داخل الفرد يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، تتجلى بشكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية تظهر في حياة الفرد، وتكون مرتبطة بما لا يعد في عدادها من مشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، وقد تكون متزامنة بما لا يعد سببا لها من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية اجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم". (الوقفي ، ٢٠٠٣).

ويتضح مما سبق أن الطفل الذي يعاني من الصعوبات التعلمية هو طفل لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرماناً ثقافياً أو بيئياً أو اضطراباً انفعالياً بل توجد لديه صعوبة في تكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلة ، يظهر أثره في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه من تأخر سواء في المدرسة الأساسية ، أو فيما بعد، على شكل قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة عن المستوى التعليمي الذي يصل إليه أقرانه من نفس العمر على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة (القمش والمعايطة، ٢٠٠٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شيوع صعوبات التعلم

هناك اختلافات كثيرة حول تحديد نسب انتشار صعوبات التعلم وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، أو لعدم توافر اختبارات تشخيصية متفق عليها من جهة أخرى.

حيث أشار مايكل بست وبوش في عام (١٩٦٩) إلى أنها تقدر بحوالي(١٥%) من مجموع الأطفال، بينما قدر باتشر وجريلوك عام (١٩٨٦) هذه النسبة بحوالي (٢٠%) وتختلف نسب التقديرات باختلاف المعايير المستخدمة ، وعلّة ذلك عدم الاتفاق على تعريف معين للصعوبات التعليمية تفاوتاً جذرياً بين الذكور والإناث إذ تميل دراسات كثيرة إلى تقدير بنسبة ٤:١ بمعنى أنها أكثر انتشاراً بين الذكور ، وإذا قورنت نسبة ذوي صعوبات التعلم بغيرها من نسب فئات التربية الخاصة نجدها تحتل المكان الأول من حيث الحجم، حيث يقدرها البعض بأنها تشكل ما يزيد على (٥٠%) من مجموع فئات التربية الخاصة مجتمعة (الروسان،٢٠٠١).

ويشير الزراد (١٩٩١) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة وصلت إلى (١٣,٤%) ويذكر توفيق (١٩٩٣) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في سلطنة عمان بلغت (١٠,٨) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ويبين آل زميع (١٩٩٨) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في الأردن وصلت إلى (٨,١%) وكانت نسبة الذكور (٩,٢%) في حين كانت نسبة الإناث(٦,٨٨%) ويوضح أبو نيان (٢٠٠١) أن معدل التلاميذ الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية يصل على (٧%) من بين تلاميذ المدارس التي فيها برامج لصعوبات التعلم على مستوى المرحلة الابتدائية. (القمش والجوالده ، ٢٠١٢)

تصنيف صعوبات التعلم:

تتعدد أنماط صعوبات التعلم لتشكل أنواعاً متعددة من المشكلات التي يعانيها عدد من الطلبة، وقد برز الاهتمام بها في السنوات الأخيرة من القرن الماضي ، نتيجة اهتمام التربويين وأولياء الأمور ومطالباتهم بتوفير برامج تعليمية فعالة ومناسبة لهؤلاء الطلبة، من أجل التخفيف من حجم المعاناة التي تواجههم. ونتيجةً لذلك تم وضع تصنيفات لصعوبات التعلم من أجل تسهيل دراستها ووضع الحلول المناسبة للتخفيف من حدتها وقد قدم كيرك وكالفنت (١٩٨٨) تصنيفاً لصعوبات التعلم ، ويعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات قبولاً ودقة وشمولية،وفيما يأتي توضيح لذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities: وهي الصعوبات التعلمية التي تظهر في واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، وتشمل المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية وهي تشمل العمليات المعرفية ما قبل الأكاديمية المتعلقة بالإدراك والانتباه والتذكر والتفكير واللغة.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities: وهي صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي، وترتبط بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية، وهي نتيجة للقصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر، حيث يتعرض الطفل إلى صعوبات في القراءة والكتابة التهجئة والتعبير الكتابي والإملائي والعمليات الحسابية.

أسباب صعوبات التعلم

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة، وذلك لحداثة الموضوع ، وللتداخل بينها وبين الإعاقة العقلية من جهة وبين صعوبات التعلم والإضرابات الانفعالية من جهة أخرى، إلا أن التعريفات السابقة الذكر أجمعت على ربط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة، أو الخلل الوظيفي البسيط ،وترتبط بواحدة أو أكثر من العوامل الآتية:

١- إصابات المخ المكتسبة:

وتحدث هذه الإصابات في مرحلة ما قبل الولادة ، وخلال الولادة ، وما بعد الولادة ، فتتمثل أسباب ما قبل الولادة في سوء تغذية الأم الحامل والأمراض التي تصيبها ، وبالتالي تؤثر على الجنين ، بالإضافة إلى السلوك غير السوي للنظام العصبي للجنين بسب تناول الأم الحامل للكحول والمخدرات.

وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً مثل نقص الأكسجين، وإصابات الولادة، نتيجة استخدام الأدوات الطبية الحادة، والولادة المبكرة أو المتعسرة.

أما أسباب ما بعد الولادة تتضمن: الحوادث ، إضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ ومنها السقوط من أعلى أو الحوادث ، إضافة إلى أمراض الطفولة مثل: التهاب الدماغ والسحايا والحصبة والحمى التي تؤثر في الدماغ (Mercer ، ١٩٩٧) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- العوامل الوراثية :

أشار كيرك وكالفنت (١٩٨٨) إلى عدة دراسات تشير إلى أثر الوراثة في حدوث صعوبات التعلم،ومن هذه الدراسات دراسة ديكارد وديفيز (Decherd&Defies , 1987) حيث قام الباحثان بتطبيق اختبارات القراءة والاختبارات السيكولوجية على عينة مؤلفة من (١٢٥) أسرة ممن يعاني أفرادها من صعوبات التعلم، وعينة ضابطة تتألف من (١٢٥) أسرة، حيث حصلت أسر الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة على درجات منخفضة مقارنة بأسر المجموعة التجريبية مما يدل على أن للوراثة أثراً في صعوبات التعلم.

كما أجرى هولجرن (Hallgren) والمشار إليه في (هلالاهان وكوفمان ،جيمس ولويد،جون وويس،مارجريت، ٢٠٠٧) دراسة شاملة لعدد من الأسر، فقد قام بدراسة (٢٧٦) فرداً لديهم صعوبات في القراءة، وكذلك أسرهم في السويد، حيث وجد أن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة التهجئة عند الأقارب تقدم دليلاً كافياً على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع إلى قانون الوراثة.

٣- العوامل البيئية(الحرمان وسوء التغذية) :

أشار العديد من الباحثين مثل ميرسر (١٩٩٧، Mercer) ، وكيرك وكالفنت (١٩٨٨)، والبطانية وآخرون (٢٠٠٧) إلى أن نقص التغذية والحرمان الوظيفي لهما علاقة بالخلل الوظيفي البسيط بالمخ ، وأن الأطفال الذين عانوا من سوء تغذية لفترة طويلة في سن مبكرة ، قد يؤثر ذلك على التعلم وخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية ، ويصبحون قادرين على الإفادة من الخبرات المتاحة لهم.

٤- العوامل الكيميائية الحيوية :

فرز جسم الإنسان مواد كيميائية لإحداث توازن داخل الجسم، وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية ، وقد يكون ذلك متمثلاً في إفرازات الغدد الصماء التي تصب في الدم مباشرة فالإفرازات الزائدة للغدد الدرقية قد تؤدي إلى صعوبات في التعلم (الظاهر، ٢٠٠٤) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مجموعة واسعة من أصناف السلوك التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية ، وصنفتها كثير من المصطلحات ووضعت بها قوائم طويلة من الصفات والمميزات التي تظهر بعضها على طفل بعينه ، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة (الجوالده والقمش ٢٠١٢)

ومن أهم هذه الخصائص ما يلي :

١. اضطرابات في الإصغاء:

تعدّ ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه والميل إلى التشتت نحو المثيرات الخارجية ، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد، إذ إنهم لا يميزون بين المثير الرئيس والثانوي، حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادةً لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق، فهؤلاء الأطفال يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو أنهم يميلون بشكل تلقائي إلى التوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة ، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأطفال الآخرين، بشكل عام، يواجهون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يواجهون صعوبات في تعلم مهارات جديدة (السرطاوي وآخرون ٢٠٠١).

٢- الحركة الزائدة وتشتت الانتباه:

يشير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل (DSM – IV ,1994) إلى أن تشتت الانتباه ينتشر بين طلاب المرحلة الأساسية بنسبة (٣-٥ %) ، وينتشر بين الذكور والإناث بنسبة (١:٣) (١٩٩٨ ،Eric & Barkley) .

والحركة الزائدة وتشتت الانتباه تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز،وكثرة النشاط ، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD) ،وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز ، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley ، ١٩٩٧)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- الاندفاعية والتهور

يتميز بعض هؤلاء الأطفال بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكاتهم العامة، مثلاً قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك، وقد يتسرع في الإجابة عن أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابة قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته ، كما أن بعضاً منهم يخطئون بالإجابة عن أسئلة قد عرفوها من قبل أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم ، بشكل قد يوقعهم في الخطأ، وهذا بسبب الاندفاعية والتهور (القمش والجوالده ،٢٠١٢).

٤- صعوبات في التفكير

بين الإمام والجوالده (٢٠١٠-ب) أن نماذج التفكير البصري تتنوع من فرد إلى آخر ، ويمكن لبعض البصريين أن يبحثوا بسهولة خلال صور الذاكرة ، كما لو أنهم يبحثون خلال سلايدات، ويستطيعون التحكم بالمدى الذي تنبثق فيه الصورة في مخيلتهم ، ويواجه آخرون صعوبة كبيرة في التحكم في المعدل وينتهي بهم الأمر إلى زيادة العبء الناتج عن العدد الكبير من الصور التي تأتي مرة واحدة، وهناك آخرون بطيئون جداً في ترجمة المعلومات إلى منظومة بصرية أو أنهم يقومون بتخزين الصور البصرية مع بعضها بعضاً عقلياً ، بالإضافة إلى ذلك ، قد تعتمد نوعية التفكير البصري على الحالة التي يكون فيها الفرد ، كما أنها تعتمد على الوقت الزمني .

٥- صعوبات الإدراك البصري :

يعاني بعض الطلبة من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم تفسير ما يشاهدونه بشكل سليم،وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم بطريقة صحيحة ، وقابلة للتنبؤ، فالطالب ذو صعوبات التعلم يرى الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً ضعفاً في الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها ، وعندما ينسخون شيئاً فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخه ، إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية، أو في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً، أو في عقد مقارنة بصرية، أو في إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة ، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية ، بصورة أفضل من التعليمات البصرية (القحطاني ، ٢٠٠٠) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦- صعوبات الإدراك السمعي :

إن الإدراك السمعي كما هو الحال بالنسبة للإدراك البصري يؤثر بشكل كبير في تعلم الفرد، وفي تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، فعندما يعاني الطفل من صعوبات الإدراك السمعي فهو يجد صعوبة في التذكر السمعي والتمييز السمعي الأمر الذي يؤدي إلى عدم الانتباه أثناء الدرس ، أو يكثر التلفت لمن حوله، إن الطفل يجد صعوبة في تذكر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات، وتذكر المعلومات الشفوية، وصعوبة تسلسل المعلومات ، وصعوبة تركيب الأصوات بعضها بعضاً لتشكل الكلمات (القمش والجوالده ٢٠١٢)

٧- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام :

يظهر الطالب ذو صعوبات التعلم أداءً حركياً منخفضاً مقارنة بالعاديين، فهو يرتطم بالأشياء من حوله، ويتعثر في مشيته ، وقد يبدو مختل التوازن (الوقفي ، ٢٠٠٣).

٨- ضعف الدافعية : وهذه الصفة تتضح في قلة الرغبة أو حتى عدمها في ضبط المواقف أو التأثير . (الريحاني وآخرون، ٢٠١٠)

أنماط التعلم Learning Styles :

لقد بات جلياً وجود الفروق الفردية بين الأفراد في المظاهر النمائية المختلفة: العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية ، ومثل هذه الفروق لا تتواجد لدى أفراد الجنس الواحد فحسب ، لا بل تمتد لتتواجد بين الجنسين الذكور والإناث ، كما أنها تمتاز بالعالمية لانتشارها عند مختلف الشعوب من الأعراق والجنسيات المختلفة.

إن الاهتمام في مجال دراسة الفروق الفردية يكاد يكون منصباً على دراسة الاختلافات البينية بين الأفراد في القدرات العقلية ولا سيما الذكاء منها، إذ إن الأبحاث والدراسات الأولية ركزت جل اهتمامها على دراسة طبيعة الذكاء والتباين فيه والعناصر التي يتألف منها ، والعوامل المؤثرة فيه لدرجة إن هناك مجالات أخرى عقلية أو جوانب شخصية أخرى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لم يتم التعرض إليها ودراستها بشكل مكثف. هذا ويشير الأدب التربوي إلى أن ظاهرة الفروق الفردية تتواجد في كافة المظاهر النمائية جميعها. وفي مجال القدرات العقلية وجد أن الفروق الفردية تمتد لتشمل مجالات أخرى غير الذكاء مثل قدرات حل المشكلات والتفكير الابتكاري والتعلم. (الزغول والمحاميد ، ٢٠١٠).

وفي هذا الصدد يرى فيدلر(Fedler,١٩٩٦) أن الأفراد خلال نموهم يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرق تعلم تتماشى مع أنماط التعلم المفضلة لديهم، ويرى إن مثل هذه الأنماط تتحكم في أساليب تفكيرهم بالمثيرات والمشكلات التي يواجهونها أثناء تفاعلاتهم الحياتية المختلفة.

إن أنماط التعلم تعكس طرق الأفراد المفضلة في التفاعل مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها، ويتجلى ذلك في أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعها (Dunn & Dunn,1993)

كما أن معرفة كيفية تفضيل الطلبة للتعلم ، شيء في غاية الأهمية لاختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعليم ، ولكن للأسف فإن معظم التعليم يتم في الواقع بالطرق التقليدية التي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط تعلمهم ، وعندما يكشف المعلمون عن أنماط تعلم الطلبة فإن الطلبة يمكنهم اختيار الوسائل المناسبة التي تساعدهم في التعلم وفي مواقف حياتية كثيرة .(عصفور ، ١٩٨٨) .

وقد قام هينتون وصاموئيل (Hinton & Samuel,1992) بمراجعه شامله لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ووضع بعض فوائد ودلالات التعرف إلى مثل هذه الأنماط ومراعاة المعلمين واستخدامهم لهذه الأنماط في ممارستهم المهنية، حيث إن مراعاة المعلمين لأنماط تعلم الطلبة يعمل على التقليل من إخفاق طلبتهم ويرفع من تحصيلهم وينمي لديهم مفهوماً عالياً للذات والثقة بالنفس ، كذلك يساعدهم على التخطيط السليم والمتنوع للأنشطة الصفية بما يتناسب مع تفضيلات طلابهم ويجعلهم أكثر مرونة في المواقف التعليمية، ويساعدهم على إيجاد مناخ صفي يسوده جو من التواصل وتبادل الأفكار بينهم وبين طلابهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن القول إنه من الصعوبة بمكان تعديل نمط التعلم المفضل لدى الطلبة ، ولكن يمكن أن توسع مساحات أنماط التعلم المختلفة، شريطة أن يدرك المعلم لماذا تنتفي فاعلية أحد أنماط التعلم لدى كل طالب من طلبة الصف الواحد، ويقتضي ذلك من المعلم أن يحاول اكتساب طريقه ومهارة إضافية أخرى حتى يتم له التوفيق بين أساليب تدريسه وبين أنماط تعلم الطلبة (قطامي ، ١٩٩٠) .

وقد بين بلعاوي (٢٠٠٦) أن أنماط التعلم (ويشار إليها أيضاً بأساليب التعلم) مصطلح ظهر في بدايات القرن العشرين وأول من استعمله كارل يونج عام (١٩٢٧) وتوجد العديد من التعريفات فقد عرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير بأنه مفهوم نظري وعملي يشير إلى كيفية اكتساب المتعلم معرفته أو إلى كيفية تغيير سلوكه(ASTD) American Society for Training and Development , 2007) .

وتعرّف إدارة اتحادات المدارس الأمريكية نمط التعلم بأنه الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل ،أما كولب ينظر إليه على أنه الطريقة المفضلة لدى الأفراد لإدراك المعلومات ومعالجتها.

وتعرف كنسيلا (Kinsella ,1994) نمط التعلم بأنه طريقة الفرد الطبيعية والعادات المفضلة لامتصاصه ومعالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة والمهارات التي تستمر بصرف النظر عن طرق التعليم أو المحتوى ، في حين يعتبره غريغور على أنه مجموعة من الأدوات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها(Jonasson , Grabowksi & ski, 1993).

وقدم الاتحاد القومي لمدراء المدارس الثانوية الأمريكية تعريفاً أكثر شمولية لنمط التعلم، إذ ينظر إليه على أنه مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً حول كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والإستجابه لها. (AASA.1991)

ويتفق هذا التعريف مع تعريف(Keefe,1979) والذي يعتبره على أنه مجموعة من الصفات والسلوكات الإدراكية والوجدانية والفسيولوجية التي تشكل مؤثرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرف (الزيات ، ٢٠٠٤) نمط التعلم بأنه المؤشرات المعرفية ، والدافعية ، والنفسية ، والمزاجية التي تعكس كيف يستقبل المتعلم المعلومات وكيف يعالجها ويتفاعل معها ، ويستجيب لها على نحو ايجابي من خلال بيئة التعلم.

أما دن و دن(Dunn&Dunn ١٩٩٣) فقد عرفتاه بأنه الطريقة التي يبدأ بها المتعلم بالتركيز على والقيام باسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة وتختلف من متعلم إلى آخر بما أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية والتي تجعل نفس التعليم فعالاً مع بعض الطلبة وغير فعال مع آخرين.

وعرّفته قطامي (٢٠٠٠) بأنه الطريقة التي يستخدمها الفرد في تنظيم المعلومات ومعالجتها ويشمل ذلك إدراك المعرفة وتحويلها وإدماجها وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية.

ولما كانت جميع الأسس التربوية تنادي بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتأكيد على إحداث التعلم المرغوب فيه لديهم ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي، بما يتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم ، فإنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار أنماط التعلم المفضلة لهم على اعتبار أن مستوى تحصيلهم النهائي يعتمد على الأسلوب الذي يوظفه المتعلم في إدراك المعلومات ومعالجتها (الزغول والمحاميد ،٢٠١٠) .

تصنيفات أنماط التعلم :

أولاً : تصنيف كولب:(Kolb,١٩٨٤)

يصنف كولب أنماط التعلم إلى أربعة أنواع اعتماداً على نوعية خبرات التعليم، ويرى أن لهذه الأصناف مواصفات فريدة خاصة بها، وهذه الأصناف :

أ- الخبرات المحسوسة:(Concrete Experience): ويسود هذا النمط لدى الأفراد الذين يعتمدون على الخبرات الحسية في التعلم.

ب- المشاهدة التأملية:(Reflective Observation): ويسود هذا النمط لدى الأفراد الذين يميلون إلى معالجة المعلومات من خلال التأمل الداخلي (الاستبطان).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- التجربة النشطة:(Active Experimentation): ويسود هذا النمط لدى الأفراد الذين يميلون إلى المعالجة النشطة للمثيرات والخبرات الخارجية.

د- التجريد المفاهيمي(Abstract Conceptualization): ويسود هذا النمط لدى الأفراد الذين يميلون إلى معالجة المعلومات على المستوى الرمزي والمفاهيمي.(Jonassen and Gra-bowski,1993)

ويرى كولب أن الفروق في أنماط التعلم هي نتاج لتفاعل مجموعة العوامل الوراثية مع الخبرات البيئية ومتطلباتها، بحيث تتعزز مثل هذه الأنماط لدى الأفراد من خلال عمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي داخل الأسرة والمدرسة وبيئة العمل (Kolb,١٩٨٤) .

ثانياً: تصنيف الفور مات لمكارثي(McCarthy) :-

يؤكد تطبيق نموذج الفورمات لأنماط التعلّم على تطوير واستخدام منهاج صمّم لكي يراعي أنماط التعلّم ، وقد بني نظام الفورمات لمكارثي على نظرية ديفيد كولب التي تفيد بأنّ الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة، ويواجهون الأوضاع الجديدة بإحدى طريقتي ، المشاعر أو التفكير وقد تمّ تقسيم بعدي التعلّم هذين إلى أربعة أنماط رئيسة هي: المتعلم التخيلي، والمتعلم التحليلي، والمتعلم المنطقي، والمتعلم الديناميكي، وقد قامت مكارثي بوضع نظرية كولب موضوع التطبيق. ويساعد نظام الفورمات على تطوير تعليمات تزوّد كل طالب بفرص تعلّم عن طريق توظيف أنماط التعلم الأربعة في الدرس نفسه، ويتم ترتيب التعليمات بحيث يكون ربع وقت التعلم والتعليمات مكرّساً لكل صنف من تصنيفات أنماط التعلم. وبهذه الطريقة يحصل الطلبة على فرصة للتعلّم مهما كان نمط تعلمهم، وهذا غير متوافر في معظم المدارس هذه الأيام.وبرأي مكارثي يحصل المتعلم الديناميكي فقط على التعليم المناسب أما الثلاثة الباقون فمضطرون إلى التعلم بنموذج التعلّم الديناميكي (جابر وقرعان ، ٢٠٠٤).

ثالثاً: تصنيف التعلم الحسي الإدراكي لفلمنج(٢٠٠٤):

صمم فلمنج (Fleming,2004) من جامعة (Lincolin)اختباراً للأنماط التعليمية المفضلة لدى الطلبة يقوم على التركيز على الوسائط الحسية الإدراكية، التي يميل المتعلم إلى التعلم وفقها وتمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب التقاط المنبهات بهدف استيعابها كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هي طريقته المميزة في تعلمه، واستقباله للمعلومات المقدمة إليه من البيئة وطريقته في حل مشكلاته التي تواجهه خلال المواقف التعلمية حيث أطلق على اختبار الأنماط التعلمية المفضلة لدى الطلبة اسم اختبار(VARK).والاختبار مبني على نظرية جاردنر (Gardener) في الذكاءات المتعددة، وهو اختبار مكون من (١٣) فقرة لكل منها أربعة بدائل ، يحدد في هذه البدائل النمط المفضل لدى الطالب في حل مشكلته، أو الموقف الذي يواجهه، وأسلوب حل الموقف، أو المشكلة ، ويعتمد بدرجة عالية على الطريقة التي يفكر فيها أو يستوعبها . وبالتالي، سيقوم بناءً عليها بحل مشكلته ، وهذا الاختبار، لا يحدد خطأ أو صحة القرار الذي يلجأ إليه الطالب وإنما يحدد الطريقة التي يفضل الطلبة أن تقدم إليهم المعلومات من خلالها، والطريقة التي يفضلون أن يعبروا بها عن أفكارهم وتعاملهم مع الآخرين، وبناءً عليه يتم تحديد ميول الطلبة، والإستراتيجية التي يفضلونها في تطوير مهاراتهم الدراسية بناءً على إجاباتهم عن الأسئلة التي تطرح عليهم،ويختار الطالب الإجابة من ضمن البدائل الأربعة لفقرات المقياس. وقد تم تصنيف الطلبة حسب ميولهم وتفضيلاتهم بناءً على استجابتهم على المقياس إلى خمس فئات كما يلي (الزيات ، ٢٠٠٤)

- طلبة التعلم المرئي : وهم الطلبة الذين يميلون إلى أنماط الدراسة المرئية، كلغة الإشارة والصور، والرسومات البيانية، والأشكال،والمخططات.

- طلبة نمط التعلم السمعي: وهم الطلبة الذين يميلون إلى الدراسة السمعية ويفضلون فيها سماع الأشرطة والمذكرات الشفوية، ويحبون القراءة بصوت مرتفع، ويفضلون أسلوب المحاضرات والمناقشات.

- طلبة نمط التعلم المقروء :ويميل الطلبة في هذا النوع إلى التعلم بالقراءة والكتابة واستعمال الكتب المدرسية ، والقراءات المكتبية، وقواميس المصطلحات، ولهم مقدرة عالية على استخدام الكلمات بطريقة جيدة، وتكوين الجمل ، وكتابة المذكرات.(جابر وقرعان،٢٠٠٤)

- طلبة نمط التعلم العملي :ويميل الطلبة في هذا النوع إلى استخدام جميع حواسهم في التعلم والتعلم باستخدام الأيدي ويفضلون المواقف والنماذج الحقيقية والطبيعية واستخدام الحاسوب والمختبرات ويتحملون قدراً عالياً من المسؤولية ، ويحبون الجانب التدريبي العملي ويواجهون المواقف الصعبة والمشاكل، ويحاولون حلها بشكل عملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- طلبة أنماط التعلم المتعددة: وهم الطلبة الذين يمتلكون أكثر من جانب من جوانب التفضيل وبالتالي يختارون أكثر من أسلوب ويتعاملون معه، وهؤلاء لديهم المقدرة على التحول من أسلوب إلى آخر بكل سهولة، وبالتالي هم أكثر تأقلماً من غيرهم. رابعاً: تصنيف دن ودن (Dunn & Dunn):

اهتم دن ودن في دراستهما لأنماط التعلم بعدة عوامل متداخلة ومتفاعلة معاً تتمثل في مجموعة متغيرات تدخل في نمط التعلم وتتمثل هذه المتغيرات فيما يلي:

- المتغيرات البيئية : وتتضمن عوامل الصوت والحرارة والضوء وتصميم الأثاث والمقاعد.
- المتغيرات الاجتماعية: وتشمل مجموعات التعلم وأشكال السلطة.
- المتغيرات الانفعالية: وتتضمن الدافعية والمسؤولية والمثابرة والتصميم.
- المتغيرات الجسمية: ويتضمن الطعام والشراب والوقت والحركة والوضع المفضل من قبل الفرد (سمعي ، بصري، حركي).

واعتماداً على ذلك قسم(Dunn & Dunn) الأفراد حسب ميولهم في أداء العمليات إلى الأصناف التالية:

أ- النمط الشمولي (Global): وهو الذي يركز على كافة التفاصيل في معالجة موضوع أو محتوى مهم.

ب- النمط التحليلي(Analytical): وهو الذي يعتمد على التحليل للموضوع، ويسعى إلى عمل استنتاجات وخلاصات حوله.

ج- النمط الاندفاعي (Impulsive): وهو النمط الذي يمتاز بالاندفاع والاعتماد على العمل والتجربة.

د- النمط التأملي (Reflective):وهو النمط الذي يعتمد على التأمل الذاتي في معالجته للموضوعات. و قد انطلق (Dunn & Dunn) في تصنيفهم لأنماط التعلم من الافتراضات التالية:

- لدى معظم الأفراد القدرة والقابلية للتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تحدد البيئات التعلمية ومصادر التعلم وأساليب التعليم قوة نمط التعلم السائد لدى الأفراد.
- لدى الأفراد جوانب قوة مختلفة ولكل فرد جوانب قوة خاصة به.
- يمكن تشخيص التفضيلات التعليمية الفردية وقياسها بدقة وموضوعه.
- يرتفع مستوى التحصيل لدى الفرد عندما تتلاءم مصادر التعلم وأساليب التعليم مع نمطه المفضل في التعلم.
- يمكن زيادة قوة نمط التعلم لدى الأفراد من خلال التركيز على مواد تعليمية معينة.

خامساً: تصنيف نمط مايرز – برجز(Mayers – Brigges Type indicator)

ويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية " لكارل يونج " حيث يقسم الطلبة إلى أربعة أنماط وفقاً لتفضيلاتهم على مقاييس الأنماط النفسية التالية(الزيات،٢٠٠٤):

- نمط الطلبة المنبسطين أو المتمركزين خارج الذات (Extravert) : وهم المتمركزون حول الآخرين والمعنيين بالعوامل الخارجية للناس ، مقابل الانطوائيين الذين يفكرون خلال الأشياء ويركزون على العالم الداخلي .
- نمط الطلبة: الحسيّين(Sensors): وهم الطلبة المعنيون بالتفاصيل والمتمركزون حول الحقائق والخياليون ذوو التوجه المفاهيمي والمتمركزون حول المعاني مقابل الحدسيين.
- نمط الطلبة المفكرين (Thinkers): يميلون إلى اتخاذ قرارات تقوم على الاعتبارات الشخصية أو الإنسانية والمنطق، أوالقواعد، أوالقانون، أواللوائح، مقابل الانفعاليين، أوالوجدانيين، أو المستجيبين لمشاعره.
- نمط الطلبة الحكميين أو القضائيين(Judgers) : الذين يميلون إلى إصدار الأحكام وفقاً للقوائم ، أو الذين يتقيدون بما هو مطروح، ويسعون للحصول على معلومات أكثر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: تصنيف تورانس(Torrance,1977)المشار إليه في(الزغول والمحاميد ،٢٠١٠).:

- صنف تورنس أنماط التعلم بناء على نصف الدماغ المستخدم من قبل المتعلم في عمليات الاكتساب ومعالجة المعلومات، وتوصل تورنس وزملاؤه إلى ثلاثة أنماط من أنماط التعلم،هي

- النمط التعليمي المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ:وفيه يستخدم المتعلم وظائف النصف الكروي الأيسر بحيث يمتاز بالقدرة على : التعرف على الأسماء وتذكرها والاستجابة للتعليمات اللفظية، والثبات والنظام في التجريب والتعلم والتفكير، وكبت العواطف والشعور والاعتماد على الكلمات لفهم المعاني، والتفكير المنطقي، والتعامل مع المثيرات اللفظية، والجدية والنظام والتخطيط لحل المشكلات، والتفكير المحسوس، والتعامل مع مشكلة واحدة في الوقت الواحد، والنقد والتحليل في القراءة والسمع، والمنطقية في حل المشكلات وإعطاء المعلومات بطريقة لفظية، واستخدام اللغة في التذكر وفهم الحقائق.

- نمط التعلم المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ: وفيه يعتمد الأفراد على استخدام النصف الأيمن من الدماغ في عمليات التعلم، ويمتاز الأفراد بالتعرف على الوجوه وتذكرها والاستجابة للمثيرات الوجدانية، وتفسير لغة الإشارة، والتفكير بالأشياء الفكاهية، وفي قدرات التخيل والابتكار، وهم ذاتيون في إصدار الأحكام ويتصرفون بتلقائية، ويميلون إلى استخدام المجازات،والاستعارات، والتخمين في التعامل مع المعلومات.

- نمط التعلم المتكامل: ويمتاز أفراد هذا النمط بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في عمليات التعلم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهمات العقلية، مما يعني أنهم يمتازون بالخصائص والقدرات التي تتواجد لدى الأفراد مستخدمي النصف الأيسر والنصف الأيمن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد ركزت الدراسة الحالية على ثلاثة أبعاد من أبعاد أنماط التعلم وهي :

أولاً : التعلم السمعي : Visual Learning:

هو طريقة التعلم التي تقوم على توظيف حاسة السمع بشكل رئيس وتجعل الفرد يفضل التعلم عن طريق المحاضرة أو الأشياء المسجلة صوتياً . وقد تم تحديده في هذه الدراسة من خلال مقياس تحديد الأنماط التعلمية. وهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال المحاضرات الشفوية والمناقشات،والاستماع إلى ما يقوله الآخرون. والمتعلمون السمعيون يعملون على ترجمة المعاني الخفية من خلال الاستماع إلى نغمة الصوت،ودرجته،وسرعته وتفاصيله الأخرى.وقد يكون للمعلومات المكتوبة معنى قليل عندهم،لكنهم يستفيدون من قراءة النصوص بصوت عالٍ أو باستخدام مسجل والمتعلّم السمعي يركز على حركة الشفاه بشكل واضح (Sloon,2004)

ثانياً: التعلم البصري: Auditory Learning:

هو طريقة التعلم التي تقوم على توظيف حاسة البصر بشكل رئيس، عن طريق الصور والرسوم. البيانية والأفلام. وقد تم تحديده في هذه الدراسة من خلال مقياس تحديد الأنماط التعليمية. كما يعرف التعلم البصري على أنه التفكير في الأشياء بصرياً عن طريق التصور،مع امتلاك القدرة على تعديل هذا التصور المرئي في الذهن قبل أن يترجمه الشخص إلى واقع، وهو التميز في القدرة على استعمال الفضاء أو الفراغ بشتى أشكاله – أو ما يعرف بالوعي الفراغي بما في ذلك قراءة الخرائط والجداول وتخيل الأشياء وتصور المساحات. وهم متعلمون يحتاجون إلى رؤية حركات المدرس وتعابير وجهه لفهم محتوى الدرس تماماً . كما يميلون إلى تفضيل الجلوس في واجهة الفصل لتجنّب العوائق البصرية ويفكرون في الصور ويتعلمون بشكل جيد من خلال العروض البصرية التي تتضمن : الرسوم التوضيحية، وكتابة النصوص باستخدام الشفافيات، والفيديو واللوحات والصور في أثناء المحاضرة أو المناقشة في الصف، والمتعلمون البصريون كثيراً ما يفضلون أخذ الملاحظات المفصلة لاستيعاب المعلومات. والمتعلم البصري يتعلّم بالمشاهدة، أي يتعرف الكلمات بالنظر، ولديه خيال غني،ويتذكر الوجوه بشكل جيد،ويميل إلى أن يكون منظماً جداً ، ويحب التدبر في المشكلة أو المهمة قبل إعطاء قرار معين،ويحب أن يكون هادئاً ، ويفضل ترتيب الأشياء(جابر وقرعان ، ٢٠٠٤)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: التعلم الحس /حركي Kinesthetic Learning :

هو طريقة التعلم التي تقوم على توظيف الحركة بشكل رئيس، وتجعل الفرد يفضل التعلم عن طريق استخدام المهارات اليدوية. وقد تم تحديده في هذه الدراسة من خلال مقياس تحديد الأنماط التعلمية. والتعلم الحركي هو تعلم الحركات بصورة عامه وتشتمل على حركات الإنسان كافة بما فيها حركات العمل،ويمكن فهم مصطلح التعلم الحركي أنه نشاط خاص لتملك وتكامل المعرفة(عملية التعلم) وبسبب كون المعلومات أساس التعلم وتؤدي إلى تعلم المهارات والمعرفة إذ إن التعلم الحركي يعني اكتساب وتحسين المهارات الحركية وأنها تكمن في مجمل التطور للشخصية الإنسانية وتتكامل بربطها باكتساب المعلومات وبتطوير التوافق واللياقة البدنية واكتساب صفات التصرف. ويعتمد تطور المجتمع وحيويته ونشاطه على النظام التعليمي الذي يتاح للجميع ويعد التعلم الحركي إحدى هذه المجالات والذي بدأ يتطور بشكل ملحوظ، فقد أولت الدول المتقدمة والمؤسسات التربوية أهمية خاصة لهذا الجانب وبالأخص في المراحل الأولية من عمر الأفراد سواء في رياض الأطفال أو المدارس وصولاً إلى أعمار الشباب وذلك يستدعي دراسة التعلم الحركي بما يتناسب مع حركة الإنسان وكيفية حدوث الحركة ، وأفراد التعلم الحركي يركزون على الحركة والعمل واللمس ، ويتعلمون بشكل جيد من خلال الطرق العملية، ويستكشفون العالم المادي حولهم بنشاط. وقد يجدون صعوبة في الجلوس لفترات طويلة، وقد يكونون مشتتين لحاجاتهم إلى النشاط والاستكشاف. والمتعلم الحركي يتفوق في اللمس والشعور بكل شيء، ويحب أن يتحرك عند التعلم أو القراءة،ويكتب الشيء مراراً وتكراراً ويحب اللعب، وفي ضوء ما سبق يتبين أن هناك أنماطاً مختلفة للتعلم عند الطلبة (علي ، ٢٠٠٥) .

وبمعرفة المعلمين لأنماط تعلم طلبتهم باستخدامهم المقاييس الخاصة بذلك ، والملاحظات الذاتية، والخبرات السابقة،يمكن أن يصبحوا أكثر معرفة لتنوع أساليب تعلم طلبتهم، ويتمكنوا بالتالي من تقبل الاختلافات في حاجات الطلبة التعلمية،وتفسير التنوع في هذه الحاجات على أنه تعبير عن طريقتهم وأسلوبهم في التعلم (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠).

كما يتمكنون من تزويد طلبتهم باستراتيجيات تعلمية تلائم أنماط التعلم المفضلة لديهم،وتساعدهم في التغلب على الصعوبات التعلمية، وتساعدهم على استغلال قدراتهم واستعدادهم للامتحانات .(Fleming,2004)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدافعية: يعرّف موراي (Murray) الدافعية :على أنها الرغبة في عمل الأشياء بدقة وسرعه قدر الإمكان ، وأنها تندرج تحت حاجة أكبر وأعم وأكثر شمولاً ، هي الحاجة إلى التفوق (بني يونس ، ٢٠٠٩)

وأورد غباري (٢٠٠٨) تعريفاً للدافعية للإنجاز: بأنها رغبة الفرد في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعد من المكونات للنجاح المدرسي.

يعرف جونسون(Johnson) الدافعية بأنها ميل الفرد أو نزوعه لبذل الجهد لتحقيق الأهداف ، فيما يرى باحثون آخرون أنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح ، وأنه هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعد من المكونات الهامة للنجاح المدرسي (قطامي ،عدس ، توق،٢٠٠٥) .

وتعرف الدافعية أيضاً : على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له . وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله (قطامي وقطامي ، ٢٠٠٠).

كما يعرف قطامي (١٩٩٢) الدافعية بأنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه ، وتعمل على استمراره ، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

ويشير الزيات (١٩٨٨) إلى أن دافعية الإنجاز: عبارة عن دوافع مركبة ، توجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعد معايير للامتياز ، أو التي تكون معايير النجاح أو الفشل فيها واضحة، أو محدده.

أما بروفي (Brophy,1986) فيرى أن الدافعية نحو الإنجاز: تتمثل في ميل الطلبة نحو إيجاد أنشطة أكاديمية جديرة بالاهتمام وذات معنى ومحاولة الوصول إلى إشباع الحاجات الأكاديمية لديهم، من أجل تحقيق مكافأة داخلية أو تعلم يشبع حاجة داخلية.

يشير ماكليلاند (McClelland,١٩٨٥) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل ، خلال سعي الفرد إلى بذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإن ما يطمح إليه التربويين بشكل عام هو أن يكون الطالب مدفوعاً داخلياً إلى الدراسة، وفي هذه الحالة لن يحتاج إلى عوامل خارجية مثل تلك الإجراءات التي يتبعها الآباء والمعلمون لحث أبنائهم على الانخراط في النشاطات التعليمية لأنه سيقوم بذلك من تلقاء نفسه، ويمكن بناء على ذلك افتراض تحسن مستوى تحصيله (Houston,1985) .

وتقسم الدافعية إلى قسمين هما : الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية. وتعرّف الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) بأنها استمرار النشاط مع غياب المكافآت الخارجية المحتملة حيث يقوم الفرد بالعمل لذات العمل أو لأنه يجد متعة في أدائه وترتبط بما يدعى أهداف التعلم حيث تبرز عندما يهتم الأفراد بزيادة كفاءتهم، إذ يبذلون الجهد في التعلم، وتنتج عن إتقان التعلم مكافآت داخلية كالسعادة والفخر ويزود هذا الشعور التوجه نحو التعلم في غرفة الصف بالاستقلالية واتخاذ القرارات ويدعم فرص تطوير وتنظيم الذات ومهارات التعلم ويختار الطلبة الذين لديهم أهداف التعلم الأعمال التي فيها تحدٍّ وصعوبة، ويبذلون الجهد لتحقيق أهدافهم ، ولا يبالون بتقييم القدرة من الآخرين ، أي أن دافعتيهم نحو التعلم ذاتية (تركي ، ١٩٩٠).

أما القسم الثاني من الدافعية فهي الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) وتظهر كوسيلة للحصول على جائزة، مما يتطلب من المعلم أن يدفع الطلبة ذوي الدافعية الخارجية ويكافئهم بشكل مستمر نسبياً . وترتبط هذه الدافعية بأهداف الأداء ، وتظهر هذه الأهداف عندما يهتم الأفراد بالحصول على أحكام مرضية من الآخرين لكفاءتهم، فيختارون الأعمال السهلة لتجنب الحكم بعدم الكفاءة (تركي ، ١٩٩٠) .

ويمكن توضيح الفروق بين الدافعية الداخلية والخارجية على النحو التالي كما ورد في (الكناني والكندري ، ١٩٩٢):

١- المتعلم في الدافعية الداخلية هو نفسه سبب وباعث للسلوك الذي دفعه نحو الهدف أو العمل المرغوب فيه، أي أنه منطلق من العمل نفسه، بينما في حاله الدافعية الخارجية فإن المعلم يستخدم الترغيب والوعد بالإثبات والتعزيز للمتعلم لدفعه نحو العمل ، وهو غير مرتبط بالعمل نفسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- الدافعية الداخلية أقوى وأبعد أثراً واقدر على الثبات والاستمرارية من الدافعية الخارجية ، وتؤدي إلى تعلم قوي المعنى وقابل للاحتفاظ والاسترجاع ، مع الأخذ بعين الاعتبار بأننا عادة لا نجد فرداً مدفوعاً داخلياً بشكل مطلق، وكذلك لا نجد فرداً مدفوعاً إلى العمل أو القيام بنشاط لتوقعه مردوداً خارجياً فقط وبشكل كامل أيضاً.

وهناك تقسيم آخر للدافعية يقسمها إلى قسمين هما : الدوافع الأولية، والدوافع الثانوية أما الدوافع الأولية فتنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس . ويؤدي عدم إشباع هذه الحاجات إلى حالة من التوتر تدفع الكائن الحي إلى القيام ببعض الأعمال التي تعيد له التوازن . وبالنسبة للدوافع الثانوية ، وهي ما يطلق عليه الدوافع النفسية – الاجتماعية ، وسميت نفسية لأنها ليست ناشئه أساساً عن حاجات بدنية مثل الدوافع الفسيولوجية ، وهي اجتماعية لأنها تتعلق في الأغلب بعلاقات الفرد النفسية أثناء تنشئته الاجتماعية، ومن أمثلة الدوافع الثانوية : دوافع التملك ، وتأكيد الذات ، والانتماء والتقبل الاجتماعي، والتنافس ، والسيطرة والدوافع الفردية وعلى رأسها دافعية الانجاز – التي تختلف من شخص إلى آخر (عبابنه ، ١٩٩٩)

أ- الدوافع الذاتية وأنواعها :(Shunk , 1991) .

١- دافع الإنجاز: وهو محاولة الفرد الحصول على مرتبة عالية حسب قدرته في جميع الأنشطة التي يمارسها وتكون هذه الأنشطة مرتبطة بالنجاح والفشل .

٢- دافع الفضول وهو رغبة الكائن الحي في استكشاف البيئة المحيطة به من ناحية سيكولوجية والوقوف على الأمور المبهمة منها وقد سبق أن أشير إلى مقولة هنت (السلوك الاكتشافي يكون ناتجاً عن التعارض ما بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة مما يدفع بالكائن الحي إلى التقليل من هذا التعارض وإعادة التوازن).

٣- دافع التحكم : هو محاولة الكائن الحي التحكم بالأشياء المحيطة به.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- دافع الاستشارة الحسية: وهو ظهور استشارة حسية عند الكائن الحي ويحدث ذلك عندما تنخفض المدخلات الحسية.

ب- الدوافع الخارجية : وهي تلك الدوافع التي يكون فيها مظاهر النشاط الأصلية لا تقصد لذاتها وإنما تكون وسيلة للوصول إلى شيء آخر مثل المكافأة (Reward) وعبارات التقدير، التغذية الراجعة(Feedback) والجوائز (Parise) .

المكافأة (Reward) في حالة الدوافع الخارجية تكون هي الغاية أو الهدف (Goal) المنشود في حين أن النشاط نفسه هو الوسيلة (Mean) الذي يصل في النهاية إلى الهدف، لا يمنع الدافع وإنما يعطي شيئاً بعد السلوك، ومن هنا يصبح الفعل وسيلة للحصول على هدف معين. أما في الدوافع الذاتية فالمكافأة (Reward) مستمدة من القيام بالنشاط وذلك هو الهدف وهنا تأتي المكافأة على شكل الإحساس بالكفاءة ، السيطرة، القناعة الذاتية ، النجاح والفخر الناتج عن القيام بهذا النشاط ، ومن الممكن أن تتوافر الذاتية والخارجية في نفس الوقت خلال القيام بأي نشاط.(قطامي وعدس،وتوق،٢٠٠٥).

وفي هذا السياق وجد أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم ، وفي مواقف من الحياة . وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية ، وفي حل المشكلات ، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع. والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط ، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (Santrock , 2003)

إن الدافعية للإنجاز حالة خاصة من الدافعية العامة ، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه ، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم . وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توافر الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معاً وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد أشارت نتائج الدراسات إن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت ، أما من تميزوا بدافعية منخفضة للتحصيل فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم(قطامي وعدس،وتوق، ٢٠٠٥).

دافعية الإنجاز :

تعد دافعية الإنجاز من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلاً ونقاشاً بين علماء النفس ، وحظيت باهتمامهم، إذ تصدت لها البحوث والدراسات لوصفها وتفسيرها ، وأخذ كل باحث يعرفها من إطار عمله، ومن إطار النظرية التي يتبناها . ويشير التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز إلى أن استخدام هذا المصطلح في علم النفس يرجع من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويض مستمد من خبرات الطفولة ليفن(Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح (Aspiration)وذلك قبل استخدام موراي (Muray ,1938) لمصطلح الحاجة إلى الإنجاز وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة ، إلا أن (Muray) يعدٌ من أوائل المهتمين بهذا المفهوم ، والذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة إلى الإنجاز (Need for Aspiration) إلى التراث السيكولوجي إذ إنه أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية وذلك في دراسته الموسومة بعنوان " استكشاف في الشخصية (Exploration in personality) والتي عرض فيها موراي العديد من الحاجات النفسية وعلى الرغم من المدى البعيد الذي ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث لمفهوم الإنجاز وانتشار هذا المفهوم على نطاق واسع في التراث السيكولوجي، إلا أن تعريفه لم يخرج عن نسق(موراي) للحاجات النفسية (بني يونس ، ٢٠٠٩).

وتعتبر دافعية الإنجاز واحده من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عند التربويين ، وعلى الرغم من أن هذا الدافع يعتبر من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان ، إلا أنه بدأ بالاستقلال. وإذا امتلك الطلبة هذا الدافع تصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل تحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى(بناري، ٢٠٠٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتطلب هذا الدافع التأكيد على القدرات العالية ، وفي الوقت ذاته يتجنب القدرات المنخفضة . وقد وجد كولمان(Coleman) أن الشعور الشخصي بالكفاية الذاتية كان العامل الحاسم في تحديد التحصيل الأكاديمي . وقد وجد أن هذا العامل كان من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل بما فيها الفروق الطبقية الاجتماعية والعرق ونسبة الطلاب إلى المعلمين وعدد الكتب في المكتبة، وحتى الخلفية التعلمية للمعلمين . كما تعتمد دافعية الإنجاز بشكل كبير على مدى اقتناع الطلبة بأن يكونوا مسؤولين عن تقرير مصيرهم. فالطلبة ذوو التحصيل المرتفع لا يعزون مصيرهم إلى الحظ أو الصدفة ، ولكنهم يعزونه إلى جهدهم وإلى قراراتهم الشخصية (Sprinthall,1996) .

وقد حظي مفهوم دافعية الإنجاز باهتمام الباحثين العرب ، حيث توصل (الشربيني ،١٩٧٨) إلى إحدى عشرة سمه تعبر عن الدافع للإنجاز، هي : الطموح، والمثابرة ، والاستقلال ، والثقة بالنفس، والإتقان، والحيوية، والفطنة، والتفاؤل ، والمكانة، والجرأة الإجتماعيه. كما كشف عبد القادر(١٩٧٨) من خلال استقرائه للأدب النظري عن ثلاثة دوافع فرعية للإنجاز تتمثل في : الطموح العام، والنجاح بالمثابرة على بذل الجهد ، والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف. وعرف عبد الخالق (١٩٩١) الدافع للإنجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح (بني يونس،٢٠٠٩)

وأشار هيلجارد وآخرون (Hilgarg.Etal,1979) إلى أن الدافع إلى الإنجاز يعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء تقسيمه لها إلى ثلاثة جوانب هي :

- الإنجاز باعتباره دافعاً (الميل للإنجاز): ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وشعوره بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.

- الإنجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي) : ويعني ذلك اعتباره نتيجة التحصيل الدراسي تعبيراً عن شدة الدافع للإنجاز.

- الإنجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية) : حيث يفترض أن الإنجاز يمثل سمة الشخصية تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند أتكنسون:

ذكر اتكنسون (Atkinson) كما بين ذلك نشواتي(١٩٩٦) أن النزعة أو الميل إلى إنجاز النجاح استعداد دافعي مكتسب ، وهو يختلف بين الأفراد ، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسة ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما ، وهذه العوامل هي :

أولاً: دافع الإنجاز إلى النجاح : إن الأفراد يقدمون على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة منهم في اكتساب خبرة النجاح، ولهذا الدافع نتيجة طبيعية وهي دافع تجنب الفشل ويختلف الأفراد في درجة دافعهم لتجنب الفشل ، فمن الممكن أن يواجه فردان نفس المهمة يُقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، وُيقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها. أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

ثانياً : احتمالية النجاح : لأن احتماليه نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد الذي يريد أن ينجز المهمة ، فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجود عنده. أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها . أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

ثالثاً: قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة ، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع فالمهام الصعبة المرتبطة بمواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظريات الدافعية:

١- النظرية الارتباطية:

تعني هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي ، أو ما يطلق في العادات بنظريات المثير – الاستجابة . وقد كان ثورنديك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً ، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس ، وفسر هذا التعلم بقانون الأثر، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الدافع الكافي وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثير معين، أي المتعلم يسلك أو يستجيب طبقاً لرغبته في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم.(غباري،٢٠٠٨)

٢- النظرية المعرفية:

تسلم هذه النظرية بافتراض أن الكائن البشري مخلوق يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع ، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة ، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه (بني يونس ، ٢٠٠٩)

٣- النظرية الإنسانية :

تعنى النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية. وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو الذي يرفض الافتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعها بدلالة مفاهيم الارتباطيين والسلوكيين كالحافز والحرمان والتعزيز، رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة (أبو علام، ٢٠٠٤) .

يفترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات ، غير أن هذه الحاجات لا تتبدى في سلوك الفرد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية، لذلك يصنف ماسلو حاجات الفرد على نحو هرمي ويحددها بسبعة أنواع، حيث تقع الحاجات البيولوجية في قاعدة التصنيف بينما تقع الجمالية في قمته وهذه الحاجات هي (عدس وقطامي وتوق،٢٠٠٥) :

الحاجات البيولوجية : كالطعام والشراب والأكسجين والراحة ..... الخ . عند هذا المستوى تمثل هذه الحاجات المادية الفطرية الدوافع التي تدفع الإنسان وتحركه ليحافظ على حياته ، ولا يفكر فيما هو أعلى منها من حاجات حتى يحققها.

حاجات الأمن : تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة ، وفي تجنب القلق والاضطراب والخوف.

حاجات الحب والانتماء : تنطوي حاجات الحب والانتماء على الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بعامة، ومع الأفراد والمجموعات الهامة في الحياة بخاصة.

حاجات احترام الذات: تشير حاجات احترام الذات إلى رغبة الفرد في تحقيق قيمة الشخصية كفرد متميز، ويتبدى إشباع هذه الحاجات بمشاعر القوه والثقة والجدارة والكفاءة والفائدة. في حين يؤدي عدم إشباعها إلى الشعور بالضعف والعجز والدونية .

حاجات تحقيق الذات : تشير حاجات تحقيق الذات إلى رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلي وكلي بحيث يغدو الشخص الذي يمكن أن يكون عليه . وتتبدى هذه الحاجات في النشاطات المهنية واللامهنية التي يمارسها الفرد في حياته الراشدة، والتي تتفق مع رغباته وميوله وقدراته.

حاجات المعرفة والفهم: تشير هذه الحاجات إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة ، وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية وفي البحث عن المزيد من المعرفة ، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات .

الحاجات الجمالية: تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية ، وتتجلى لدى بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب والنظام والاتساق والكمال سواء في الموضوعات أو النشاطات، وكذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- النظرية التحليلية:

أشار جود (Good ,1986) إلى أن أنصار الاتجاه التحليلي (Analytica Approach) يرون أن الفرد يقوم بتحليل سلوكه الآني والمستقبلي ، ويرتبط ذلك بالقدر الذي يشعر فيه بالسعادة واللذة والارتياح فيسعد بالسلوك الذي يحقق له السعادة واللذة التي ينشدها ويكون هذا دافعاً له للإنجاز السريع والجيد، وينطبق ذلك على العملية التعليمية في المدرسة فالطالب يستجيب للمادة أو الموقف التعليمي إذا ما رأى أنه يلبي له رغبته ويحقق له الارتياح والسعادة أياً كان مصدرها ، فنجده أحياناً يبذل كل جهده في المادة لمجرد أنه يألف ويرتاح لأستاذها ، وهذا وحده يشكل دافعاً له للإنجاز والعطاء ، فالإنجاز من هذا المنظور يتحقق إذا صاحبه الشعور بالرضا والسعادة التي تمثل دافعاً للفرد (كامل ٢٠٠٣) .

٥-النظرية الاجتماعية

ومن النظريات ذات الأساس الاجتماعي في تفسير السلوك ، نظرية العزو للعالم ويلنر(welner) التي تقوم على أساس أن الأفراد يختلفون في طريقة تفكيرهم ونظرتهم إلى النجاح والفشل، وإن هذا الاختلاف هو الذي يحدد سلوكهم ، وتركز هذه النظرية على تحديد وتصنيف التصورات المرتبطة بتحقيق أو تجنب الموقف الإنجازي ، وهذه التصورات هي في الواقع تفسيرات تبريرية أعطيت للإجابة عن أسئلة مهمة ، مثل : " لماذا نجحت ؟ " أو " لماذا أخفقت ؟ " وفقاً لنظرية العزو فإن كيفية تفكير الفرد في النجاح أو الفشل تؤثر في دافعتيه للانجاز ، فالفرد ذو الحاجات العالية للإنجاز يفسر نجاحه وفشله بطريقة تختلف عن الفرد متدني الحاجة إلى الانجاز، وسبب ذلك الاختلاف يرجع إلى تباين محدد في طريقة تفكير النمطين السابقين من الأفراد ، فالفرد المرتفع بدافعية الإنجاز يعتقد أن نجاحه يعود إلى قدرات ذاتيه مكنته من النجاح أو لأنه يجتهد ويجد كثيراً، وأنه يستحق النجاح، فتراه يقول : " أنا فخور وواثق من المستقبل" وبالمقابل فإن الفرد متدني الدافعية لا يعتقد أن فشله وإخفاقه هو نتيجة ضعف في جهوده الذاتية ، وإنما يعود إلى عوامل خارجية ، فالجهود الذاتية أيا كانت في نظره لا توصل الفرد إلى النجاح، بل يعود النجاح عنده إلى الحظ والعلاقات الاجتماعية أو سهولة الاختبار ونحوه (الحامد ، ١٩٩٦)

تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها ، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية ، هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعلمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينه على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز(Gage&Berliner,1979)

علاقة الدافعية بالتعلم :

وظيفة الدافعية في الموقف التعليمي تأخذ ثلاثة أبعاد :

١- الدافعية تنشط سلوك الكائن الحي وتنقل الكائن الحي من حال السكون إلى حال الحركة .

٢- إن الدافعية في الموقف التعليمي هي عامل توجيه ، فهي توجه سلوك الكائن الحي نحو غرض معين وهذا الغرض هو المسؤول عن إشباع شروط الدافعية.

٣- إن الدافعية في الموقف التعليمي لها وظيفة تعزيزيه لنمط السلوك (عدس وقطامي وتوق ، ٢٠٠٥)

منخفضو التحصيل والدافعية للإنجاز:

تعد مشكلة متدني التحصيل واحده من أكثر المشكلات المثيرة للاهتمام في التربية . إذا كان باستطاعة الطالب أن يتعلم وأن يستفيد من الخبرات التربوية فمن المحبط إذا ضاعت مواهب متدني التحصيل.

وتبرز مشكلة متدني التحصيل أهمية العوامل الدافعية المؤثرة في النجاح الأكاديمي . وقد وجد سبرنتول (Sprinthall,1965) أن الإنجاز الأكاديمي هو وظيفة مفهوم ذات قوية لدى الطلبة، حيث يمتلك متدني التحصيل مفهوم ذات ضعيفة. وهم أكثر الناس تشتتاً وأقل قدرة على تنظيم أمورهم ، وأقل قدرة على ضبط اندفاعاتهم، بينما يتميز صانعو القرار بالمنافسة مع معايير عقلية عليا، ويقبلون على المغامرة ، ويحسنون استخدام التغذية الراجعة . هذه السمات الثلاث هي مظاهر الإنجاز . فأي شخص متميز في مجال ما يجب أن يمتلك تلك الخصائص (Sprinthall,1965) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهناك فروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة فذوو الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة ، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة . كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدٍ، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توافر عنصر التحدي فيها. كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم ، وبناءً على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي ، ولا يرغبون في العمل الذي تتساوى فيها كافة رواتب الموظفين (الترتوري ، ٢٠٠٦) .

وقد اشتملت الدراسة الحالية على أربعة أبعاد من أبعاد دافعية الإنجاز وهي :

١- بعد المثابرة : ويعني أن يحرص الطالب على إكمال العمل الذي بدأ به وإنجازه بسرعة وإتقان

٢- بعد الطموح : ويعني أن يضع الطالب لنفسه أهدافاً معتدلة الصعوبة تتناسب مع قدراته

٣-بعد التخطيط للمستقبل : ويعني ذلك أن يضع الطالب تصوراً واضحاً للمستقبل وطبيعة الدور الذي يمكن أن ينهض به.

٤- بعد التحصيل الأكاديمي: ويعني رؤية الطالب لنفسه من حيث قدرته على التحصيل الدراسي وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين.

الدراسات السابقة :

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، وقد تم تقسيمها إلى قسمين:

أ. الدراسات ذات الصلة بأنماط التعلم:

أجرى كرون (Kroon,1988) المشار إليه في (الجوالده والقمش ،٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف أثر المطابقة بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة وأسلوب التعليم ، تناولت عينة مؤلفة من (٧٨) طالباً في الصفين التاسع والعاشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أظهرت النتائج أن المطابقة بين أنماط التعلم الإدراكية المفضلة لدى الطلبة وأساليب التعليم ينتج عنه تحصيل أعلى ، وأن تقديم المادة التعليمية الجديدة باسلوب يطابق تفضيلات المتعلمين الإدراكية الأقوى تفضيلا . ثم تعزيزها باسلوب يتطابق مع تفضيلات المتعلمين الإدراكية الأقل تفضيلا من التحصيل بشكل عام .

أما دراسة هولمز (Holmes,1987) فقد هدفت إلى التعرف إلى الفروق بين ثلاثة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة (صور مرئية ، وصور مرئية مع فقرات مكتوبة توضح هذه الصور ، وفقرات مكتوبة) تكونت عينة الدراسة من (١١٦) طفلاً من الصفين الخامس والسادس الابتدائي ، حيث تم تحديد ثلاث مجموعات ، تعرضت المجموعة الأولى إلى صور مرئية تمثل المحتوى التعليمي، وتعرضت المجموعة الثانية إلى صورة مرئية من فقرات مكتوبة توضح هذه الصورة ، أما المجموعة الثالثة فقد تعرضت إلى فقرات مكتوبة فقط حول المحتوى التعليمي ، بعد ذلك استخدمت أسئلة استنتاجيه لتحديد الأداء على المحتوى التعليمي لكل منهما . وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن المجموعة التي تعرضت إلى الصورة المرئية والفقرات المكتوبة معا ، قد فاق أداؤها أداء المجموعة التي تعرضت إلى الكتابة فقط ، وبفرق له دلالة إحصائية في حين لم يكن هناك فرق إحصائي بين المجموعتين اللتين تعرضتا إلى الصور فقط أو إلى الصور والكتابة معا ، مع أن المجموعة التي تعرضت إلى الصور كانت قد حصلت على نسبة أعلى في عدد الإجابات الصحيحة من التي تعرضت إلى الصورة والكتابة معاً ، كذلك وجد أن الطلبة ذوي القدرات العليا أقدر على التعامل مع الرموز من ذوي القدرات المنخفضة في حين أن الطلبة ذوي القدرات المنخفضة أقدر على التعلم لدى التعامل مع المواقف المصورة كأنماط تعلم مفضلة لديهم .

وفي دراسة هيرومي وبورس (١٩٩١ ، Hirumi & Bower) التي هدفت إلى دراسة فاعلية استخدام الأسلوب المرئي كنمط تعلم مفضل لدى الطلبة ، على كل من قدرة الطلبة القرائية ومستوى الدافعية للتعلم ، تألفت عينة الدراسة من (١٢٥) طالباً وطالبة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة واستخدم الباحثان مقياس النمط المرئي وقد أظهرت نتائج الدراسة إن المجموعة التي درست النص من خلال استخدام الأسلوب المرئي كنمط تعلم تفوق أداؤها إحصائياً على المجموعة التي درست دون استخدام الأسلوب المرئي ، ولم يكن لعامل القدرة أو التفاعل بين هذا العامل ومتغيرات التجربة أية دلالة إحصائية ، أما على مقياس مستوى الدافعية فقد كانت النتائج التالية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن المجموعة التي درست الدرس باستخدام الأسلوب المرئي كنمط تعلم حصلت على متوسط أعلى من المجموعة التي درست دون استخدام الأسلوب المرئي ، وهذا يدل على إن استخدام الأسلوب المرئي ساعد على تحسين الدافعية للتعلم. لم يوجد فرق له دلالة إحصائية في دافعية الطلبة من ذوي القدرات العليا ، أو المنخفضة للتعلم ، أو التفاعل بين هذا العامل وطريقة دراسة الدرس (استخدام الأسلوب المرئي أو دون استخدام الأسلوب المرئي) كان هناك فرق في أداء الذين درسوا الدرس باستخدام الأسلوب المرئي كنمط تعلم ، والذين درسوا دون استخدام الأسلوب المرئي على المجالات التالية في الدافعية : الانتباه إلى الدرس ، والثقة في تعلمه والرضى عن تعلمه ، ولم يظهر مثل هذا الفرق بالنسبة إلى مدى مناسبة المادة للتعلم . وهذا يدل على استخدام الأسلوب المرئي كنمط تعلم ، قد ساعد على تعلم المفاهيم والعلاقات ،مما زاد من مستوى الدافعية للتعلم.

وأجرى فونغ وجوهان (Fung& John,١٩٩٢,) دراسة هدفت إلى التحقق ما إذا كانت هناك اختلافات بين الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلبة الموهوبين في أساليب واستراتيجيات التعلم . استخدم الباحثان استبيان التعلم (LSI) . تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبا موهوبا من ذوي صعوبات التعلم ، و(٦٤) من الطلبة الموهوبين الذين يدرسون في الصف العاشر والصف الحادي عشر في كبرى مدارس ضواحي نيويورك . وقد استخدم تحليل التباين الذي أشار إلى أن مجموعة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر تحفيزا ومثابرة ، ويسعون إلى تحقيق أهدافهم في المهمات التي حددت لهم من قبل المعلمين ويفضلون التعلم بمفردهم في جو هادئ ، وهم أيضا أكثر استقلالية ويبدون قوة في النواحي الحسية الإدراكية ويكرهون الأشكال السمعية والتركيبية .

وقام حسن (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر الجنس والتخصص الدراسي على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة ، والتعرف إلى طبيعة تلك الأنماط والعلاقة بينها وبين التحصيل الدراسي . تكونت عينة الدراسة من (١٢٠٠) طالب وطالبة واستخدمت الدراسة أربعة استبيانات لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب وكانت من أعداد الباحث ، والتي اشتملت على مثيرات عدة وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في بعض أنماط التعلم المفضلة في المراحل المختلفة ، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كلية التربية ، للشعب الأدبية والعلمية في بعض عناصر أنماط التعلم المفضلة ، ثم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التحصيل الدراسي وبين عناصر أنماط التعلم المفضلة في المراحل المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة بوسعيدي (١٩٩٩) التي هدفت إلى تعرف أنماط التعلم المفضلة (النمط الفردي النمط التنافسي ، ثم النمط التعاوني) لدى عينة من طلبة المدارس (٨٦٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مسقط ، وعلاقتها بكل من التحصيل والجنس والتخصص الدراسي أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى التحصيل ونمط التعلم المفضل لدى الطلبة ، أما بالنسبة لأثر الجنس فقد أظهرت النتائج تفضيل الإناث للنمط التعاوني ، أما الغالبية العظمى من الذكور فقد اختارت نمط التنافس ثم التعلم التعاوني ثم النمط الفردي .

و قام الصباطي ورمضان (٢٠٠٢) بدراسة: الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة الجامعات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) طلاب وطالبات من طلاب المستوى الدراسي الثالث في كلية التربية /جامعة الملك فيصل حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة (٠,٠٥) في أسلوب التعلم العميق بين المجموعتين الأدبي والعلمي لصالح طلاب الفرع العلمي وكذلك وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أسلوب التعلم السطحي لصالح طلبة الأدبي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم الاستراتيجي بين مجموعة الطلبة الأدبي والعلمي.

كما قامت أنجلا (Angela,2007) بدراسة: تقييم أنماط التعلم للطلبة البالغين الذي يعانون من صعوبات تعلم حيث تم استخدام نموذج فاك(VAK) ووجدت أن(٣٤%)من الطلبة يفضلون النموذج البصري و(٣٤%) من الطلبة يفضلون النموذج السمعي و(٢٣%) من الطلبة يفضلون النموذج الحركي و(٩%) يفضلون النموذج المتعدد كما وجدت الباحثة أن النموذج المجرد بحاجة إلى تطوير ويفضل استخدامه مع النموذج التأملي.

كما قام أبو هاشم (٢٠٠٧) بدراسة : أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة في المدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وتكونت العينة من (٣١٨) طالباً وطالبة في جامعة طيبة ، منهم (١٤٦) طالباً و(١٧٢) طالبة طبق عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكوب ومكارثي (٢٠٠٥)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنز (١٩٩١) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين بعض أساليب التعلم (التكيفي-التقاربي-الاستيعابي-التباعدي)وبعض أساليب التفكير (التشريعي-التنفيذي-الحكمي-العالمي- الفوضوي) لدى طلبة الجامعة كما أشارت النتائج إلى تمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم وان أسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي الأكثر تمييزاً للذكور بينما كان الأسلوبان التقاربي والتشريعي والخارجي الأكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة لطلاب الجامعة.

ب. دراسات ذات الصلة بدافعية الانجاز:

قام ويندي وريتشارد (Wendy& Richard,١٩٩٥) بدراسة إدراكات الذات وتوجيه الدافعية والتكيف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم "دراسة مقارنه متعددة" تكونت عينة البحث من (١٤٨) طالباً وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات عشوائية العاديين ومنخفضي التحصيل وصعوبات التعلم وهم من طلبة المرحلة الإعدادية قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة وهي مقياس مفهوم الذات ومقياس الدافعية ومقياس التكيف حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل في مستوى منخفض فيما يخص إدراك القدرة العقلية وتنظيم الذات مقارنة بالأطفال العاديين كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعزون النجاحات الأكاديمية إلى الآخرين الأقوياء وكما أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة الطلبة ضعيفي التحصيل إلى المزيد من البحث في هذا المجال.

وفي دراسة هانم (١٩٩١) حول الأسلوب المعرفي وعلاقته بالدافع إلى الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية للفرع العلمي والفرع الأدبي أوضحت الدراسة وجود ارتباط غير دال بين الأسلوب المعرفي والدافع للانجاز ما عدا عينة المعتمدين/الأدبي فوجد ارتباط بينهما وبين الدافع للانجاز وهذا الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) كما أوضحت الدراسة عدم وجود اثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفي ونوع التخصص أدبي/علمي على الدافع للانجاز .

أما دراسة بنترش (Pintrich,1994) بعنوان: الفروق الفردية في الدافعية والإدراك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالباً منهم (١٩) طالباً يعانون من صعوبات تعلم و(٢٠) طالباً من العاديين وخلصت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدافعية والإدراك لصالح الطلبة العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة تيلر وفاسو (Tyler & Vasu ,1995) وقد حاولت الباحثتان فيها تقصي العلاقة بين مركز الضبط ، وتقدير الذات ، ودافعية الإنجاز ، والقدرة على حل المشكلات . وقامت الباحثتان بدراسة المتغيرات السابقة على عينة تألفت من (٦٣) طالباً وطالبة من الصف الثالث إلى الصف الخامس الابتدائي ، في ريف جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية ، وطبقتا عليهم مجموعة من الاختبارات ؛ لقياس المتغيرات المستقلة للدراسة ، اشتمل اختبار القدرة على حل المشكلات على ست استراتيجيات تكونت من : تشكيل هدف فرعي ، وربط سلسلة وفك سلسلة ، ومحاولة وخطأ منتظمة ، وتمثيل بديل ، وإستراتيجية التناظر ، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات .

أما دراسة أحمد (٢٠٠٠) بعنوان " العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى طلبة المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى " للتعرف على العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى طلبة المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى . وقد تكونت عينة الدراسة من(٩٠٠) طالب وطالبة موزعين على ثلاث عينات فرعية : عينة الطلبة تكونت من (٧٠٠) طالب وطالبة (منهم ٣٤٠طالبا و٣٦٠ طالبة) وعينة أولياء الأمور وتكونت من (١٠٠) فرد (منهم٥٠ أماً و ٥٠ أباً) وعينة المعلمين وتكونت من (١٠٠) معلم ومعلمة (منهم٥٠ معلماً و ٥٠معلمةً) وقام الباحث ببناء أداة قياس العوامل المؤثرة في الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز العوامل تأثيراً في الدافعية لدى طلبة المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى كما يراها الطلبة وأولياء الأمور ومعلموهم مرتبطة بالطالب وهي : رغبة الطالب في التفوق ، وقدرة الطالب على فهم الدرس ، وشعور الطالب بالنجاح الدائم في الدراسة والحالة النفسية للطالب ، وعدم بذل الجهد الكافي يومياً أثناء الدراسة وحصول الطالب على الحوافز ، ومدى مناسبة التقدير الذي يحصل علية الطالب لقاء الجهد الذي يبذله.

أجرى شن وجوليا (Chun&Julia,٢٠٠١) دراسة بعنوان العلاقات بين دافعية الطالب والاتجاهات وأنماط التعلم والتحصيل وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً يدرسون عبر إلانترنت حيث دلت النتائج أن ثلثي أفراد العينة غير معتمدين على الاتجاهات في التعلم وأنه لايوجد فرق في التحصيل واتجاهاتهم إلا أنه يوجد تأثير للدافعية على تحصيل الطلبة حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يتمتعون بدافعية عالية من خلال المنافسة والتوقعات العالية هم الطلبة الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قام ترينين بدراسة (Trainin,2002) بعنوان : الطريق إلى النجاح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين من ذوي صعوبات التعلم ومن غير ذوي صعوبات التعلم هدفت الدراسة إلى اختبار الآليات التي يستخدمها الطلبة ذوو صعوبات التعلم الموجودون في الجامعة للحصول على المعرفة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً جامعياً من ذوي صعوبات التعلم وطلبة عاديين . وقام الباحث بإجراء مقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين واستخدام الإستراتيجية التحضيرية وإستراتيجية المعرفة الكاملة . وتوصل الباحث إلى النتائج التالية : كانت المعرفة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أقل منها لدى الطلبة من غير ذوي صعوبات التعلم في أربعة مجالات وهي : قراءة الكلمات وسرعة العمليات وتهجئة الحروف والعمليات العامة . مجال المعرفة الوحيد الذي قامت المجموعتان بأداء متساوٍ حوله كان العمل بالاعتماد على الذاكرة . قيمة التوقع كانت منخفضة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مما يظهر وجود إستراتيجية تشاؤمية لديهم لدي اختيار بعض الطرق البديلة التي يستخدمها الطلبة ذوو صعوبات التعلم ، ووجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعتمدون على القدرات اللفظية والذاكرة العاملة للتعويض عن الضعف في القراءة

وأجرت بسكوبرتا (Poskiparta ,2003) دراسة بعنوان : الصعوبات المتعلقة بالعاطفة والدافعية في تعلم القراءة والتهجئة هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة تطور الأوضاع الانفعالية والدافعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . وتكونت العينة من (١٢٧) طفلا موزعين إلى (٥٣) إناثاً و(٧٤) ذكوراً وأعمارهم من (٦-٨) سنوات ، وأخذت العينة من أربع مدارس اختيرت من مدينة " فنلندا" ، قامت الباحثة بتصنيف الأطفال إلى ذوي صعوبات تعلم في القراءة وأطفال عاديين وقامت الباحثة بتطوير أداة لقياس الدافعية لدى الأطفال ، وكانت نتائج الدراسة : إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يتجنبون أداء المهمة وعندهم عدم الرغبة في انجاز المهمة . إن انجاز الأطفال ذوي صعوبات القراءة ثابت بالنسبة للأطفال العاديين .

كماأجرى شي و جامون(Shih&Gamon،٢٠٠١) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين التحصيل الدراسي ومجموعة من المتغيرات الدافعية ونمط التعلم والاتجاهات ومجموعة من المتغيرات الديمغرافية . وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالباً يمثلون مجموعتين من الطلبة يدرسون مساقات عبر إلانترنت وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ثلثي أفراد العينة مستقلون تعليميا وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين أنماط التعلم ومركز الضبط وأن الدافعية للتعلم فسرت ربع التباين في التحصيل الدراسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما قام كالسن وكراوشك (klassen&krawchuk,2008) بدراسة بعنوان : التأجيل والدافعية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم قبل التخرج والعاديين وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٠٨) طلاب منهم (١٠١) طالباً يعانون من صعوبات تعلم و(١٠٧) طلاب عاديين حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم يظهرون مستويات عالية من التأجيل وكذلك مستويات منخفضة من تنظيم الذات مقارنه مع الطلبة العاديين كما أظهرت الدراسة ارتباطاً قوياً وعكسياً بين الدافعية للتعلم عند الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم والعاديين.

وأجرى بولص و جالانكي (Poulos&Galanki2009) دراسة بعنوان : الدافعية الداخلية الأكاديمية وإدراك القدرة الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في اليونان حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من الصف الخامس والسادس الأساسي وهدفت الدراسة إلى اختبار الفروق في الدافعية الداخلية وإدراك القدرة الأكاديمية والعلاقة بينهما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم يظهرون مستوى منخفضاً في الدافعية الداخلية وإدراك القدرة الأكاديمية مقارنة مع الطلبة العاديين في كل المستويات.

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال مطالعة الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التعلم ،ودافعية الانجاز فقد أظهرت نتائجها كدراسة كرون (Kroon,1998) المشار إليه في (الجوالده والقمش ،٢٠١٢)أن المطابقة بين أنماط التعلم الإدراكية المفضلة لدى الطلبة وأساليب التعليم ينتج عنه تحصيل أعلى ، وأن تقديم المادة التعليمية الجديدة باسلوب يطابق تفضيلات المتعلمين الإدراكية الأقوى تفضيلاً . أما دراسة هولمز(Holmes,1987) أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المجموعة التي تعرضت إلى الصورة المرئية والفقرات المكتوبة معا ، قد فاق أداؤها أداء المجموعة التي تعرضت إلى الكتابة فقط ، في حين أن دراسة هيرومي وبورس (Hirumi& Bowers,1991) أظهرت أن المجموعة التي درست النص من خلال استخدام الأسلوب المرئي كنمط تعلم تفوق أداؤها إحصائيا على المجموعة التي درست دون استخدام الأسلوب المرئي وبينت دراسة فونغ وجوهان (Fung& John,١٩٩٢)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر استقلالية ويبدون قوة في النواحي الحسية الإدراكية ويكرهون الأشكال السمعية والتركيبية وبينت دراسة حسن (١٩٩٨) وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التحصيل الدراسي وبين عناصر أنماط التعلم المفضلة في المراحل المختلفة.وبينت دراسة بوسعيدي (١٩٩٩) عدم وجود علاقة بين مستوى التحصيل ونمط التعلم المفضل لدى الطلبة . تناولت دراسة الصباطي ورمضان(٢٠٠٢) أسلوب التعلم العميق بين طلبة الفرع الأدبي والعلمي. أما دراسة أنجلا(Angela,2007) فقد أظهرت أن ٣٤% من الطلبة يفضلون النموذج البصري و٣٤% من الطلبة يفضلون النموذج السمعي و ٢٣% من الطلبة يفضلون النموذج الحركي و٩% يفضلون النموذج المتعدد.وقد تناولت دراسة أبو هاشم (٢٠٠٧) أساليب تعلم طلاب الجامعة وأساليب تفكيرهم.بينما جاءت دراسة ويندي وريتشارد (Wendy& Richard,١٩٩٠) التي بحثت إدراك القدرة العقلية وتنظيم الذات لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم.وبينت نتائج دراسة هانم (١٩٩١) وجود ارتباط غير دال بين الأسلوب المعرفي والدافع وقد أظهرت نتائج دراسة بنترش(Pintrich,1994) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدافعية والإدراك لصالح الطلبة العاديين. أما دراسة تيلر وفاسو (Tyler & Vasu 1995,) فقد أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات . وبينت دراسة احمد(٢٠٠٠) أن من ابرز العوامل تأثيرا في الدافعية لدى طلبة المدارس الأساسية هي : رغبة الطالب في التفوق ومدى مناسبة التقدير الذي يحصل علية الطالب لقاء الجهد الذي يبذله. وأظهرت نتائج دراسة شن وجوليا (Chun&Julia,٢٠٠١أن الطلبة الذين يتمتعون بدافعية عالية من خلال المنافسة والتوقعات العالية هم الطلبة الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً. أما دراسة ترينين (Trainin,2002) فقد أظهرت النتائج أن المعرفة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اقل منها لدى الطلبة من غير ذوي صعوبات التعلم في أربعة مجالات وهي : قراءة الكلمات وسرعة العمليات وتهجئة الحروف والعمليات العامة مجال بينما دراسة بسكوبرتا (Paskiparta ,2003) فقد أظهرت نتائج الدراسة إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يتجنبون أداء المهمة وعندهم عدم الرغبة في انجاز المهمة . إن انجاز الأطفال ذوي صعوبات القراءة ثابت بالنسبة للأطفال العاديين . وفي دراسة شي و جامون(Shih&Gamon،٢٠٠١) فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ثلثي أفراد العينة مستقلون تعليميا . بينما تناولت دراسة كالسن وكراوشك (klassen&krawchuk,2008)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ارتباطاً قوياً وعكسياً بين الدافعية للتعلم عند الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والعاديين.وفي دراسة بولص وجالانكي(Poulos&Galanki2009) أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يظهرون مستوى منخفضاً في الدافعية الداخلية وإدراك القدرة الأكاديمية مقارنة مع الطلبة العاديين في كل المستويات.

ومن خلال ما تقدم نجد أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة من حيث تناولها العلاقة بين أنماط التعلم ودافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، حيث يلاحظ قلة الدراسات السابقة-حسب علم الباحث- التي تناولتها كما تتميز الدراسة الحالية في محاولتها تطوير أداتين هما ، مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم ، ومقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة : يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومتغيراتها وأفرادها ، وأدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا والملتحقين بغرف المصادر للعام الدراسي(٢٠١٢/٢٠١١) وعددهم (٣٠٠) طالبٍ وطالبةٍ.

عينة الدراسة :

تكونت عينه الدراسة من (٩٠) طالباً بنسبة (٣٠%) من مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في مديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا والملتحقين بغرف المصادر والمشخصين على أنهم يعانون من صعوبات تعلم حسب اختبارات كلية الأميرة ثروت والمعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم لعام (٢٠٠٧) وتم اختيارهم من المدارس التالية: جرينه المختلطة وماعين المختلطة والمأمونية الوسطى الأساسية للبنين وخديجة بنت خويلد المختلطة والمأمونية الغربية المختلطة وغرناطة الأساسية للبنين وبطريقة قصدية ويوضح الجدول (١) توزيع مجتمع الدراسة .

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة

الرقم	المدرسة	جنس المدرسة	عدد الطلبة	تلفون المدرسة	عنوان المدرسة
١.	أم أيمن	بنات	١٧	٣٢٤٤٣٨٦	قرب المديرية
٢.	العريش	بنات	١٥	٣٢٤٤٤٠٨	مادبا
٣.	جرينه	مختلطة	١٥	٣٢٩٠١٦٨	جرينه
٤.	خوله بنت الازور	مختلطة	١٥	٣٢٤٣٩٣٨	مادبا
٥.	غرناطة	بنين	١٥	٣٢٤٠٢١٠	غرناطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦.	حنينا	بنين	٢٠	٣٢٤١١٧٤	حنينا
٧.	ماعين	مختلطة	١٥	٣٢٣٠٣١٢	ماعين
٨.	القادسية	بنين	١٥	٣٢٤٤٥٥٩	مادبا
٩.	المأمونية الغربية	مختلطة	١٥	٣٢٤٧٧٠٥	المأمونية
١٠.	فاطمة الزهراء	مختلطة	١٧	٣٢٤٣٢٨١	مادبا
١١.	راية بنت الحسين	مختلطة	٢٥	٣٢٩٠٦٩٩	الحي الشرقي
١٢.	خديجة بنت	مختلطة	١٥	٣٢٥٠٤٤٨	حي النديم
١٣.	النطافة	بنين	١٥	٣٢٥١٣٦٥	النطافة
١٤.	العريش	بنات	١٣	٣٢٩٠٧٩٩	العريش
١٥.	الفيصلية	بنين	١٥	٣٢٤٢٥٤٣	الفيصلية
١٦.	اليسرى	مختلطة	١٥		الفيصلية
١٧.	الحمد	بنين	١٢	٣٢٥٣٧٨٥	مادبا
١٨.	المأمونيةالوسطى	بنين	١٥		المأمونية
١٩.	ذات النطاقين	مختلطة	١٥		الهلالية
المجموع			٣٠٠		

مبررات اختيار أفراد الدراسة :

- تتوفر أعداد من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا وهي تقدم خدمات جلية للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في المدارس الحكومية
- الباحث معلم صعوبات تعلم لمدة تزيد على(٤) سنوات وقد قام بتدريس هذه الفئة من الطلبة ، وكذلك قام الباحث بالتدريب الميداني بإحدى هذه الغرف التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا وقد أصبح على علم ودراية بالاستراتيجيات والأساليب التعليمية المتبعة في هذه الغرف ومدى القدرة على تلبية حاجات هؤلاء الطلبة مما أعطى خلفية نظرية وعلمية في كيفية تصميم المقاييس وتنفيذها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تم استطلاع رأي مدير مديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا ومديري المدارس وكذلك معلمي غرف المصادر في إمكانية التعاون في تطبيق أدوات الدراسة وأبدوا استعدادهم للتعاون وتيسير تنفيذ إجراءات الدراسة .
- تشابه نوع ودرجة الصعوبة .

أدوات الدراسة :

تم تصميم أداتين في الدراسة وهي:

مقياس أنماط التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومقياس دافعية الإنجاز للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وفيما يلي عرض تفصيلي لما تم إجراؤه في تصميم أدوات الدراسة .

أولاً:مقياس أنماط التعلم :

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد هذا المقياس من قبل الباحث لقياس أنماط التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم . تكون المقياس في صورته النهائية من (٣) مجالات ، وكل مجال اشتمل على مجموعة من الفقرات توصف الأنماط من حيث درجة توافرها من وجهة نظر الطلبة موضوعياً (اختيار من متعدد)، وعدد البدائل لكل نمط خمسة إضافة إلى صفحة التعليمات والبيانات الشخصية، حيث طلب من الطلبة أن يضعوا إشارة (√) في الخانة المناسبة الكائنة في ورقة الإجابة للاستجابة الأنسب لكل سؤال.

مكونات المقياس :

تم إعداد المقياس بناء إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية لأنماط التعلم الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم التي نفذت خلال الفترة من تاريخ(٦-١٥\١٢\٢٠١١) والتي قام بها الباحث وبعد حساب تكرارات أنماط التعلم الهامة من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم والملاحظات الميدانية للباحث كما تم الاطلاع على الأدب التربوي مثل :(عواد،٢٠٠٩؛الإمام والجوالده،٢٠١٠-أ ؛القمش ،٢٠١٢ ؛الوقفي،٢٠٠٣ ؛الزيات،٢٠٠٤ ؛ السرطاوي ،١٩٨٨ ؛ الحريري،٢٠١١؛الزغول والمحاميد،٢٠١٠) والدراسات السابقة مثل: (مبارك، ٢٠١٠ ؛الصانع،٢٠٠٨؛عباس،٢٠٠٥؛

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الزغل،٢٠٠٦؛العبويني،٢٠٠٨)(Herrmann,1989;Honey&Mumford,2000)

ويتكون المقياس من ثلاثة مجالات وهي

- المجال السمعي ويتكون من ١٠ فقرات من فقره ١- ١٠
- المجال البصري ويتكون من ١٠ فقرات من فقرة ١١- ٢٠
- المجال الحس حركي ويتكون من ١٠ فقرات من فقرة ٢١- ٣٠

صدق المقياس: بعد أن تم تحديد المقياس بشكله النهائي ، تم التحقق من صدق هذا المقياس بالطريقة التالية :

صدق المحتوى: لقد تم استخراج صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى لمعرفة ما إذا كان المقياس صادقاً في قياس مستوى الأنماط التعلمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين لبيان صدق الأداة في قياس الأنماط التعلمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وقد تم عرض المقياس على لجنة التحكيم من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والقياس والتقويم مكونة من اثني عشر محكماً وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث مدى ملاءمة العبارات وارتباطها بالمجال تنتمي \ لا تنتمي، مناسبة الصياغة من عدمها ،التعديل المقترح طريقة إعداد العبارات وملاءمتها لأنماط التعلم .حيث تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها المحكمون وقد قام الباحث بعمل التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين وتم حذف أية فقرة حدث اختلاف عليها ملحق (١)

ملاحظات هيئة المحكمين:

- اتفق المحكمون على أن المقياس كافٍ لأنه يغطي مجالات موضوع الدراسة
- رأى أحد المحكين بأن المقياس طويل ويحتاج إلى اختصار وتغيير ترتيب بعض الفقرات العائدة إلى المجال الثالث لتكون أوضح
- أخذت الملاحظات المتعددة من المحكمين حيث تم حذف بعض فقرات وتعديل الصياغة اللغوية وأصبح المقياس بصورته النهائية يحتوي على (٣٠) فقرة فقط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ويوضح الجدول (٢) تعديلات هيئة المحكمين على مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم.

جدول (٢)

التعديلات التي أجريت على مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم

قبل التعديل	بعد التعديل
تتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليك المعلومات بشكل مسموع وبلغة سليمة	تتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليك المعلومات بشكل مسموع
تتذكر الأوامر الشفوية بسهولة	تتذكر التعليمات الشفوية بسهوله
تتذكر رقم هاتف بعد مشاهدتك إياه مرات قليلة	تتذكر رقم هاتف بعد مشاهدتك له مرات قليلة
حذف الفقرات ٣، ٧،١٢،١٣،١٥من المجال الأول	تم الحذف
حذف الفقرات ١٦،٢٨،٢٥،٢٤ من المجال الثاني	تم الحذف
حذف الفقرات ٣١،٣٧،٤٣،٣٤،٣٠ من المجال الثالث	تم الحذف

- يتضح من الجدول (٢) وجود تعديلات ظاهرية وجوهرية على مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم .
- ومن ثم تم إعداد مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم بشكله النهائي ملحق (٣)

ثبات مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم :

تم إيجاد ثبات مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (١٥) طالباً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من طلبة صعوبات التعلم التابعين لمديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا والملتحقين بمدارس(مدرسة خوله بنت الازور المختلطة، مدرسة النطافة الثانوية للبنين)من خارج عينة الدراسة ، وأعيد تطبيق المقياس على أفراد العينة نفسها ، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيقين أسبوعين وقد تم حساب معامل الثبات بين التطبيقين ، وقد تراوحت معاملات الثبات بين مرتي التطبيق (٠,٧٧- ٠,٨١) واعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة .والجدول (٣) يبين معاملات ثبات الإعادة لمقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم

جدول(٣)

معاملات ثبات الإعادة لمقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم

أنماط التعلم	معامل الارتباط	الدلالة
التعلم الحس-حركي	٠,٧٧	٠,٠٥
السمعي	٠,٧٩	٠,٠٥
البصري	٠,٨١	٠,٠٥

طريقة التصحيح :تصحيح مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم :

تكون مقياس أنماط التعلم بصورته النهائية من (٣٠) فقرة توزعت على ثلاثة أبعاد هي النط السمعي و فقراته (١-١٠) ، والنط البصري وفقراته(١١-٢٠)، والنمط الحس حركي وفقراته(٢١-٣٠)

و تقع الإجابة عن كل فقرة في المقياس ضمن سلم مؤلف من خمسة خيارات هي:

تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة (√) في المربع الذي يمثل رأي الطالب ذي الصعوبة التعلمية في الإجابة عن الفقرة .

وتعطى درجات الإجابة عن الفقرات كما يلي:

تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
٥	٤	٣	٢	١

ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان التالية (١،٢،٣،٤،٥) للدرجات السابقة الذكر،وتكون أعلى علامة كلية(١٥٠) وأدنى علامة (٣٠) يحصل عليها المفحوص ولحساب طول الفئة للحكم على مستوى المستجيب عن مقياس أنماط التعلم تم استخدام المعادلة الآتية :

طول الفئة = الحد الأعلى ـــ الحد الأدنى (للتدرج) = ٥-١ = ٤ =١,٣٣

عدد الفئات المفترضة ٣ ٣

من (١-٢,٣٣) بدرجة منخفضة .

من(٢,٣٤- ٣,٦٦) بدرجه متوسطة .

(٣,٦٧) فأعلى بدرجة مرتفعة .

ثانيا: مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم:

تكون مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم في صورته النهائية من (٤) مجالات وكل مجال تضمن مجموعة من العبارات توصف الدافعية للإنجاز من حيث درجة توافرها من وجهة نظر الطلبة موضوعيا (اختيار من متعدد)، وعدد البدائل لكل مجال خمسة إضافة إلى صفحة التعليمات والبيانات الشخصية، وطلب من الطلبة أن يضعوا إشارة (√) في الخانة المناسبة الكائنة في ورقة الإجابة للاستجابة الأنسب لكل سؤال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مكونات المقياس :

تم إعداد المقياس بناء إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية لدافعية الإنجاز الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم التي نفذت خلال الفترة من تاريخ ٦-٢٠١١\١٢\١٥ والتي قام بها الباحث وبعد حساب تكرارات دافعية الإنجاز الملحة والهامة من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم والملاحظات الميدانية للباحث وبمراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المجال مثل (الصليلي ،٢٠٠٨؛ أبوزيد،٢٠٠٥؛ ليلى صالح،٢٠٠٧ ؛الزعبي،٢٠٠٥؛ الخرينج،٢٠٠٧؛ وهبي،٢٠٠٤؛ السباتين،٢٠١١؛ هيلات،٢٠٠٤؛ الصانع،٢٠٠٨) والأدب النظري مثل: (غباري،٢٠٠٨؛ أبو علام ،٢٠٠٤؛بني يونس،٢٠٠٩؛عبد الخالق،١٩٩١؛ القمش والجوالده،٢٠١٢؛٢٠٠٣Lerner)

ويتكون المقياس من أربعة مجالات وهي

- مجال المثابرة ويتكون من ١٠ فقرات من فقره ١- ١٠
- مجال الطموح ويتكون من ١٠ فقرات من فقرة ١١- ٢٠
- مجال التخطيط للمستقبل ويتكون من ١٠ فقرات من فقرة ٢١- ٣٠
- مجال التحصيل الأكاديمي ويتكون من ١٠ فقرات من فقرة ٣١- ٤٠

صدق المقياس:

بعد أن تم تحديد المقياس بشكله النهائي ، تم التحقق من صدق هذا المقياس بالطريقة التالية :

صدق المحتوى:

لقد تم استخراج صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى لنعرف ما إذا كان المقياس صادقاً في قياس مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم وذلك من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين لبيان صدق الأداة في قياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم ، وقد تم عرض المقياس على لجنة التحكيم من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والقياس والتقويم مكونة من اثني عشر محكماً وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث مدى ملاءمة العبارات وارتباطها بالمجال تنتمي / لا تنتمي، مناسبة الصياغة من عدمها ،التعديل المقترح، طريقة إعداد العبارات وملاءمتها لدافعية الإنجاز .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها المحكمون وقد قام الباحث بعمل التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين وتم حذف أية فقرة حدث اختلاف عليها ملحق (٤)

ملاحظات هيئة المحكمين:

- اتفق المحكمون على أن المقياس كافٍ لأنه يغطي مجالات موضوع الدراسة
- رأى أحد المحكين بأن المقياس طويل ويحتاج إلى اختصار وتغيير ترتيب بعض الفقرات العائدة إلى المجال الرابع لتكون أوضح
- أخذت الملاحظات المتعددة من المحكمين حيث تم حذف بعض فقرات وتعديل الصياغة اللغوية وأصبح المقياس بصورته النهائية يحتوي على (٤٠) فقرة فقط
- ويوضح الجدول (٤) تعديلات هيئة المحكمين على مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

الجدول (٤)

التعديلات التي أجريت على مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

قبل التعديل	بعد التعديل
عندما أجد نقطة غامضة بالدرس فإنني ألازم المعلم لتوضيح هذا الغموض	ألح على المعلم لفهم ما هو غامض بالنسبة لي
إذا كلفت بأداء عمل أنجزه بسرعة	أنجز ما أكلف به من أعمال بسرعة
أحب أن أصبح في المستقبل عالم	أحب أن أكون مشهوراً عندما اكبر
حذف الفقرات رقم٥، ٧،١١،من المجال الأول	تم الحذف
حذف الفقرات٢٤،٢٠،١٩،١٨ من المجال الثاني	تم الحذف
حذف الفقرات ٣٦،٣٥،٣١،٣٠من المجال الثالث	تم الحذف
حذف الفقرات ٥٥،٥٤،٥٠،٤٨،٤٤من المجال الرابع	تم الحذف

- يتضح من الجدول (٤) وجود تعديلات ظاهرية وجوهرية على مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ومن ثم تم إعداد مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم بشكله النهائي ملحق (٤)

ثبات مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم :

تم إيجاد ثبات مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم باستخدام طريقة الإعادة حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (١٥) طالباً من طلبة صعوبات التعلم التابعين لمديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا والملتحقين بمدارس(مدرسة العريش الأساسية ، مدرسة الفيصلية الثانوية للبنين) من خارج عينة الدراسة ، وأعيد تطبيق المقياس على أفراد العينة نفسها وكانت الفترة الزمنية بين التطبيقين أسبوعين وقد تم حساب معامل الثبات بين التطبيقين وقد تراوحت معاملات الثبات بين مرتي التطبيق (٠,٨٠ - ٠,٨٦) وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (٠,٨٦) ، واعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

والجدول (٥) يبين معاملات ثبات الإعادة لمقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

جدول (٥)

معاملات ثبات الإعادة لمقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

دافعية الانجاز	معامل الارتباط	الدلالة
المثابرة	٠,٨٤	٠,٠٥
الطموح	٠,٨١	٠,٠٥
التخطيط للمستقبل	٠,٨٠	٠,٠٥
التحصيل الأكاديمي	٠,٨٤	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٠,٨٦	٠,٠٥

طريقة التصحيح :تصحيح مقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتقع الإجابة عن كل فقرة في القائمة ضمن سلم مؤلف من خمسة خيارات هي:

تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر

أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة (√) في المربع الذي يمثل رأي الطالب ذو الصعوبة التعلمية في الإجابة عن الفقرة .

وتعطى درجات الإجابة عن الفقرات كما يلي:

تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
٥	٤	٣	٢	١

- ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان التالية (٥،٤،٣،٢،١) للدرجات السابقة الذكر،وتكون أعلى علامة كلية(٢٠٠) وأدنى علامة (٤٠) يحصل عليها المفحوص

إجراءات تطبيق الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تمت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية ، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما من خلال عرضها على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة الشرق الأوسط وجامعة العلوم الإسلامية ، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج دلالات صدق وثبات أداتي الدراسة .
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة ، موجه إلى المنطقة التعليمية لتوجيه كتاب رسمي إلى المدارس المستهدفة بالتطبيق من أجل الحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة .
- القيام بزيارة المدارس التي جاءت ضمن أفراد عينة الدراسة في محافظة مادبا، وذلك بعد تحديد عينة الدراسة بالطريقة القصدية ، في ضوء عدد أفراد عينة الدراسة الكلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- القيام بتقديم شرح عن أهداف الدراسة وأغراضها ، وبيان أن المعلومات التي تم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و تعامل بسرية .
- توزيع أداتي الدراسة على أفرد العينة وإعطاؤهم الوقت الكافي في الإجابة عن فقرات المقياس.
- جمع البيانات والقيام بتصنيفها بنظريتها وتدقيقها،والتأكد من اكتمال عناصرها وهي المعلومات الشخصية التي تخص المستجيب، والتحقق من الاستجابة عن جميع الفقرات لأغراض التحليل الإحصائي.
- استخدام التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.
- مناقشة النتائج ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

- المتوسطات والانحرافات المعيارية .
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار"ت".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل نتائج الدراسة ، التي تم توصل إليها وتم عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال وفق ترتيب الأسئلة ، وذلك على النحو الآتي:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على :" ما أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تصنيف المتوسطات حسب المعيار التالي:

ويبين الجدول (٦) أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع	الترتيب
١	النمط السمعي	2.86	0.80	متوسط	٣
٢	النمط البصري	3.10	1.07	متوسط	٢
٣	النمط الحس-حركي	3.35	0.91	متوسط	١

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لأنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم قد تراوحت مابين (٢,٨٦-٣,٣٥) حيث جاء مجال النمط (الحس-حركي) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ(٣,٣٥) وبدرجة شيوع متوسطة. تلاه في المرتبة الثانية مجال النمط البصري بمتوسط حسابي بلغ(٣,١٠) وبدرجة شيوع متوسطة، بينما جاء مجال النمط السمعي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.86) وبدرجة شيوع متوسطة. وبشكل عام نجد أن درجة شيوع أنماط التعلم الثلاثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(السمعي، البصري، والحس-حركي) كانت ضمن المستوى المتوسط. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصل إليه فونغ وجوهان (Fung& John١٩٩٢,) والذي أشار إلى أن طلبة صعوبات التعلم ويبدون قوة في النواحي الحسية الإدراكية ويكرهون الأشكال السمعية والتركيبية.

ويعلل الباحث هذه النتيجة من خلال جملة متغيرات منها العمر، إذ إن الفئة التي تناولتها الدراسة الحالية هم من فئة الطلبة في المدارس الأساسية، والذي حسب تصنيف بياجه للنمو المعرفي لا يزالون يحتاجون إلى الإدراك (الحسي-حركي) في تعلم المواد التعليمية التي تعرض عليهم، وهم يفضلونه لما لهذا النمط من تفاعل بين المتعلم من جهة والمادة التعليمية من جهة أخرى. كما ويشير الباحث إلى أن أساليب التعلم السمعي والبصري هما أيضا شائعان بين طلبة صعوبات التعلم وهما أيضا يقعان بمستوى أقل بقليل من حيث قيم المتوسطات الحسابية ، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي : ففي مجال النمط السمعي كانت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية على النحو الموضح في الجدول (٧)

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط السمعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	الترتيب
٣	يلفت انتباهك أي صوت سواء داخل غرفة الصف أو خارجة	3.20	1.20	متوسط	١
٧	تستفيد أكثر عندما تندمج مع الآخرين في الحديث والسماع	3.20	1.24	متوسط	٢
١	تتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليك المعلومات بشكل مسموع	3.11	1.24	متوسط	٣
٨	تتذكر الكلمات الجديدة عندما تسمعها من المعلم أكثر من حفظها من على السبورة	3.05	1.16	متوسط	٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٩	إذا طلب المعلم منك تحديد موقع بيتك تصف موقع بيتك له شفويا	3.00	1.06	متوسط	٥
٦	تحتاج دائما من المعلم مزيد من الشرح اللفظي	2.88	1.10	متوسط	٦
٢	تتذكر التعليمات الشفوية بسهوله	2.79	1.02	متوسط	٧
١٠	تستفيد من المعلومات عندما تعرض عليك من خلال أشرطة مسجلة	2.73	1.31	متوسط	٨
٥	تتحدث مع ذاتك عندما تتعلم أشياء جديدة	2.52	1.11	متوسط	٩
٤	تحفظ رقم أي هاتف بعد سماعه مرات قليله	2.39	1.13	متوسط	١٠

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٢٠-٢,٣٩)، حيث جاءت الفقرة (٣) والتي تنص على " يلفت انتباهك أي صوت سواء داخل غرفة الصف أو خارجة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) وانحراف معياري (١,٢٠)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة(١) ونصها "تتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليك المعلومات بشكل مسموع " بمتوسط حسابي بلغ (3.11) وانحراف معياري(1.24) تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٤) ونصها " تتذكر الكلمات الجديدة عندما تسمعها من المعلم أكثر من حفظها من على السبورة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥) وانحراف معياري(1.16) بينما جاءت الفقرة (٤)ونصها " تحفظ رقم أي هاتف بعد سماعه مرات قليله " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٩) وبانحراف معياري (١,١٣). أما مجال النمط البصري فالجدول(٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط البصري مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	الترتيب
١٤	تتذكر صورة أي نوع من الفواكه قبل أن تلفظها	3.51	1.01	متوسط	١
١٣	تحس بالملل من الحديث الطويل	3.16	1.09	متوسط	٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٥	تنظر جيدا إلى زميلك لكي تسمعه جيدا	3.11	1.14	متوسط	٤
١٢	تحتاج دائما أن تكتب أو ترسم لكي تتذكر المعلومة	3.07	0.98	متوسط	٥
١٩	تستخدم أسلوب الإشارة خلال الحديث مع زملائك	2.88	1.07	متوسط	٦
١٦	لا تحب الشرح الكثير للمعلومات المكتوبة	2.76	1.00	متوسط	٧
١٧	تعبر بالتمثيل عن كل ما قيل لك أو كل ما تعلمته	2.72	0.94	متوسط	٨
١٨	تتذكر رقم هاتف بعد مشاهدتك له مرات قليله	2.71	1.11	متوسط	٩
٢٠	عندما تتحدث مع زميلك تستخدم مثل هذه العبارات :واضح، رأيت، شاهدت	2.71	1.29	متوسط	١٠

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٧١-٣,٥١) ، حيث جاءت الفقرة (١٤) والتي تنص على " تتذكر صورة أي نوع من الفواكه قبل أن تلفظها " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١) وانحراف معياري (١,٠١) ، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (١٣) ونصها " تحس بالملل من الحديث الطويل " بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦). وانحراف معياري (١,٠٩). تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (١٥) ونصها " تنظر جيدا إلى زميلك لكي تسمعه جيدا " بمتوسط حسابي بلغ (٣,١١) وانحراف معياري (١,١٤) بينما جاءت الفقرة (٢٠) ونصها " عندما تتحدث مع زميلك تستخدم مثل هذه العبارات :واضح، رأيت، شاهدت " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(٢,٧١) وبانحراف معياري (١,٢٩).أما مجال النمط (الحس – حركي)فالجدول(٩) يبين ذلك

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط (الحس – حركي)

مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	الترتيب
٢٦	تحب الرسم وتلوين الحروف كثيراً	3.72	1.08	مرتفع	١
٢١	تحب المعلم الذي يشجع على الأنشطة اليدوية و العمل الميداني خارج الصف	3.65	1.14	متوسط	٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٢	تتعلم بشكل أفضل عندما تستخدم يديك في الأنشطة	3.51	1.01	متوسط	٣
٢٨	تتذكر الأرقام بشكل أفضل إذا أديت لعبة القفز على الأرقام.	3.40	1.08	متوسط	٤
٢٥	تتذكر الكلمات بشكل أفضل حين تتبع حروفها على المعجون أو ورق زجاج	3.35	1.07	متوسط	٥
٢٩	تحب المعلم الذي يقوم بطلب منك إجراء مجموعات صفية	3.29	1.29	متوسط	٦
٣٠	تحب الذهاب إلى المختبرات المدرسية	3.27	1.53	متوسط	٧
٢٣	تلفت انتباه الآخرين لك من خلال لمسهم	3.19	1.05	متوسط	٨
٣٤	عندما تتحدث مع زميلك تحب أن تكون قريب جدا منه	3.19	1.07	متوسط	٩
٢٧	تحب أن يطلب منك المعلم الخروج إلى السبورة	3.19	1.22	متوسط	١٠

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,١٩-٣,٧٢) ، حيث جاءت الفقرة (٢٦) والتي تنص على " تحب الرسم وتلوين الحروف كثيراً " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢) وانحراف معياري (١,٠٨) ، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٢١) ونصها " تحب المعلم الذي يشجع على الأنشطة اليدوية و العمل الميداني خارج الصف " بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري (1.14) تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (22) ونصها " تتعلم بشكل أفضل عندما تستخدم يديك في الأنشطة " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١) وانحراف معياري (1.01) بينما جاءت الفقرة (٢٧) ونصها " تحب أن يطلب منك المعلم الخروج إلى السبورة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٩) وبانحراف معياري (١,٢٢).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على : ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويبين الجدول (١٠) مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	١	المثابرة	2.76	0.66	متوسط
٢	٢	الطموح	2.90	0.78	متوسط
٤	٣	التخطيط للمستقبل	2.57	0.89	متوسط
١	٤	التحصيل الأكاديمي	2.99	0.64	متوسط
الدرجة الكلية للمجالات ككل			2.72	0.76	متوسط

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم تراوحت ما بين (٢,٥٧- ٢،٩٩) ، حيث جاء بعد التحصيل الدراسي بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٩٩) وبمستوى متوسط ،بينما جاء بعد التخطيط للمستقبل في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(٢,٧٥) وبمستوى متوسط أيضاً، وأن المتوسط العام (٢,٧٢). وبشكل عام نلاحظ أن المتوسطات الحسابية كانت متوسطة لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المثابرة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	الترتيب
٢	عندما أبدا عملاً احرص على إكماله	3.08	1.05	متوسط	١
٣	اشعر بالملل والتعب أثناء الدراسة	3.05	1.06	متوسط	٢
٨	يتطلب مني الواجب المدرسي مجهود كبير حتى	3.00	0.98	متوسط	٣
١	أنسحب من الأعمال الصعبة بسرعة	2.86	1.12	متوسط	٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥	ابذل جهدي لتحقيق النجاح بتفوق	2.79	1.19	متوسط	٥
٤	إذا كلفت بأداء عمل أنجزه بسرعة	2.76	1.02	متوسط	٦
٦	احرص على أداء واجباتي كما يطلبها المعلم	2.76	1.16	متوسط	٧
٧	إذا طلب المعلم مني واجب فإنني اعمله بتركيز كبير	2.69	1.14	متوسط	٨
٩	ألح على المعلم لفهم ما هو غامض بالنسبة لي	2.57	1.10	متوسط	٩
١٠	أميل إلى القيام بالمهام والأعمال التي تتطلب بذل	2.25	1.01	متوسط	١٠

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٢٥-٣,٠٨) ، حيث جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على " عندما أبدا عملاً احرص على إكماله " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وانحراف معياري (١,٠٥)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٣) ونصها" اشعر بالملل والتعب أثناء الدراسة" بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وانحراف معياري (١,٠٦) تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٨) ونصها" يتطلب مني الواجب المدرسي مجهوداً كبيراً حتى أنجزه" بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (٠,٩٨) بينما جاءت الفقرة الفقرة (١٠) ونصها " أميل إلى القيام بالمهام والأعمال التي تتطلب بذل جهد عالٍ " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٢٥) بانحراف معياري (١,٠١).

أما مجال الطموح فالجدول (١٢) يبين ذلك

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطموح

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	الترتيب
١٥	أشعر أن أساس التفوق هو الحظ	3.58	1.06	متوسط	١
١٢	أميل إلى الحصول على الجوائز	3.29	1.32	متوسط	٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٨	أميل إلى مصادقة الأشخاص الذين لهم نفس الميول والتطلعات	3.29	1.17	متوسط	٣
١١	اطمح أن أكون من المتفوقين بالمدرسة	3.11	1.35	متوسط	٤
١٩	عندما أشارك في فريق كرة قدم وأتقدم الفريق المنافس أبذل مجهود أكبر للفوز بالمباراة	2.97	1.47	متوسط	٥
١٣	أحاول دائما أن أكون الأول على الصف	2.95	1.49	متوسط	٦
١٧	أحب أن أكون مشهوراً عندما اكبر	2.92	1.38	متوسط	٧
٢٠	أميل إلى المشاركة المستمرة بالإذاعة المدرسية لكي أكرم في نهاية السنة الدراسية	2.73	1.36	متوسط	٨
١٤	اشعر أن الدراسة غير مهمة في الحياة	2.68	1.16	متوسط	٩
١٦	أحب الأعمال التي تتطلب جهدا وصعوبة في العمل	2.08	0.98	متوسط	١٠

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٠٨-٣,٥٨) ، حيث جاءت الفقرة (١٥) والتي تنص على " اشعر أن أساس التفوق هو الحظ "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وانحراف معياري (١,٠٦) ، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (١٢) ونصها "أميل إلى الحصول على الجوائز " (٣,٢٩) (١,٣٢) تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (١٨) ونصها " أميل إلى مصادقة الأشخاص الذين لهم نفس الميول والتطلعات" بمتوسط حسابي(٣,٢٩) بانحراف معياري (١,١٧) بينما جاءت الفقرة (١٦) ونصها " " أحب الأعمال التي تتطلب جهدا وصعوبة في العمل " بمتوسط حسابي (٢,٠٨) وانحراف معياري (٠,٩٨).

في حين أن مجال التخطيط للمستقبل ، جاءت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقراته على النحو الموضح في الجدول (١٣)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط للمستقبل

مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	الترتيب
٢٣	عندما تواجهني مشكله فإنني استشير من حولي	2.90	1.26	متوسط	١
٢٦	أشعر بالسعادة عندما يكون لي هدف أسعى إلى تحقيقه	2.79	1.18	متوسط	٢
٢٧	اشعر أن لدي قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية	2.77	1.24	متوسط	٣
٢٤	عندما يصف لي شخص موقع جديد بالنسبة لي فإنني اعتمد على نفسي في الوصول إليه	2.75	1.25	متوسط	٤
٢٨	إذا اعترضنني صعوبات أصر على الوصول إلى هدفي	2.53	1.26	متوسط	٥
٢٢	اعتقد بأن النجاح في الحياة يحتاج إلى وجود أهداف أسعى إلى تحقيقها	2.47	1.15	متوسط	٦
٣٠	إذا اقتنعت بوجود فكرة لا أتردد في وضع خطة لتنفيذها	2.43	1.12	متوسط	٧
٢٥	احرص على وضع برنامج دراسي منتظم قبل الامتحانات المدرسية	2.42	1.17	متوسط	٨
٢١	اشعر بأنني اقرب إلى تحديد مستقبلي يوماً بعد يوم	2.37	1.05	متوسط	٩
٢٩	أنا ادرس من بداية العام الدراسي بانتظام لتحقيق التفوق	2.35	1.11	متوسط	١٠

يبين الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٣٥-٢,٩٠)، حيث جاءت الفقرة (٢٣) في المرتبة الأولى والتي نصها " عندما تواجهني مشكله فإنني استشير من حولي " بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٠) وانحراف معياري (١,٢٦)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٦) والتي نصها" أشعر بالسعادة عندما يكون لي هدف أسعى إلى تحقيقه" بمتوسط حسابي بلغ(٢,٩٧)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وانحراف معياري (١,١٤) تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٢٧) ونصها " اشعر أن لدي قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية" بمتوسط حسابي بلغ (١,٢٤) وانحراف معياري (٢,٧٧) بينما جاءت الفقرة (٢٩) ونصها " أنا أدرس من بداية العام الدراسي بانتظام لتحقيق التفوق " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٥) بانحراف معياري (١,١١).

في حين أن مجال التحصيل الأكاديمي ، جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراته على النحو الموضح في الجدول (١٤)

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التحصيل الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	الترتيب
٣٤	أخاف عندما يسألني المعلم	3.54	1.08	متوسط	١
٣٥	أتردد في المشاركة الصفية	3.48	0.98	متوسط	٢
٣٧	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة	3.47	1.04	متوسط	٣
٣٦	أشعر بأن الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة	3.37	0.96	متوسط	٤
٣٣	كتبي ودفاتري منظمه	2.79	1.15	متوسط	٥
٣٢	لا أجد صعوبة في محاولة إتمام واجباتي	2.78	0.97	متوسط	٦
٣٩	احرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.	2.78	1.11	متوسط	٧
٤٠	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليّ بالمنفعة.	2.76	1.28	متوسط	٨
٣١	اشعر بالقدرة على إكمال واجباتي	2.74	1.07	متوسط	٩
٣٨	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شي أخر	2.38	0.99	متوسط	١٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٣٨-٣,٥٤) ، حيث جاءت الفقرة (٣٤) والتي تنص على " أخاف عندما يسألني المعلم "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤) وانحراف معياري (١,٠٨) ، تلتها الفقرة (٣٥) والتي تنص على " أتردد في المشاركة الصفية "بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وانحراف معياري(0.98) تلاها الفقرة (٣٧) والتي تنص " أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وانحراف معياري (١,٠٤) بينما جاءت الفقرة (٣٨) والتي تنص على " أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شي أخر " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٨) وانحراف معياري (٠,٩٩).

ثالثاً النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على : هل توجد علاقة بين أنماط التعلم ودافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لأنماط التعلم ودافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.

ويبين الجدول (١٥) معامل ارتباط بيرسون يبين أنماط التعلم ودافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.

جدول (١٥)

معامل ارتباط بيرسون يبين العلاقة بين أنماط التعلم والدافعية للانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم.

دافعية الانجاز / المجال	أنماط التعلم		
	النمط السمعي	النمط البصري	النمط الحس/ حركي
المثابرة	٠,٤٢	٠,٣٧	٠,٤٨
الطموح	٠,٥٤	٠,٥٢	٠,٥١
التخطيط للمستقبل	٠,٤٤	٠,٤٣	٠,٤٤
التحصيل الأكاديمي	٠,٤١	٠,٥١	٠,٥٣
الدرجة الكلية	٠,٥١	٠,٥٣	٠,٥٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من الجدول (١٥) يتضح وجود ارتباط دال إحصائيا بين النمط السمعي ودافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، حيث كانت معاملات الارتباط (٠,٤٢، ٠,٥٤، ٠,٤٤، ٠,٤١، ٠,٥١) بالترتيب لأبعاد (المثابرة، الطموح،التخطيط للمستقبل، التحصيل الأكاديمي، الدرجة الكلية) بالترتيب. وجميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى(٠,٠٥) فأقل، كما يتضح وجود ارتباط دال إحصائيا بين النمط البصري ودافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، حيث كانت معاملات الارتباط (٠,٣٧، ٠,٥٢، ٠,٤٣، ٠,٥١، ٠,٥٣) بالترتيب لأبعاد (المثابرة، الطموح،التخطيط للمستقبل، التحصيل الأكاديمي، الدرجة الكلية) بالترتيب. وجميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، وأيضا وجود ارتباط دال إحصائيا بين النمط (الحس-حركي) ودافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، حيث كانت معاملات الارتباط (٠,٤٨، ٠,٥١، ٠,٤٤، ٠,٥٣، ٠,٥٥) بالترتيب لأبعاد (المثابرة، الطموح،التخطيط للمستقبل، التحصيل الأكاديمي، الدرجة الكلية) بالترتيب. وجمع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى. (٠,٠٥) فأقل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط التعلم الشائعة والدافعية للانجاز والعلاقة بينهما لدى طلبة صعوبات التعلم، وبعد أن تم عرض النتائج الخاصة بكل سؤال من أسئلة الدراسة سيقوم الباحث بمناقشة أسئلة الدراسة حسب تسلسلها.

أولا:مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الأول والذي ينص على" ما أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم؟

أشارت النتائج المرتبطة في هذا السؤال إلى أن أنماط التعلم الشائعة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم كان أعلاها النمط الحس-حركي والذي احتل الترتيب الأول، في حين أن للنمط السمعي كان أقل أنماط التعلم شيوعاً والذي احتل الترتيب الثالث. وبشكل عام نجد أن درجة شيوع أنماط التعلم الثلاثة (السمعي، البصري، والحس-حركي) كانت ضمن المستوى المتوسط.

وفيما يتعلق بالجوانب التفصيلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجال السمعي فقد تبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات كانت ضمن المستوى المتوسط وأن أعلاها كان الفقرة " يلفت انتباهك أي صوت سواء داخل غرفة الصف أو خارجة" في حين أن أدنى متوسط كان للفقرة " تحفظ رقم أي هاتف بعد سماعه مرات قليلة ".

كذلك فإن استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال البصري فقد تبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات كانت ضمن المستوى المتوسط وان أعلاها كان الفقرة " تتذكر صورة أي نوع من الفواكه قبل أن تلفظها " ، وأن أدناها كان للفقرة " عندما تتحدث مع زميلك تستخدم مثل هذه العبارات :واضح، رأيت، شاهدت ".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المجال (الحس –حركي) فقد كانت استجابات عينة الدراسة على هذا المجال ضمن المستوى المتوسط وان أعلاها كان الفقرة " حب الرسم وتلوين الحروف كثيراً " وأن أدناها كان للفقرة " تحب أن يطلب منك المعلم الخروج إلى السبورة ".

وتختلف هذه النتيجة عما توصلت إلية دراسة أنجلا(Angela,2007) والتي توصلت إلى أن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة البالغين الذي يعانون من صعوبات تعلم، كانوا يفضلون النموذج البصري و(٣٤%) من الطلبة يفضلون النموذج السمعي و(٢٣%) من الطلبة يفضلون النموذج الحركي وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصل إليه فونغ وجوهان (Fung& John١٩٩٢,) والذي أشار إلى أن طلبة صعوبات التعلم ويبدون قوة في النواحي الحسية الإدراكية ويكرهون الأشكال السمعية والتركيبية.

ويعلل الباحث هذه النتيجة من خلال جملة متغيرات منها العمر، إذ إن الفئة التي تناولتها الدراسة الحالية هم من فئة الطلبة في المدارس الأساسية، والذي حسب تصنيف بياجه للنمو المعرفي لا يزالون يحتاجون إلى النمط الحسي-حركي في تعلم المواد التعليمية التي تعرض عليهم، وهم يفضلونه لما لهذا النمط من تفاعل بين المتعلم من جهة والمادة التعليمية من جهة أخرى.

كما ويشير الباحث إلى أن أساليب التعلم السمعي والبصري هما أيضا شائعان بين طلبة صعوبات التعلم وهما أيضاً يقعان بمستوى أقل بقليل من حيث قيم المتوسطات الحسابية نسبة للنمط الحسي، وهذا يقودنا إلى التأكيد على أن النمط السمعي والبصري أيضا هي أنماط يستخدمها ويفضلها طلبة صعوبات التعلم، ولعل هذا ما يمكن أن نلاحظه أيضاً في تفاعل واستجابات الطلبة عندما يتعرضون إلى مثيرات تعليمية بصرية وسمعية.

ثانياً: مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الثاني والذي ينص على " ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم؟

أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى أن المتوسطات الحسابية لأبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم كان أعلى متوسط حسابي لها ضمن بعد التحصيل الدراسي، في حين أن اقل متوسط حسابي كان للبعد التخطيط للمستقبل، وأن المتوسط العام (٢,٧٢). وبشكل عام نلاحظ أن مستوى شيوع المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية كان ضمن المستوى المتوسط المنخفض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفيما يتعلق بالجوانب التفصيلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المثابرة فقد تبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات كانت ضمن المستوى المتوسط وأن أعلاها كان الفقرة " عندما أبدا عملاً احرص على إكماله " وأن أدناها كان للفقرة " أميل إلى القيام بالمهام والأعمال التي تتطلب بذل جهد عالٍ ".

أما استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطموح فقد تبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات كانت ضمن المستوى المتوسط وأن أعلاها كان الفقرة" اشعر أن أساس التفوق هو الحظ "، وأن أدناها كان للفقرة " أحب الأعمال التي تتطلب جهدا وصعوبة في العمل ".

أما استجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التخطيط للمستقبل فقد تبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات كانت ضمن المستوى المتوسط وأن أعلاها كان الفقرة" عندما تواجهني مشكله فإنني استشير من حولي "، وأن أدناها كان للفقرة " أنا ادرس من بداية العام الدراسي بانتظام لتحقيق التفوق ".

أما استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التحصيل الدراسي فقد تبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات كانت ضمن المستوى المتوسط وان أعلاها كان للفقرة " أخاف عندما يسألني المعلم "، وأن أدناها كان للفقرة " أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شي أخر ".

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع النتائج التي توصل إليها بولص و جلانك (Poulos& Galanki2009)، والذي أشار إلى أن الدافعية لدى طلبة صعوبات التعلم منخفضة، كما وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ترينين (Trainin,2002) والذي أشار إلى أن مستوى التوقعات لدى طلبة صعوبات التعلم منخفضة. ويعلل الباحث هذه النتيجة من خلال الظروف البيئة المحيطة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصة مصادر التعزيز الداخلية، حيث نجد أن معظم أشكال المعززات التي تقدم إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي خارجية، لذا نجد أن إشكال السلوك الدافعي المرتبط بعوامل الدافعية الداخلية مثل الطموح والمثابرة، والتخطيط للمستقبل مستواها متوسط منخفض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة ذوي صعوبات التعلم حول أنفسهم نجدها ترتبط بالإحساس بعدم الكفاءة، وتجنب المواجهة المباشرة للعقبات والصعوبات الأكاديمية مما يطور لديه إحساساً بالاعتمادية على الآخرين في التعلم، الأمر الذي يقلل من فرص من الإحساس بالاستقلال في الأداء والذي يؤثر على دافعية الطالب.

ثالثاً: مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الثالث والذي ينص على " هل توجد علاقة بين أنماط التعلم والدافعية للإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم؟

حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أنماط التعلم السمعي، والبصري، والحس-حركي، مع أبعاد مقياس الدافعية (المثابرة، الطموح،التخطيط للمستقبل، التحصيل الأكاديمي، الدرجة الكلية).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه شي وجامون(Shih & Gamon،٢٠٠٥) والذي أشار إلى أن الدافعية تفسر ربع التباين في أنماط التعلم لدى الطلبة، ويعلل الباحث هذه النتيجة من خلال نمط التعلم المفضل لدى الطالب يعطيه إحساساً بالقدرة، حيث يقترن أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب بشعوره بالانجاز والارتياح الأمر ينعكس إيجاباً على إحساس المتعلم بثقته بنفسه ، ومن توقعاته بذاته بأداء المهام المطلوبة منه، كما أن دراسة الطالب وفقاً لأنماط التعلم الخاصة به تسهم في التخفيف من الضغط الواقع على الطالب خلال عملية التعلم الأمر الذي يسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو التعلم وبالتالي يعزز قدرة الطالب على الإحساس بالإنجاز، والتحصيل الدراسي، ومن ثم تصبح لديه المقومات للتخطيط والتوجه إلى المستقبل في الخطط الدراسية والتعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي الباحث بما يلي:

١- **إجراء المزيد من الدراسات للربط بين أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم وكل من متغيرات الكفاية الذاتية، والاتجاهات نحو التعلم، والتحصيل الدراسي.**

٢- **ضرورة مراعاة معلمي التربية الخاصة، والمعلمين بشكل عام لمكونات الدافعية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل على تعزيز الدافعية الداخلية لدى الطلبة.**

٣- **تدريب المعلمين على كيفية توظيف التعلم (الحس-حركي) في المواقف الصفية على اعتبار أنه النمط المفضل لدى طلبة صعوبات التعلم.**

٤- **تضمين المناهج المقدمة إلى طلبة صعوبات التعلم على أنشطة وتدريبات (حسية،بصرية، سمعية)، لأهمية ذلك في تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

القران الكريم

أحمد ، نجاح احمد (٢٠٠٠) ، العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن

أبو زيد، هيثم (٢٠٠٥) أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للانجاز المدرسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم " أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعه عمان العربية " الأردن .

أبو عبده، سليم عمر ، الحريري، أكرم يوسف(٢٠١١) .التعلم والحواس الوصول لأقصى درجات التعلم بإشباع الحواس . عمان :الأردن دار الفكر

أبو علام ، رجاء محمود (٢٠٠٤) .التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع

أبو هاشم ، السيد محمد ، (٢٠٠٧) أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية و تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة ، ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي الطموح : الواقع و الطموح ، جامعة طيبة ، المدينة المنورة

الإمام ،محمد صالح ، الجوالده ، فؤاد عيد (٢٠١٠- أ) .الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. عمان : الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الإمام محمد صالح ،الجوالده ،فؤاد عيد .(٢٠١٠- ب) الفروق في بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم و العاديين و الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية ، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين و المتفوقين "أحلامنا تتحقق.... برعاية أبنائنا الموهوبين" المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ٢٨ -٢٠١٠|٧|٢٩ عمان : الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البطاينة ،أسامة والرشدان،مالك و السبايلة ،عبيد و الخطاطبة ،عبد المجيد (٢٠٠٥) . صعوبات التعلم النظرية والممارسة . عمان:الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

بلعاوي ، منذر.(٢٠٠٦) أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك "أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة اليرموك "اربد: الأردن

بني يونس، محمد محمود (٢٠٠٩) .سيكولوجيا الدافعية والانفعالات . عمان: الأردن ، دار المسيرة للنشرو التوزيع

بوسعيدي ،أميمه (١٩٩٩). أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بكل من الجنسين و المستوى التحصيلي و التخصص الدراسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس

تركي ، مصطفى . (١٩٩٠) الدافعية للانجاز عند الذكور و الإناث في موقف محايد و موقف منافسة. مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٦ ، العدد الثاني ، ص ١٥٧ – ص ١٦٠ ، الكويت

الترتوري ، محمد عوض (٢٠٠٦) . دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي . مجلة ديوان العرب الفكرية ،٢٧- أيار ، مايو.

جابر، لينا و قرعان ، مها.(٢٠٠٤) أنماط التعلم : النظرية والتطبيق ، مؤسسة عبد المحسن القطان . رام الله: فلسطين.

الجوالده، فؤاد عيد و القمش ، مصطفى نوري (٢٠١٢) البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة عمان: الأردن ،دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحامد ، محمد بن معجب (١٩٩٦) قياس الدافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية . رسالة الخليج العربي ، العدد السابع و الخمسون، ص١٣١- ص ١٩٦.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حسن ، عبد الفضيل (١٩٩٨) . أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد ٩ ، العدد الثاني ، ص ٢١ – ص ٥٣ .

الحديدي ،منى والخطيب ،جمال (٢٠٠٥) استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر، عمان: الأردن.

الخرينج ، ليلى (٢٠٠٧) دافعية الانجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقليا و العاديات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت "رسالة ماجستير غير منشورة جامعه عمان العربية" ، الأردن.

الرندي ، ربيعة (١٩٩٥) . علاقة الدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت (نظام المقررات / ونظام الفصلين) .الكويت : مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية .

الروسان،فاروق(٢٠٠١) سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان : الأردن

الريحاني ،سليمان والزريقات ،إبراهيم و طنوس ،عادل(٢٠١٠) إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم . دار الفكر، عمان :الأردن.

الزعبي، فلاح (٢٠٠٥) علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت "رسالة ماجستير غير منشورة جامعه عمان العربية" الأردن.

الزغل، وفاء حسين(٢٠٠٦) العلاقة بين التحصيل في مبحث الأحياء و القدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعليمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في اربد " أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعه عمان العربية" الأردن.

الزغول ، عماد و المحاميد ،شاكر (٢٠١٠) سيكولوجية التدريس الصفي ، عمان: الأردن، دار المسيرة للتوزيع والنشر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الزيات ، فتحي (١٩٨٨) . دافعية الانجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط ، وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية . سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، المملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى ، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي

الزيات، فتحي .(٢٠٠٤) سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ،الطبعة الثانية، القاهرة : مصر، دار النشر للجامعات،.

السباتين ، احمد إسماعيل ، (٢٠١١) أساليب المعاملة الو لدية وعلاقتها بدافعية الانجاز و التكيف المدرسي لدى الطلبة الموهوبين و اقرأنهم العاديين " أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعه عمان العربية ". الأردن

السرطاوي ،زيدان و السرطاوي ،عبد العزيز ، وخشان ،أيمن وأبو جودة،وائل .(٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم ، أكاديمية التربية الخاصة .الرياض: المملكة العربية السعودية

الشربيني، زكريا احمد ، (١٩٨١)، التوافق النفسي وعلاقته بدافع الانجاز في مرحلة الطفولة المتأخرة . أطروحة دكتوراه غير منشورة . القاهرة : كلية البنات- جامعة عين شمس.

الصانع ، اشرف عبد الرحمن (٢٠٠٨) علاقة موقع الضبط و أنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي في منطقه النقب "رسالة ماجستير غير منشورة "جامعه عمان العربية" الأردن

الصليلي، سالم ،(٢٠٠٨) دراسة الخصائص المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية و مستوى دافعية الانجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت " أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية " الأردن.

الظاهر ،قحطان.(٢٠٠٤) صعوبات التعلم ،دار وائل .عمان:الأردن

عبابنة ، محمد فلاح . (١٩٩٩) . مستوى دافعية الانجاز وعلاقتها ببعض سمات الشخصية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عباس، رشيد نواف (٢٠٠٥) أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا ومراعاة المعلمين لها إثناء تدريس الرياضيات " أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعه عمان العربية" الأردن

عبد الخالق، احمد محمد (١٩٩١). أسس علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية

العبوني ، بسمة موسى (٢٠٠٨) أساليب التعلم و السلوك القيادي و التكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن " أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية" الأردن.

عدس ، عبد الرحمن ،توق محيي الدين، (١٩٩٣) . المدخل إلى علم النفس . الطبعة الرابعة ، عمان : الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع .

عدس،عبد الرحمن و قطامي ،يوسف وتوق، محي الدين (٢٠٠٥)علم النفس العام . عمان: دار الفكر للطباعة و النشر .

عواد، أحمد (٢٠٠٩) . صعوبات التعلم . الطبعة الأولى، عمان : الأردن ، الوراق للنشر والتوزيع .

عواد، احمد و الإمام،محمد(٢٠٠٧)واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي ،جامعة عين شمس ،القاهرة ، ٨-٩ديسمبر،٢٠٠٧مجلد المؤتمر، ص(٥٩٠-٦٣١)

عصفور ، وصفي . (١٩٨٨). أنماط المتعلمين وأساليب تعليمهم . الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية ، عمان: الأردن

علي ،عادل فاضل.(٢٠٠٥) التعلم والتعلم الحركي ، المفهوم والأهداف . مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ،ص ٤٤- ص٦٦ عمان: الأردن .

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القحطاني ، محمد .(٢٠٠٠) . نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية . الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين ،عنيزة: المملكة العربية السعودية. www.golfkids.com

القريوتي ، يوسف والصمادي ،جميل و السرطاوي ، عبد العزيز (١٩٩٥) المدخل إلى التربية الخاصة . العين: الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.

قطامي ، نايفة (١٩٩٢) . أساسيات علم النفس المدرسي . ط١ ، عمان : الأردن ،دار الشروق للنشر والتوزيع .

قطامي ، يوسف وأبو جابر ، ماجد وقطامي ، نايفة (٢٠٠٢) تصميم التدريس .الطبعة الثانية ، عمان : الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

قطامي ،يوسف (١٩٩٠) تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه.ط(١) ، الأهلية للنشر والتوزيع عمان : الأردن

قطامي ،يوسف وقطامي ،نايفة (٢٠٠٠) . سيكولوجية التعلم الصفي . عمان : الأردن الشرق للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري ، الجوالده، فواد عيد . (٢٠١٢) صعوبات التعلم "رؤية وتطبيق" عمان: الأردن ،دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القمش ، مصطفى نوري ، (٢٠١٢) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.

القمش، مصطفى والمعايطة ، خليل(٢٠٠٩) سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة عمان: الأردن ، دار المسيرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كامل ، محمد علي (٢٠٠٣) صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة . القاهرة : مركز الإسكندرية للكتب.

الكناني ، ممدوح عبد المنعم ، الكندري ، احمد محمد مبارك (١٩٩٢) . سيكولوجية التعليم وأنماط التعلم وتطبيقاتها النفسية و التربوية .ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت

كيرك وكلفانت.(١٩٨٨) صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية ،ترجمة عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي ، الرياض:المملكة العربية السعودية، مكتبة الصفحات الذهبية.

مبارك ، جمال محمد (٢٠١٠) أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة " رسالة ماجستير غير منشورة جامعه عمان العربية" الأردن

نشواتي ، عبد المجيد (١٩٩٦). علم النفس التربوي . الطبعة الثالثة ، عمان: الأردن ،دار الفرقان للنشرو التوزيع .

هالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتينز (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي (محمد، عادل عبد الله). عمان: دار الفكر.

الوقفي، راضي (٢٠٠٣) . صعوبات التعلم ، الطبعة الأولى ، عمان : الأردن ، منشورات كلية الأميرة ثروت.

هانم ، عبد المقصود (١٩٩١) الأسلوب المعرفي وعلاقته بالدافع للانجاز ، جامعة القاهرة : مصر .

هيلات، مصطفى اثر إستراتيجية التعلم الذاتي على توكيد الأطفال لذواتهم و دافعيتهم للانجاز " أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعه عمان العربية" الأردن.

وزارة التربية و التعليم الأردنية (٢٠٠٧)التعليم العلاجي. نشرات وزارة التربية والتعليم الأردنية .

الوقفي ، راضي . (٢٠٠٣) صعوبات التعلم . الطبعة الأولى ، عمان : الأردن ، منشورات كلية الأميرة ثروت .

وهبي ، احمد عاطف (٢٠٠٤) "العلاقة بين الذكاء المتعدد و موقع الضبط لدى طلبة الجامعة الأردنية من جهة وبين دافعيتهم للانجاز من جهة أخرى " أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعه عمان العربية" . الأردن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

American Society for Training and Development (ASTD). (2007). Individual Learning Styles. Rtrived Jul.28,2009,from the web site: http//www.astd.org/Content/ Publications/ ASTD Learning

American Association of School Administration (1991) .Learning styles: Putting research and common senses into practice. Arlington. VA.

Angela Mary Lisle(2007) Assessing learning styles of adults with intellectual Difficulties, **Journal of Intellectual Disabilities**, March 2007 vol. 11 no. 1 23-45

Barkley ,R,A.(1997)Takingcharg of ADHD :**The complete anthoritative guide for parents Guilford press** , New York

Brophy, J . E. (1986). Conclusions: Comments on an emerging field. In J. Brophy(Ed).Advances in research on teaching**. Vol. 3. Planning and managing Learning tasks and activities.** Greenwich, CT:JAI Press.

Chun,C . Julia. G. (2001) Relationships among Student Motivation, Attitudes , Learning Styles, and Achievement: **Journal of Agriculatural Education, v42 n4 p12-20-2001.**

Dunn ,R& Dunn ,K.(1993) .**Teaching secondary student throw** individual learning styles: practical approaches for grades **7-12 , Needhamham Heights** ,MA: Allyn and Bacon.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Eric,J,&Barkley,R.(1998).**Treatmento of Childhood Disorders. Second Edition**, New York. The Guilford press

Fedler , R (1996) . **Matters of Style ASEEprism** , December 6(4) : 18- htm edu/unity/ lockers . / users / Fedler / puplic ww.nncsu 23.[w / papers / Ls –prism

Fleming, N.D. (2004). **How Do I Learn Best**?. Available: http//www.VARK-Lean.com.

Fleming , N .P .(2001) . **Frequently asked questions .Available** : http //www . vark – lern . com

Fleming , N.D and Bonwell, C.C.(2002) . **How do I Learn best: A students guide to improved learning** .Colorado: Green Mountain Falls.

Fung L. Yong, John D. Mclntyre(1992), A Comparative Study of Learning Style Preferences of Students with Learning the Disabilities and Students Who Are Gifted. **The Gifted Child Quarteriy,11.No,4.(PP.563-585)**

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1979). **Educational Psychology**. (3rd ed.) Boston: Houghton Mifflin Company

Hallahan , M .D. Kauffman ,J, Lioyd , J(2006). **Introduction**

Herrmann ,N.(1989).**T he Creative Brain .Lake Lure** ,North Carolina: Brain Books

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Honey ,P,& Mumford ,A.(2000) **The Learning Styles Helpers Guide Peter** Hirumi , A . and Bowers , D . R (1991) motivation and acquisition of coordinate Enhancing concepts by using concept trees **Journal of Educational Research . 84,273-279**

Hinton ,S and Samuel ,J.(1992). The Learning style preferences of students in graduate school**. " Paper oresented at annual"**

Holmes , B . C .(1987) Children's in fervencies with print and pictures**. Journal of Educational psychology** : 79 , 14 – 18

Houston, J.P.(1985). **Cognition : Motivation.(on-line).6(1)** Available :file:11A:ABSCO motivation.Htm.

Jonassen , D, & Grabowski, B . (1993) **. Handbook of indivional differences: Learning & instruction** . Larence Erlbaum Associates Inc, Publisher.

Keefe , J.W . (1979) . **Student Learning styles**: Diagnosing and prescribing programs . Reston. Va : National Association of Secondary School Principals.

Klassen,Robert M.; Krawchuk, Lindsey L.; Lynch, Shane L.; Rajani, Sukaina (2008) Procrastination and Motivation of Undergraduates With Learning Disabilities: A Mixed-Methods Inquiry. **Learning Disabilities Research & Practice, v23 n3 p137-147 Aug 2008**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Kinsella , K. (1994). Perceptual learning styles survey. In Reid. (1995) . **Learning styles in ESL/EFI classroom (233 – 234) Heinle & Heinle.**

Kolb . D.V. (1984) . **Experience as the source of learning & development** . Englewood Cliffs / Prentice – Hall , Inc.

Lerner,J.W.(2003). **Learning Disabilities :theories ,and teaching strategies**, (8ed). Boston: New York.

Meeting of the Mid- South E Ducational Research Association Knoxville, Washington, D,C: National Governor's Association. (15-18) May1992"

Mercer, Cmercer,A,(1997) **. Teaching Student With Learning Disabilities,** fifth Edition, prentice to Learning Disabilities. **,**(2nded).Boston: Allyan &Bacon

Miller, P. (2001). **Learning styles: The multimedia of the mind**. ED

Oxford, Rebecca(1993) Japanese by Satellite: Effects of Motivation, Language Learning Styles and Strategies, Gender, Course Level, and Previous Language Learning Experience on **Japanese Language Achievement** Foreign Language Annals, **v26 n3 p359-71 Fall 1993**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Pintrich, Paul R.(1994) Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students with and without Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities**, v27 n6 p360-70 Jun-Jul 1994**

Poulos,A,Galanki,P(2009)Academic Intrisic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without learning disabilities, **Learning Disabilities Research & Practice, v24 n1 p33-34 feb 2009.**

Poskiparta, E.A. (2003) . Motivational-Emotional veneer Ability And Difficulties In Learning To read and spell. British Journal of Education Psychology **Vol,73 .NO,2.June**

Sprinthall,n., Sprinthall, R. & oja, S.(1996). **Educational Psychology:** Adevelopmenta Approach, New York: M cGraw-Hill JournalArticles http://ldx.sagepub.com/content/25/2/124.abstract

Sloon, Tinal .(2004). **Learning Style of elementatry preservice Teachers.** College Student Jurnal,38(3),494-501>

Sideridis D Georgios,(2005)**Performance Approach-Avoidance**. **Motivation and Planned Behavior Theory**: Model Stability With Greek Students With and Without Learning Disabilities

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Tyler,Doris K.,and Vasu,Ellen S. (1995) . Locus of control, self esteem, achievement Motivation, and problem solving ability: Logo writer and simulations in the Fifth grade classroom**. Journal of Research on Computing in Education28(1), 98, 23.**

Shih,Ching-Chun;Gamon,Julia(2001): Relationships among Student Motivation, Attitudes, Learning Styles, and Achievement **.Journal of Agricultural, Education , V42 n4 p12-20 2001**

Sideridis, Georgios D.(2005) Performance Approach-Avoidance Motivation and Planned Behavior Theory: Model Stability with Greek Students With and without Learning Disabilities, Reading &Writing Quarterly, **v21 n4 p331-359 Oct- Dec 2005**

Trainin, G, Y. (2002). The Path To Academic success in college students with and without Learning Disabilities. University of California Riverside Journal Articles; Reports – Evaluative **v21 n4 p331- 359 Oct-Dec**

Wendy S. Groinick, Richard M. Ryan(1995) Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities, A Multiple Group Comparison Study. **Journal of Disabilities . Vol,18,No,5.May.(PP.273-278)**

Zisimopoulos, Dimitrios A.;Galanaki, Evangelia p.(2009) Academic Intrinsic Academic Intrinsic Motivation \

Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities, Learning Disabilities Research & **Practice, V24 n1 p33-43 Feb 2009**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

ملحق رقم(١)

الصورة الأولية لمقياس

أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم

حضرة الأستاذ الدكتور الدكتورة ..... المحترم المحترمة

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم" .بغرض الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة من جامعة عمان العربية.

ولما عرفناه من قدراتكم في تحكيم المقاييس التربوية و النفسية ،وما نأمله فيكم من تعاون، فإنني أضع بين أيديكم مقياس الدراسة لتحكيمه وهو (مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم)

فأرجو من سيادتكم التكرم بقراءة فقرات المقياس و بيان مدى انطباقها لتحقيق الهدف الذي وضعت من اجله و ملائمتها لأفراد العينة وان كانت لديكم ملاحظات أخرى يرجى إضافتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

زيد محمد خليف الشورة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً	العبارات التي تقيس النمط السمعي	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
١	تتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليك المعلومات بشكل مسموع و بلغه سليمة			
٢	تتذكر الأوامر الشفوية بسهوله			
٣	لا تقاطع المعلم أثناء حديثة داخل غرفة الصف و تحاول دائما الإصغاء له			
٤	يلفت انتباهك أي صوت سواء داخل غرفة الصف أو خارجة			
٥	تحفظ رقم أي هاتف بعد سماعه مرات قليله			
٦	تتحدث مع ذاتك عندما تتعلم أشياء جديدة			
٧	عندما تتحدث مع زميلك تستخدم مثل هذه العبارات: قالوا ، سمعت، قلت لهم			
٨	تحتاج دائما من المعلم مزيد من الشرح اللفظي			
٩	تستفيد أكثر عندما تندمج مع الآخرين في الحديث و السماع			
١٠	تتذكر الكلمات الجديدة عندما تسمعها من المعلم أكثر من حفظها من على السبورة			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١١	إذا طلب المعلم منك تحديد موقع بيتك تصف موقع بيتك له شفويا			
١٢	تفضل المعلم الذي يستخدم في تدريسه المناقشات الصفية و المحاضرات والندوات			
١٣	عندما يخبرك شخص ما عن شيء فانك تتخيله			
١٤	تستفيد من المعلومات عندما تعرض عليك من خلال أشرطة مسجلة			
١٥	تقوم بتقليد أصوات الآخرين عندما تريد أن تتحدث عنهم			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً	العبارات التي تقيس النمط البصري	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
١٦	تتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليك المعلومات من خلال الصور أو مخططات أو أي وسيلة مرئية			
١٧	تستفيد من معلومات الكتاب المدرسي من خلال الصور و الخرائط و الرسومات			
١٨	تحتاج دائما أن تكتب أو ترسم لكي تتذكر المعلومة			
١٩	تحس بالملل من الحديث الطويل			
٢٠	تتذكر صورة أي نوع من الفواكه قبل أن تلفظها			
٢١	تنظر جيدا إلى زميلك لكي تسمعه جيدا			
٢٢	لا تحب الشرح الكثير للمعلومات المكتوبة			
٢٣	تعبر بالتمثيل عن كل ما قيل لك أو كل ما تعلمته			
٢٤	عندما تتحاور مع زميلك تحب أن يذكر كلمات مثل : هل شاهدت ،لقد رأيت بنفسي، سترى بنفسك			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٥	تفضل المعلم الذي ستخدم في تدريسه الرسومات و المخططات و الصور و الشرائح			
٢٦	تتذكر رقم هاتف بعد مشاهدتك إياه مرات قليله			
٢٧	تستخدم أسلوب الإشارة خلال الحديث مع زملائك			
٢٨	تحب أن تنظر إلى زميلك عندما بتحدث معك			
٢٩	عندما تتحدث مع زميلك تستخدم مثل هذه العبارات :واضح، رأيت، شاهدت			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً	العبارات التي تقيس النمط الحس حركي	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
٣٠	تتعلم بشكل أفضل عندما تعرض عليك المعلومات على شكل رسوم و تقوم بتطبيقها			
٣١	تحفظ رقم هاتف بعد أن تقوم بإجراء الاتصال مرات قليله			
٣٢	تحب المعلم الذي يشجع على الأنشطة اليدوية و العمل الميداني خارج الصف			
٣٣	تتعلم بشكل أفضل عندما تستخدم يديك في الأنشطة			
٣٤	تستخدم عبارات مثل : أحس ، اشعر ، ارتاح ، غير مرتاح، عندما تتحدث مع الآخرين			
٣٥	تلفت انتباه الآخرين لك من خلال لمسهم			
٣٦	عندما تتحدث مع زميلك تحب أن تكون قريب جدا منه			
٣٧	تتذكر كلمة (فيل) بصورة أفضل عندما تتظاهر بأنك فيل			
٣٨	تتذكر الكلمات بشكل أفضل حين تتبع حروفها على المعجون أو ورق زجاج			
٣٩	تحب الرسم وتلوين الحروف كثيرا			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤٠	تحب أن يطلب منك المعلم الخروج إلى السبورة			
٤١	تتذكر الأرقام بشكل أفضل إذا أديت لعبة القفز على الأرقام.			
٤٢	تحب المعلم الذي يقوم بطلب منك إجراء مجموعات صفية			
٤٣	تميل إلى المنهاج الذي يتوافر فيه أنشطة لا منهجية			
٤٤	تحب الذهاب إلى المختبرات المدرسية			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٢)

قائمة أسماء السادة محكمي مقياس أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د أحمد عواد	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
٢	د.إبراهيم الزريقات	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
٣	د.مصطفى القمش	تربية خاصة	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
٤	د.محمد عباس	قياس و تقويم	جامعة عمان العربية
٥	د.سامي ملحم	إرشاد وصحة نفسية	جامعة عمان العربية
٦	د.سهيلة بنات	إرشاد وصحة نفسية	جامعة عمان العربية
٧	د.طايل الهويدي	تربية خاصة	جامعة الشرق الأوسط
٨	د. عبد الحافظ محمد سلامة	تربية خاصة	جامعة الشرق الأوسط
٩	د.عبيد السبايلة	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقة
١٠	د.احمد مكاحلة	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقة
١١	د. سمر المومني	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقة
١٢	فايزة الفلاحات	تربية خاصة	مشرفة صعوبات التعلم\ مديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم(٣)

الصورة النهائية لمقياس

أنماط التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم

أخي الطالب ..... أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم" .بغرض الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة من جامعة عمان العربية.

لذلك فإنني أضع بين يديك مجموعة من الفقرات،تهدف إلى التعرف على النمط التعلمي الذي تتعلم من خلاله ،المطلوب منك الإجابة على فقرات المقياس بحسب ما ينطبق تماماً وما تشعر به فعلاً لأن إجابتك الصحيحة ستساهم في إنجاح هذه الدراسة ،والحصول على نتائج موضوعية ودقيقة .

وما أتمناه منكم ،قراءة كل فقرة ثم تحديد استجابتك بوضع إشارة (√)أمام الإجابة التي تقررها و تأكد أن المعلومات التي تدلي بها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- **أرجو وضع إشارة (√) في المكان المناسب:**

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

زيد محمد خليف الشورة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً	العبارات التي تقيس النمط السمعي	تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
١١	تستفيد من معلومات الكتاب المدرسي من خلال الصور والخرائط والرسومات					
١٢	تحتاج دائما أن تكتب أو ترسم لكي تتذكر المعلومة					
١٣	تحس بالملل من الحديث الطويل					
١٤	تتذكر صورة أي نوع من الفواكه قبل أن تلفظها					
١٥	تنظر جيدا إلى زميلك لكي تسمعه جيدا					
١٦	لا تحب الشرح الكثير للمعلومات المكتوبة					
١٧	تعبر بالتمثيل عن كل ما قيل لك أو كل ما تعلمته					
١٨	تتذكر رقم هاتف بعد مشاهدتك له مرات قليلة					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٩	تستخدم أسلوب الإشارة خلال الحديث مع زملائك					
٢٠	عندما تتحدث مع زميلك تستخدم مثل هذه العبارات : واضح، رأيت، شاهدت					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً	العبارات التي تقيس النمط البصري	تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
١١	تستفيد من معلومات الكتاب المدرسي من خلال الصور و الخرائط و الرسومات					
١٢	تحتاج دائما أن تكتب أو ترسم لكي تتذكر المعلومة					
١٣	تحس بالملل من الحديث الطويل					
١٤	تتذكر صورة أي نوع من الفواكه قبل أن تلفظها					
١٥	تنظر جيدا إلى زميلك لكي تسمعه جيدا					
١٦	لا تحب الشرح الكثير للمعلومات المكتوبة					
١٧	تعبر بالتمثيل عن كل ما قيل لك أو كل ما تعلمته					
١٨	تتذكر رقم هاتف بعد مشاهدتك له مرات قليله					
١٩	تستخدم أسلوب الإشارة خلال الحديث مع زملائك					
٢٠	عندما تتحدث مع زميلك تستخدم مثل هذه العبارات :واضح، رأيت، شاهدت					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً	العبارات التي تقيس النمط الحس- حركي	تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
٢١	تحب المعلم الذي يشجع على الأنشطة اليدوية و العمل الميداني خارج الصف					
٢٢	تتعلم بشكل أفضل عندما تستخدم يديك في الأنشطة					
٢٣	تلفت انتباه الآخرين لك من خلال لمسهم					
٣٤	عندما تتحدث مع زميلك تحب أن تكون قريب جدا منه					
٢٥	تتذكر الكلمات بشكل أفضل حين تتبع حروفها على المعجون أو ورق زجاج					
٢٦	تحب الرسم وتلوين الحروف كثيراً					
٢٧	تحب أن يطلب منك المعلم الخروج إلى السبورة					
٢٨	تتذكر الأرقام بشكل أفضل إذا أديت لعبة القفز على الأرقام.					
٢٩	تحب المعلم الذي يقوم بطلب منك إجراء مجموعات صفية					
٣٠	تحب الذهاب إلى المختبرات المدرسية					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم(٤)

الصورة الأولية لمقياس

دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

حضرة الأستاذ الدكتور الدكتورة ..... المحترم المحترمة

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم" .بغرض الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة من جامعة عمان العربية.

ولما عرفناه من قدراتكم في تحكيم المقاييس التربوية و النفسية ،وما نأمله فيكم من تعاون، فإنني أضع بين أيديكم مقياس الدراسة لتحكيمه وهو (مقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم)

فأرجو من سيادتكم التكرم بقراءة فقرات المقياس و بيان مدى انطباقها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله وملائمتها لأفراد العينة وان كانت لديكم ملاحظات أخرى يرجى إضافتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

زيد محمد خليف الشورة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا	العبارات التي تقيس المثابرة	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
١	أنسحب من الأعمال الصعبة بسرعة			
٢	عندما أبدا عملاً احرص على إكماله			
٣	اشعر بالملل والتعب أثناء الدراسة			
٤	إذا كلفت بأداء عمل أنجزه بسرعة			
٥	عندما أقوم بعمل سهل وانجح به فإن ذلك يساعدني بالقيام بأعمال أكثر صعوبة			
٦	ابذل جهدي لتحقيق النجاح بتفوق			
٧	استطيع الاستمرار في الأعمال التي تحتاج إلى مجهود طويل			
٨	احرص على أداء واجباتي كما يطلبها المعلم			
٩	إذا طلب المعلم مني واجب فإنني اعمله بتركيز كبير			
١٠	يتطلب مني الواجب المدرسي مجهود كبير حتى أنجزه			
١١	احرص على إنجاز العمل حتى النهاية بالرغم من صعوبة انجازه			
١٢	عندما أجد نقطة غامضة بالدرس فإنني ألازم المعلم لتوضيح هذا الغموض			
١٣	أميل إلى القيام بالمهام والأعمال التي تتطلب بذل جهد عالي			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً	العبارات التي تقيس الطموح	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
١٤	اطمح أن أكون من المتفوقين بالمدرسة			
١٥	أميل إلى الحصول على الجوائز			
١٦	أحاول دائما أن أكون الأول على الصف			
١٧	اشعر أن الدراسة غير مهمة في الحياة			
١٨	عندما قوم برحله إلى جبل مرتفع أحب أن أتسلقه إلى أعلى القمة			
١٩	متحمس للحياة جداً			
٢٠	أحب أن أكون متميزا في مدرستي			
٢١	اشعر أن أساس التفوق هو الحظ			
٢٢	أحب الأعمال التي تتطلب جهدا وصعوبة في العمل			
٢٣	أحب أن أصبح في المستقبل عالم			
٢٤	مستوى طموحاتي عالي			
٢٥	أميل إلى مصادقة الأشخاص الذين لهم نفس الميول والتطلعات			
٢٦	عندما أشارك في فريق كرة قدم وأتقدم الفريق المنافس أبذل مجهود أكبر للفوز بالمباراة			
٢٧	أميل إلى المشاركة المستمرة بالإذاعة المدرسية لكي أكرم في نهاية السنة الدراسية			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً	العبارات التي تقيس التخطيط للمستقبل	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
٢٨	اشعر بأنني اقرب إلى تحديد مستقبلي يوماً بعد يوم			
٢٩	اعتقد بأن النجاح في الحياة يحتاج إلى وجود أهداف أسعى إلى تحقيقها			
٣٠	أترشح لمجلس الطلبة لاعتقادي بأنني سوف أكون نائباً في مجلس النواب مستقبلاً			
٣١	أحب أن أتعلم لغة جديدة كون النجاح بالحياة يعتمد على إتقان أكثر من لغة			
٣٢	عندما تواجهني مشكله فإنني استشير من حولي			
٣٣	عندما يصف لي شخص موقع جديد بالنسبة لي فإنني اعتمد على نفسي في الوصول إليه			
٣٤	احرص على وضع برنامج دراسي منتظم قبل الامتحانات المدرسية			
٣٥	أنظم برنامجا دقيقاً للدراسة لكافه المواد وأعطي كل مادة حقها في الدراسة			
٣٦	أتمنى أن تكون لي مكانه مرموقة بالمجتمع			
٣٧	أشعر بالسعادة عندما يكون لي هدف أسعى إلى تحقيقه			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٨	اشعر أن لدي قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية			
٣٩	إذا اعترضتني صعوبات أصر على الوصول إلى هدفي			
٤٠	أنا ادرس من بداية العام الدراسي بانتظام لتحقيق التفوق			
٤١	إذا اقتنعت بوجود فكرة لا أتردد في وضع خطة لتنفيذها			

رابعاً	العبارات التي تقيس التحصيل الأكاديمي	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
٤٢	اشعر بالقدرة على إكمال واجباتي			
٤٣	لا أجد صعوبة في محاولة إتمام واجباتي			
٤٤	أحب الأعمال التي تحتاج إلى دقه وإتقان			
٤٥	كتبي ودفاتري منظمه			
٤٦	أخاف عندما يسألني المعلم			
٤٧	أتردد في المشاركة الصفية			
٤٨	يصعب عليّ الانتباه لشرح المدرس ومتابعته			
٤٩	أشعر بأن الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة			
٥٠	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥١	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة			
٥٢	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شي أخر			
٥٣	احرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.			
٥٤	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً			
٥٥	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية			
٥٦	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليّ بالمنفعة.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٥)

قائمة أسماء السادة محكمي مقياس دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د أحمد عواد	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
٢	د.إبراهيم الزريقات	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
٣	د.مصطفى القمش	تربية خاصة	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
٤	د.محمد عباس	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
٥	د.سامي ملحم	إرشاد وصحة نفسية	جامعة عمان العربية
٦	د.سهيلة بنات	إرشاد وصحة نفسية	جامعة عمان العربية
٧	د.طايل الهويدي	تربية خاصة	جامعة الشرق الأوسط
٨	د. عبد الحافظ محمد سلامة	تربية خاصة	جامعة الشرق الأوسط
٩	د.عبيد السبايلة	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقة
١٠	د.احمد مكاحلة	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقة
١١	د. سمر المومني	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقة
١٢	فايزة الفلاحات	تربية خاصة	مشرفة صعوبات التعلم/ مديرية تربية وتعليم لواء قصبة مادبا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم(٦)

الصورة النهائية لمقياس

دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

أخي الطالب ..... أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم" .بغرض الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة من جامعة عمان العربية.

لذلك فإنني أضع بين يديك مجموعة من الفقرات،تهدف إلى التعرف على النمط التعلمي الذي تتعلم من خلاله ،المطلوب منك الإجابة على فقرات المقياس بحسب ما ينطبق تماماً وما تشعر به فعلاً لأن إجابتك الصحيحة ستساهم في إنجاح هذه الدراسة ،والحصول على نتائج موضوعية ودقيقة .

وما أتمناه منكم ،قراءة كل فقرة ثم تحديد استجابتك بوضع إشارة (√)أمام الإجابة التي تقررها وتأكد أن المعلومات التي تدلي بها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- **أرجو وضع إشارة (√) في المكان المناسب:**

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

زيد محمد خليف الشورة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا	العبارات التي تقيس المثابرة	تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
١	أنسحب من الأعمال الصعبة بسرعة					
٢	عندما أبدا عملاً احرص على إكماله					
٣	اشعر بالملل والتعب أثناء الدراسة					
٤	إذا كلفت بأداء عمل أنجزه بسرعة					
٥	ابذل جهدي لتحقيق النجاح بتفوق					
٦	احرص على أداء واجباتي كما يطلبها المعلم					
٧	إذا طلب المعلم مني واجب فإنني اعمله بتركيز كبير					
٨	يتطلب مني الواجب المدرسي مجهود كبير حتى أنجزه					
٩	ألح على المعلم لفهم ما هو غامض بالنسبة لي					
١٠	أميل إلى القيام بالمهام والأعمال التي تتطلب بذل جهد عالي					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً	العبارات التي تقيس الطموح	تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
١١	اطمح أن أكون من المتفوقين بالمدرسة					
١٢	أميل إلى الحصول على الجوائز					
١٣	أحاول دائما أن أكون الأول على الصف					
١٤	اشعر أن الدراسة غير مهمة في الحياة					
١٥	اشعر أن أساس التفوق هو الحظ					
١٦	أحب الأعمال التي تتطلب جهدا وصعوبة في العمل					
١٧	أحب أن أكون مشهوراً عندما اكبر					
١٨	أميل إلى مصادقة الأشخاص الذين لهم نفس الميول والتطلعات					
١٩	عندما أشارك في فريق كرة قدم وأتقدم الفريق المنافس أبذل مجهود أكبر للفوز بالمباراة					
٢٠	أميل إلى المشاركة المستمرة بالإذاعة المدرسية لكي أكرم في نهاية السنة الدراسية					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً	العبارات التي تقيس التخطيط للمستقبل	تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
٢١	اشعر بأنني اقرب إلى تحديد مستقبلي يوماً بعد يوم					
٢٢	اعتقد بأن النجاح في الحياة يحتاج إلى وجود أهداف أسعى إلى تحقيقها					
٢٣	عندما تواجهني مشكله فإنني استشير من حولي					
٢٤	عندما يصف لي شخص موقع جديد بالنسبة لي فإنني اعتمد على نفسي في الوصول إليه					
٢٥	احرص على وضع برنامج دراسي منتظم قبل الامتحانات المدرسية					
٢٦	أشعر بالسعادة عندما يكون لي هدف أسعى إلى تحقيقه					
٢٧	اشعر أن لدي قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية					
٢٨	إذا اعترضتني صعوبات أصر على الوصول إلى هدفي					
٢٩	أنا ادرس من بداية العام الدراسي بانتظام لتحقيق التفوق					
٣٠	إذا اقتنعت بوجود فكرة لا أتردد في وضع خطة لتنفيذها					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً	العبارات التي تقيس التحصيل الأكاديمي	تتوفر بدرجة كبيرة جداً	تتوفر بدرجة كبيرة	تتوفر بدرجة متوسطة	تتوفر بدرجة قليلة	لا تتوفر
٣١	اشعر بالقدرة على إكمال واجباتي					
٣٢	لا أجد صعوبة في محاولة إتمام واجباتي					
٣٣	كتبي ودفاتري منظمه					
٣٤	أخاف عندما يسألني المعلم					
٣٥	أتردد في المشاركة الصفية					
٣٦	أشعر بأن الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
٣٧	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
٣٨	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شي أخر					
٣٩	احرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
٤٠	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليّ بالمنفعة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم(٧)

كتب تسهيل المهمة

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

عطوفة السيد مدير تربية و تعليم مادبا المحترم

التاريخ:٢٠١١/١١/١٩

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب زيد محمد الشورة ، المسجل في برنامج الماجستير تخصص (التربية الخاصة) بدراسة حول "أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم" . ويقوم الطالب بتطبيق ادوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكوميةالتابعة للمديرية ، و ذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه اعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

العميد
أ. د.عدنان الجادري

عمان - المملكة الاردنية الهاشمية - هاتف : ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) - فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) - ص.ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا

الرقم م/ ٥٩٦/١٢/٧
التاريخ ١٤٢٢/١١/١٠
الموافق ٢٠٠١/١/٢٥

مديري ومديرات مدارس الحكومية
ذوات الرمز (صعوبات التعلم)

الموضوع/ البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرفق طيا صورة عن كتاب جامعة عمان العربية والمتضمن قيام الطالب زيد محمد الشورة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلبة صعوبات التعلم في مدارسكم يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة/ السيد مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ السيد رئيس قسم التدريب والإشراف التربوي
نسخة/ السيد كاتب الإشراف

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف ٥٦٠٢١٨١ ٥ ٩٦٢ ٦ فاكس ٥٦٦٦١٩ ٥ ٩٦٢ ٦ ص.ب ١٩٦٥ عمان ١١١١٨ الأردن البريد الإلكتروني www.moe.gov.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com