أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إعداد:

محمد قاسم محمد مخادمة

إشراف:

الأستاذ الدكتور أحمد عواد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: التربية الخاصة

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

تموز، 2012

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التفويض

أنا محمد قاسم محمد مخادمة، أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الإسم : محمد قاسم محمد مخادمة

التوقيع: .....

التاريخ: ٢٠١٤/٧/٢٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة للطالب محمد قاسم محمد مخادمة بتاريخ: 14 / 7 / 2012

وعنوانها: "أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم".

وأجيزت بتاريخ : 28/ 7 / 2012 .

اعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور ابراهيم عبدالله الزريقات	رئيساً	.....
الأستاذ الدكتور احمد احمد عواد	عضواً ومشرفاً	.....
الدكتور فؤاد عيد الجوالدة	عضواً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع

إلى نهري الحب والحنان.. اللذين شجعاني على مواصلة تعليمي

والديّ الحبيبين على قلبي

الى من يغمره الفرح والسرور بنجاحي

أخوتي وأخواتي

إلى كل من علمني .... وحرص على نجاحي

معلمي...وأساتذتي

إلى من ثبتني على مواصلة عملي وتعليمي

أصدقائي... وأحبائي

الى كل من ساعدني في هذا العمل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وبعد.

فأتقدم بالشكر العظيم لله العزيز الجليل، الذي أنعم علينا بنعمة العلم والإيمان.

فلا يسعني إلا بأن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير والإمتنان إلى مشرفي الأستاذ الدكتور أحمد عواد لما أعطى وجاد ولما أملاه من فيض علمه وحسن معاملته، وتوجيهاته السديدة ومناقشاته المفيدة والتي ساهمت في انجاز هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام على قبولهم وتفضلهم في المشاركة في مناقشة هذه الرسالة وإثرائها وإغنائها بملاحظاتهم القيمة والفيض عليها من علمهم.

كما وأتقدم بعظيم التقدير والإمتنان إلى أساتذتي في جامعة عمان العربية الذين لم يبخلوا علي بعلمهم طوال فترة الدراسة، وأخص بالذكر الدكتور محمد المصري على الدعم والمساندة والتشجيع المستمر، وكل الشكر إلى الأساتذه الأفاضل المحكمين لأدوات الدراسة، ومديري ومديرات المدارس ومعلمي ومعلمات غرف المصادر وكل من أسهم في المساعدة في تطبيق هذه الدراسة.

والشكر موصول إلى كل من قدم لي المساعدة، وأخص الدكتور سامر سماره، والأستاذ ساهر خريف، والأستاذ أسيد الربايعة، والأستاذ ناجح الزعبي. وللأحباب الذين ثبّتوا عزيمتي وتفانوا في تحمل الصبر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الموضوع **الصفحة**

التفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ج
إهداء ..... د
شكر وتقدير ..... ه
قائمة المحتويات ..... و
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الملاحق ..... ي
الملخص باللغة العربية ..... ك
Abstract ..... م
المقدمة : ٢
مشكلة الدراسة : ٦
عناصر الدراسة : ٦
أهمية الدراسة : ٧
التعريفات النظرية والاجرائية : ٨
حدود ومحددات الدراسة : ١١
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة ١٣
مقدمة: ١٣
أولا: الإطار النظري ١٤
١- صعوبات التعلم ١٤
مفهوم صعوبات التعلم: ١٤
تصنيف صعوبات التعلم: ١٧
الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم: ١٩
غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي صعوبات التعلم ٢٤
أنماط التنشئة الأسرية ٢٨
دافعية الإنجاز ٤٠
دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة صعوبات التعلم ٤٨
ثانياً: الدراسات السابقة ٥١
التعقيب على الدراسات السابقة: ٦٤
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات ٦٧
منهج الدراسة: ٦٧
مجتمع الدراسة: ٦٧
عينة الدراسة : ٦٩
أدوات الدراسة : ٧٠
صدق البناء: ٧٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة : ٨٢
أساليب المعالجة الإحصائية : ٨٣
الفصل الرابع : نتائج الدراسة ٨٤
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما أنماط التنشئة الأسرية السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ ٨٤
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على : ما مكونات دافعية الإنجاز السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ ٨٥
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ ٨٦
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف أنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس الطالب ؟ ٨٧
النتائج المتعلقة السؤال الخامس والذي ينص على: هل تختلف مكونات دافعية الانجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس الطالب؟ ٨٨
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات ٩٠
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما أنماط التنشئة الأسرية السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ ٩٠
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على : ما مكونات دافعية الإنجاز السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ ٩١
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟ ٩٢
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف أنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس الطالب ؟ ٩٣
مناقشة النتائج المتعلقة السؤال الخامس والذي ينص على: هل تختلف أبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس الطالب ؟ ٩٤
التوصيات ٩٧
المراجع ٩٨
أولا: المراجع العربية ٩٩
ثانيا: المراجع الأجنبية ١٠٧
الملاحق ١١٢
ملحق رقم (1) : الصورة الأصلية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية ١١٣
ملحق رقم (2) : الصورة النهائية لمقياس لأنماط التنشئة الأسرية ١٢٣
ملحق رقم (3) : نسب إتفاق المحكمين على فقرات مقياس أنماط التنشئة الأسرية ١٢٩
ملحق رقم (4) : الصورة الأولية لمقياس دافعية الإنجاز ١٣٢
ملحق رقم (٥) : الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز ١٣٧
ملحق رقم (6) : نسب إتفاق المحكمين على فقرات مقياس دافعية الإنجاز ١٤٢
ملحق رقم (٧) : قائمة بأسماء السادة المحكمين ١٤٦
ملحق رقم (8) : المخاطبات الرسمية ١٤٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	64
2	توزيع عينة الذكور ذوي صعوبات التعلم على المدارس	65
3	توزيع عينة إناث ذوات صعوبات التعلم على المدارس	66
4	معاملات الإرتباط بين أنماط التنشئة الأسرية	69
5	معاملات ثبات مقياس أنماط التنشئة الأسرية	70
6	الفقرات الإيجابية والسلبية للمقياس	71
7	توزيع الدرجات (الدنيا والقصوى) على أبعاد مقياس التنشئة الأسرية وتحديد مستويات الإستجابة	72
8	معاملات الإرتباط بين أبعاد دافعية الإنجاز	74
9	معاملات ثبات مقياس دافعية الإنجاز	75
10	توزيع الدرجات (الدنيا والقصوى) ومستويات الإستجابة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	76
11	المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لأنماط مقياس التنشئة الأسرية وترتيبها	80
12	المتوسطات والانحراف المعياري والخطأ المعياري لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز وترتيبها	81
13	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأنماط مقياس التنشئة الأسرية	82

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

14	نتائج اختبار(ت) (T– test) للفروق بين الذكور والإناث من طلبة صعوبات التعلم في أنماط التنشئة الأسرية	83
15	نتائج اختبار(ت) (T– test) للفروق بين الذكور والإناث من طلبة صعوبات التعلم في مكونات دافعية الإنجاز	84

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحق

ملحق	المحتوى	الصفحة
1	الصورة الأصلية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية	109
2	الصورة النهائية لمقياس لأنماط التنشئة الأسرية	117
3	نسب إتفاق المحكمين على فقرات مقياس أنماط التنشئة الأسرية	123
4	الصورة الأولية لمقياس دافعية الإنجاز	126
5	الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز	131
6	نسب إتفاق المحكمين على فقرات مقياس دافعية الإنجاز	136
7	قائمة بأسماء السادة المحكمين	140
8	المخاطبات الرسمية	141

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إعداد

محمد قاسم مخادمة

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد عواد

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من الصف الثالث إلى السادس ويتلقون خدمات غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا والبالغ عددهم (400) طالب وطالبة وفقا لإحصائية مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا للعام الدراسي 2012/2011.

وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، (100 ذكور، و100 إناث)، والذين تم إختيارهم عشوائياً من بين أفراد مجتمع الدراسة، وهم يمثلون (12) مدرسة، بما نسبته (50%) من أفراد مجتمع الدراسة، طبق عليهم مقياس أنماط التنشئة الأسرية، ومقياس دافعية الإنجاز بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما. وبعد معالجة البيانات إحصائياً، تم التوصل إلى النتائج التالية:

– كانت أنماط التنشئة الأسرية الأكثر السائدةَ لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الترتيب: نمط الرعاية، ونمط التسامح، ونمط التقبل، ونمط الديموقراطية، ونمط المساواة.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- كانت مكونات دافعية الإنجاز السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الترتيب: بعد المثابرة، وبعد الرغبة في التعلم، وبعد الطموح، وبعد الرغبة في التميز.

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- وجـــود فروق دالة إحصائياً في أنماط التنـــشئة الأســـــــرية (التسامح، والرعاية، والتقبل، والمساواة) بين الذكور والإناث لصالح الإناث، بينـــــــــــــما لم توجد فروق في نمط الديمقراطية بين الذكور والإناث.

- وجــود فروق دالة إحصائيــاً في دافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة (المثابرة، والطموح، والرغبة في التميز، والرغبة في التعلم) بين الذكور والإناث لصـــالح الإناث.

وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التربوية للجهات المعنية، و آباء ومعلمي ذوي صعوبات التعلم بهدف تحسين أنماط التنشئة الأسرية ومكونات دافعية الإنجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Family Socialization Styles and its Relationship with Achievement Motivation for Students with Learning Disabilities

Prepared by:

Mohammad Qasem Makhadmeh

Supervised by:

Prof. Dr. Ahmad Awad

Abstract

The present study aimed to identify the styles of family socialization, and its relationship with achievement motivation for the students with learning disabilities.

The study society consisted of (400) students who have learnt disabilities and received services resource rooms from third grade to sixth in government schools of the Directorate of Education in the District of Ramtha.

The sample of the study consisted of (200) 100 males and 100 females of the students who were selected randomly, and represented (12) schools, including rate (50%) of the members of the study society. The scale of family socialization styles is applied, and also the scale of achievement motivation after verification of the validity and reliability implications.

The study showed the following results:

- The prevailing styles of family socialization between students who have learning disabilities are as follows: style of care, style of tolerance, style of acceptance, style of democracy and style of equality.
- The components of the prevailing achievement motivation for the students with learning disabilities were on the following order: (the perseverance, the ambition, the desire for distinction, and the desire for learning).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- There is a statistically significant differance between family socialization styles and achievement motivation for the students with learning disabilities.
- There are statistically significant differences in the family socialization styles (care, tolerance, acceptance and equality) between males and females in favor of females, while there are no differences in the democracy style between males and females.
- There are statistically significant differences in the different dimensions of achievement motivation (perseverance, ambition, the desire for distinction, and the desire for learning) between males and females in favor of females.

In light of the results of the study provided some of recommendations for teachers and parents of learning disabilities students to improve family socialization styles and the level of achievement motivation.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

يعد ميدان صعوبات التعلم (Learning Disabilities) من الميادين التي نالت إهتمام التربية الخاصة وخاصة في الربع الأخير من القرن العشرين. وذلك نظراً للزياة المستمرة لأعداد طلبة صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الاساسية، مما أدى إلى إهتمام الدول بتقديم الخدمات والبرامج التربوية اللازمة لطلبة صعوبات التعلم، نتيجة لكونها أصبحت تمثل مشكلة عالمية واضحة في كل الدول وليست مقتصرة على منطقة معينة أو مجتمع بعينه، كما يعد أفراد هذه الفئة أكثر إنتشاراً بين فئات ذوي الإحتياجات الخاصة الأخرى في معظم المناطق التعليمية.

ويمثل طلبة صعوبات التعلم شريحة من الطلاب لا يستهان بها، وتشكل ما نسبته (51%) ممن يتلقون خدمات التربية الخاصة، والذين يظهرون عجزاً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الاساسية القائمة على الانتباه والتذكر والحفظ، كما إنهم يظهرون تباينا واضحا بين مستوى الذكاء والتحصيل، حيث يظهرون تأخراً شديداً في التحصيل مقارنة بأقرانهم من تلاميذ صفهم على الرغم من أن قدراتهم العقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى من ذلك، وان انخفاض مستوى تحصيلهم لا يرتبط باي من الإعاقات العقلية أو الحسية أو الإنفعالية، ويبدو القصور لديهم في صعوبة تعلم القراءة أوالكتابة، أواضطراب في النمو اللغوي، أو في استخدام وتطبيق المفاهيم الرياضية (الظاهر، 2004). ووجد بريان (Bryan, 2001) في دراسة مسحية قام بها على عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والمشكلات التي يواجهونها في أداء واجباتهم المدرسية والإجراءات المساعدة التي استخدمت لمساعدتهم، بأن أداء الأطفال ذوي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صعوبات التعلم يتأثر بالطفل نفسه وبالاتجاهات والمساعدات التي يتلقاها الطفل من قبل والديه ومعلميه. فتوقعات الآباء تنعكس سلباً أو ايجاباً على مساعدتهم واتجاهاتهم نحو أطفالهم، هذا بالاضافة إلى مساعدة المعلمين لهم، وهؤلاء معا يؤثرون سلباً أو ايجاباً على أداء الطفل وحياته.

ويذكر الوقفي (2004) بأن صعوبات التعلم تخلق كثيراً من الإضطرابات في حياة الأسرة بالرغم مما قد يبدو على الوالدين للوهله الأولى من كونهم أفضل حالا وأسعد حظا من والدي أطفال معاقين بإعاقات أكثر حدة من الصعوبات التعلمية.

وتعتبر الأسرة هي البيئة الأولى والأساسية لحدوث التفاعل بين الوالدين والأبناء، ونتيجة لهذا التفاعل في سلوك الأبناء منذ طفولتهم، فإن أنماط التنشئة الأسرية (Styles of Family Socialization) التي يستخدمها الوالدان في تربية أبنائهم خلال السنوات الأولى من عمر أطفالهم تلعب دوراً فاعلاً في البناء النفسي والاجتماعي لديهم، فضلا عن تطوير وتكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم لتلبية إحتياجات الأبناء. كما أن العلاقات التفاعلية بين الأبوين والطفل تعتبر الأساس في تنشئته، وبالإضافة إلى عوامل متعددة قد تتداخل معها مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للوالدين، كما قد تتأثر بجنس الطفل فضلا عن عدد الأبناء (السيد وعبد الرحمن، 1999).

وكانت الأسرة ولا تزال المؤثر الحاسم في بلورة شخصية الطفل وتنشئته، إذ يقضي الطفل معظم وقته فيها، فهو يتشرب اتجاهاتها وأفكارها وقيمها، وهي التي تهذب معتقداته واتجاهاته (O'Neil, 2005). وكما أكدت دينتر (Denter, 2004)، على أثر المعاملة الوالدية خلال عملية التنشئة واعتبارها من العوامل ذات الأهمية في تطوير شخصية الطفل، من خلال قوة تأثير الآباء في الأبناء، بحيث يصبحون مشابهين لهم تماما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويختلف موقف الوالدين من أسرة إلى أخرى حيال مشكلات اللغة الإستقبالية واللغة التعبيرية لذوي صعوبات التعلم التي تحيلهم إلى أطفال بطيئين ومضطربين وإندفاعيين وغير منتبيهين أو حتى عنيدين، فمن الوالدين من يستجيب لهذه المشكلات بالشعور بالذنب أو التدليل الزائد أو رفض وجودها او الإهتمام بها. وقد يستجيب الأطفال بدورهم لإستجابات الوالدين السلبية بأن يطوروا مشكلات إنفعالية ثانوية ترتد عليهم بتعميق عزلتهم الإجتماعية وهذا بدوره يعمق من صعوبتهم التعلمية (الوقفي، 2004).

كما أن دافع الإنجاز (Achievement Motivation) يظهر بصورة أكثر تكرارا وقوة في الأسر التي تشجع الأطفال على الاستقلال في سن مبكر. كما نجد أن آباء هؤلاء الأطفال في الغالب يحددون لهم أهدافا عالية (الشربيني وصادق، 2000).

فدافع الإنجاز لا يولد مع الفرد بل يكتسب من الوالدين والبيئة المحيطة، كما يحتاج إلى عملية تفاعل وأساليب تعامل فعالة بين الفرد ومن يؤثر في سلوكه، فالفرد يحتاج إلى إشباع دوافعه ومنها دافع الإنجاز، حيث تتأثر شخصيته كثيرا بما يؤثر على هذه الدوافع أو بعضها من إهمال أو حرمان، كما تتأثر بالأسلوب والطريقة التي يعامل بها الفرد، وخاصة في مرحلة طفولته (الصومالي، 1993).

والعديد من طلبة صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في دافعية الإنجاز حيث إن الدافعية للإنجاز تمثل مكوناً أساسياً للتعلم وبهذه الصفة فقد برزت أهميتها كإحدى المتغيرات الاساسية التي تحدد قوة ونشاط ما يقوم به الفرد من أداء متوقعاً أن يحصل من خلال هذا الأداء على إنجاز تكون نتيجته مرضيه، سواء أكان هذا الإنجاز رياضياً أم مهنياً أم أكاديمياً أم قياديا (قطامي، 1992).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أشارت الرندي (1995) أن الدافع للإنجاز ليس فطرياً، بل يمكن إكتسابه من الآباء ومن أفراد الأسرة أو من الأقران الذين يتعامل معهم الطفل، بقدر ما هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وموجه لنشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه.

ودافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الإجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية إستقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الإستقلالية لديهم (قطامي وعدس، 2002).

ويذكر سانتورك (Santrrock, 2003) والمشار إليه في (عوده، 2009) أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكثر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم في القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل، وجد أن المجموعة الأولى سجلت علامات أفضل في اختيار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، وحصلوا على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم حققوا تقدما أكثر وضوحا في المجتمع.

وقد أشارت نتائج البحوث إلى وجود فروق بين الطلبة ذوو دافعية الإنجاز المنخفضة وأقرانهم من ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، حيث كان ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإن ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى إختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدٍ، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توافر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لإرتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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 مهمات تتساوى فيها المكافآت (علاونة، 2004).

ومن هنا كانت فكرة الدراسة الحالية في محاولة للتعرف على طبيعية العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر .

مشكلة الدراسة :

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

عناصر الدراسة :

يمكن تحديد عناصر الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية :

س١: ما أنماط التنشئة الأسرية السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

س٢: ما مكونات دافعية الإنجاز السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

س٣: هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين أنماط التنشئة الأسرية و دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

س٤: هل تختلف أنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بإختلاف جنس الطالب؟

س٥: هل تختلف دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بإختلاف جنس الطالب؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة من خلال تركيزها على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومحاولة التعرف على أثر بعض المتغيرات المرتبطة بها والمتمثلة في أنماط التنشئة الأسرية، ودافعية الإنجاز لديهم. ويمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال جانبين:

الأهمية النظرية:

تبدو أهمية الدراسة واضحة من كونها تركز على فئة ذوي صعوبات التعلم وذلك نتيجة للزيادة المستمرة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في النظم التعليمية المختلفة.

كما تركز الدراسة على الاهتمام بالتعرف على أنماط التنشئة الأسرية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، لما لهذه الأنماط من أهمية بالغة في التأثير على رغبة الطالب في التعلم و دافعيته للإنجاز، وبالتالي يكون لها تأثيرٌ على مستوى تحصيله الدراسي بوجه عام.

كما تهتم الدراسة بالتعرف على دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم وطبيعة العلاقة بينها وبين أنماط التنشئة الأسرية لديهم، وذلك نظراً لتأثير أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز على مستوى الأداء لدى طلبة صعوبات التعلم ومدى تفاعلهم مع المعلم في غرفة المصادر.

الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية الدراسة التطبيقية من خلال الخبرة الميدانية للباحث وجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يتولد لديهم شعور توقع الفشل باستمرار و قد يؤدي ذلك إلى تدني دافعية الإنجاز لديهم، وبالتالي يكف هؤلاء الطلاب عن الاشتراك الفعلي في الأنشطة التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونتيجة شعورهم باليأس فهم لا يتصورون أية نتيجة غير الفشل التي تكمن وراء الإنجازات المنخفضة.

وقد تم تطوير أداتين يمكن الإفادة منهما في دراسات مستقبلية، وفي التعرف على بعض من الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم، والمتمثلة في مقياس أنماط التنشئة الأسرية، ومقياس دافعية الإنجاز. كما أن النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية سوف يستفاد منها في برامج التدريس العلاجي لصعوبات التعلم، وتفعيل دور الأسرة في تلك البرامج، وبما يعود بالنفع على التخفيف من حدة صعوبات التعلم التي يعاني منها هؤلاء الطلبة.

التعريفات النظرية والاجرائية :

أنماط التنشئة الأسرية :

تعرف التنشئة الأسرية بأنها العملية التي يقوم من خلالها الوالدان بتزويد الأبناء بالمعارف والمهارات اللازمة لنشأتهم وتطور شخصياتهم بما يتلاءم مع متطلبات الأسرة والمجتمع (بنات، ومقدادي، وغيث، وآخرون، 2010).

ويعرف محمود (1980) والمشار إليه في الشوبكي (2007) أنماط التنشئة الأسرية بأنها "الأساليب أو الأسس التربوية التي يعامل بها الوالدان الأبناء. وهي أيضاً مجموعة من الأساليب التي يمارسها الوالدان في تعاملهما مع أبنائهم من تربية وتوجيه ورعايه وإعداد للحياة".

وتعرف أنماط التنشئة الأسرية إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أنماط التنشئة الأسرية والذي تم تطويره في الدراسة ويتكون من خمسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أبعاد وهي التقبل/ الرفض، والرعاية/ الإهمال، والتسامح/ القسوة، والمساواة/ التفرقة، والديمقراطية/ التسلطية. و يمكن تعريفها في ضوء فقرات المقياس على النحو التالي:

التقبل/ الرفض: يقصد به شعور الوالدين لإستمرارية تواجد الطفل معهما وقضاء أوقات الفراغ والإجازات معهما، وعمل كل ما يسعد الطفل، وتقبل بعض الأخطاء البسيطة منه.

الرعاية/ الإهمال: ويقصد بها قلق الوالدين على الطفل لعدم معرفة مكانه، وعدم تجاهله بالمنزل، ومحاسبته على ما يقوم به، وتوفير كل احتياجاته، والاهتمام بمشاكله الدراسية.

التسامح/ القسوة: يقصد به تساهل الوالدين مع الطفل لإنخفاض درجاته المدرسية، ومسامحته إذا ما فقد مصروفه، وعدم معاقبته على الخطأ، ومسامحته إذا تأخر عن المنزل، والسخرية منه على الرغم من نجاحه.

المساواة/ التفرقة: ويقصد بها عدم تفرقة الوالدين بين الابناء في المعاملة، وشراء كل احتياجاته وتوفير مستلزماته المدرسية.

الديمقراطية/ التسلطية: ويقصد بها اهتمام الوالدين بأخذ رأي الطفل عند شراء احتياجاته، وترك حرية اختيارها ، واحترام آرائه وافكاره، واستخدام اسلوب الحوار والمناقشة معه.

دافعية الإنجاز :

يشير الزيات (1988– أ) إلى أن دافعية الإنجاز عبارة عن دوافع مركبة توجه سلوك الفرد لكي يكون ناجحا في الانشطة التي تعد معايير للامتياز او التي تكون معايير النجاح او الفشل فيها واضحة او محددة.

وتعرف دافعية الإنجاز إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس دافعية الإنجاز، والذي تم إعداده لأغراض الدراسه. ويتكون ومن أربعة أبعاد هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المثابرة، والطموح، والرغبة في التميز، والرغبة في التعلم. ويمكن تعريفها في ضوء فقرات المقياس كما يلي:

المثابرة: ويقصد بها قيام الطالب بأداء واجباته، وبذل كل الجهد، وقدراته على تحمل المسؤولية، والرغبة في إنهاء ما يكلف به من واجبات وأنشطة، وتكرار أداء المهام للنجاح فيها.

الطموح: ويقصد به أن يواظب الطالب على المذاكرة بهدف الحصول على علامات مرتفعة، وبذل كل الجهد لتحقيق أهدافه وأحلامه ورغباته المستقبليه، وأن يكون محبوباً لدى الجميع، ويعتبر والديه مثله الأعلى، ويسعى للتغلب على المشاكل التي تواجهه بنفسه .

الرغبة في التميز: وتشير إلى رغبة الطالب في أن يكون متفردا ومتميزا عن زملائه الآخرين في الصف الدراسي، من خلال مشاركته في الأنشطه المدرسية، وقيامه بتكوين علاقات اجتماعية مع الأشخاص المتميزين ومن هم أفضل منه، وبذله للجهد لينال رضا معلميه ووالديه.

الرغبة في التعلم : ويقصد بها أن يواظب الطالب على الحضور مبكراً إلى المدرسة وعدم التغيب عنها، حيث يشعر بأهمية العلم في الحياه، وذلك لقيامه بأداء واجباته، والانتباه والإجابه عن الأسئله التي يطرحها المعلم، ومشاركته في الرحلات العلمية التي تنظمها المدرسة، إلا أنه يشعر بالملل لكثرة الواجبات والإمتحانات.

صعوبات التعلم :

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن نظرائهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا إنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كالإدراك، أوالانتباه، أوالذاكرة، أوالفهم، أوالتفكير، أوالقراءة، أوالكتابة، أوالنطق، أوالتهجي، أوإجراء العمليات الحسابية، أوفي المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة (ندا، 2009).

ويعرف الطلبة ذوو صعوبات التعلم إجرائيا في الدراسة الحالية بأنهم الطلبة الذين تم تشخيصهم في ضوء نتائجهم على إختبارات كلية الأميرة ثروت، على أنهم يعانون من صعوبات التعلم ويتلقون الخدمات والبرامج التربوية في غرف المصادر، وذلك من الصف الثالث إلى السادس في المرحلة الأساسية.

حدود ومحددات الدراسة :

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: الطلبة ذوو صعوبات التعلم من الجنسين في غرف المصادر للصفوف من الثالث حتى السادس الأساسي في لواء الرمثا تم إختيارهم عشوائياً.

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الطلبة المسجلين في غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا، والمتمثلة في مدينة الرمثا والقرى التابعة لها.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي الحالي 2012/2011.

محددات الدراسة:

- تتحدد الدراسة الحالية بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة وملاءمتها لأفراد العينة وصدق استجابة أفراد العينة على أدائها والمتمثلة في مقياس أنماط التنشئة الأسرية، ومقياس دافعية الإنجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– تعميم نتائج هذه الدراسة لا يتم إلا على المجتمع الذي أخذت منه عينة الدراسة، والمجتمعات المماثلة.

– كما تتحدد الدراسة بالمنهج الوصفي الإرتباطي والذي تم استخدامه لملاءمته لتحقيق أغراض الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

مقدمة:

إن الظروف الأسرية تؤدي دوراً مهماً في مساعدة الطلاب ذوي صُعوبات التعلم على التعلم، أو تعمل على إعاقة تعلمهم، ومنها: الخلافات الأسرية، وعدم إدراك وفهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في المدرسة، أو عدم إعطاء الأسرة الأهمية لهذه المشكلات أو عدم التعاون المشترك بين المدرسة والأسرة في متابعة شؤونهم التعليمية، بالإضافة إلى المعاملة السيئة داخل الأسرة التي تُنمي شعوراً بعدم الرغبة الاجتماعية وشعوراً بالرفض الوالدي، مما يجعلهم يشعرون بالتهديد المستمر ويؤثر على مستواهم التعليمي (Demmert, 2005; Dyson, 2003)

وبما أن أهم ما يميز أصحاب صعوبات التعلم هو تدني التحصيل الدراسي، وهذا التدني قد يؤدي إلى مفهوم ذات متدنٍ لدى هؤلاء الطلاب، وبالتالي فإن دافعية الإنجاز ستتأثر لأنها هي القوة التي تثير وتوجه سلوك الطفل نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي.

ويركز هذا الفصل على عرض الإطار النظري الذي يتناول فيه الباحث صعوبات التعلم، وأنماط التنشئة الأسرية، ودافعية الإنجاز، ومن ثم عرض نتائج بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والتعقيب عليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: الإطار النظري

١- صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم:

أصبح موضوع صعوبات التعلم بالرغم من حداثة ظهوره على الصعيد التربوي من أكثر الموضوعات أهمية في البحث التربوي واسترعاء لانتباه الباحثين. ويمكن ملاحظة هذا الإهتمام من كون الطلبة الذين توجه إليهم برامج خاصة في مجال صعوبات التعلم أكثر من أية فئة أخرى من فئات التربية الخاصة، وإن المدارس في البلدان المتقدمة مقصورة بحكم الأنظمة والقوانين على تقديم برامج حرة وملائمة لذوي صعوبات التعلم. أضف إلى ذلك كثرة عدد الروابط والجمعيات التي تدافع عن حقوق هذه الفئة من الطلبة في التعلم والعمل، وظهور مجلات مختصة بصعوبات التعلم تنشر أعداداً كبيرة من الأبحاث النظرية والممارسات العلمية في هذا الحقل بدعم من السلطات الحكومية (الوقفي، 2004).

وقد اختلف المنظرون أولا في تسميتهم للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فتعددت المصطلحات والمسميات لمصطلح صعوبات التعلم. فكان يعرف باسم: الخلل الوظيفي المخي البسيط Minimal brain dysfunction (MBD) الذي كان يستثير لدى المربين الكثير من المفاهيم المرتبطة به مثل: المعوقون تعليميا Educationally handicapped، والمضطربون لغويا Language disordered، والمعاقون إدراكيا Perceptually handicapped، والإصابة المخية (Brain damge)، والاضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبة القراءة، وقصور الإدراك. وقد لاحظ كروكشانك (Cruickshank) وجود أكثر من أربعين مصطلحا للتعبير عن نفس الطفل، حتى كان مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم آخر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذه التسميات والذي لاقى استحساناً من قبل الباحثين في هذا المجال، ويرجع الفضل في اشتقاق أو استخدام هذا المصطلح إلى عالم النفس الأمريكي صموئيل كيرك (S.Kirk)، عام 1962 عندما قام بتأليف كتاب جامعي عن التربية الخاصة (ملحم، 2002).

وكان للتقدم الذي أحرزه مجال صعوبات التعلم في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي أهمية بالغة، فقد تحدد مفهوم صعوبات التعلم وتم إقراره، كما إنتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة وتكاتفت الجهود لبناء وإعداد الأدوات والاختبارات وأساليب التشخيص والتقويم في هذا المجال (القمش و المعايطة، 2007).

وهناك العديد من التعريفات التي ظهرت عن مفهوم صعوبات التعلم وذلك نتيجة لتعدد المهتمين بهذا المجال، وعلى الرغم من كثرة التحديدات والمفاهيم التي قدمت إلا أن المفهوم لا يزال يشوبه نوع من الغموض، والخلط، والارتباك لدى البعض في أحيان كثيرة، وإن دل ذلك فإنما يدل على مدى الاهتمام الذي يحظى به مجال صعوبات التعلم من قبل العديد من الأفراد والمختصين والجهات الرسمية في معظم دول العالم (ندا، 2009).

ومن بين التعريفات التي قدمت عن صعوبات التعلم:

تعريف مكتب التربية الامريكي والذي تضمنه القانون الأمريكي لتعليم المعاقين رقم (94-124) وتعديلاته اللاحقة في سنة (1990) والذي ينص على أن: "صعوبات التعلم الخاصة تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو القراءة، وتظهر على نحو قصور في الإصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ويتضمن هذا المصطلح أيضاً حالات التلف الدماغي. والاضطرابات في الإدراك، والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة، أو حبسه الكلام. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والتي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمكن أن تعزى إلى التخلف العقلي أو إلى تدني المستوى الثقافي والاجتماعي أو إلى الصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية" (القمش و المعايطة، 2007).

وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1981) والذي ينص على أن "صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال أوالمهارات الحسابية. وتلك الاضطرابات ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم يفترض أن سببها الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تظهر عبر مدى الحياة. وقد تترافق مع صعوبات التعلم مشكلات في سلوكات التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، لكن تلك المشكلات بحد ذاتها لا تشكل صعوبة تعلم. كما يمكن أن تظهر صعوبات التعلم بشكل مصاحب لحالات الاعاقة الأخرى (كالإعاقات الحسية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي) أو بشكل مصاحب للمؤثرات الخارجية (كالاختلافات الثقافية أو التدريس غير الملائم) إلا أنها ليست ناتجة عن تلك الحالات أو المؤثرات" (Mercer, 1997).

ويمكن الوصول من هذه التعريفات إلى أن:

- صعوبات التعلم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المرتبطة بالتعلم (كالادراك، أوالانتباه، أوالذاكرة، أو الفهم، او التفكير، أو القراءة، أو الكتابة، أو النطق، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة).
- صعوبات التعلم تمثل مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات.
- صعوبات التعلم ليست نتيجة للإعاقات الحسية، أو العقلية، أو المؤثرات البيئية والثقافية.
- وإن صعوبات التعلم قد تستمر طوال حياة الفرد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصنيف صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف صعوبات التعلم على أساس طبيعة المشكلات، إلى نوعين هما: الصعوبات النمائية: وتشمل مشكلات الانتباه والذاكرة والإدراك والفهم واللغة وحل المشكلات، وهي مجموعة القدرات التي توصف بأنها المتطلبات الأساسية والجوهرية لعملية التعلم، والتي أشار إليها تعريف الحكومة الاتحادية بمسمى العمليات النفسية، والصعوبات الأكاديمية: وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب والنطق والتهجي (Lerner, 2003).

وقد ذكر السرطاوي وعواد (2011) تصنيفاً لصعوبات التعلم كما يلي:

1- صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities):

تلك التي أشير اليها في تعريف مكتب التربية الأمريكي (التحديد الفدرالي) في القانون العام (94-142) لسنة (1977) بالعمليات النفسية الأساسية، وتشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية .

ويقصد بها تلك التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية (preacademic process) والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي بصورة أساسية. وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد .

ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات ينتج عنه بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة، والسبب الرئيس لها. وتصف هذه الصعوبات إلى نوعين أساسيين: صعوبات أولية، وصعوبات ثانوية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **صعوبات أولية :**

وهي التي تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها بعضا (انتباه– ذاكرة– إدراك) فإذا أصيبت باضطراب أو قصور فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية.

- **صعوبات ثانوية:**

وهي الصعوبات الخاصة باللغة الشفوية والتفكير، وإذا حدث اضطراب لدى الطفل في أي من العمليات الأولية أو الثانوية بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الموضوعات الأكاديمية.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية :(Academic Learning Disabilities):

وهي مشكلات تظهر من قبل أطفال المدارس وتبدو واضحة إذا حدد اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية الأولية، أوالثانوية، أوالأثنين معاً. ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي. والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والكتابة، والحساب، والتهجي، والتعبير الكتابي .

وحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعلم المدرسي الملائم عندئذ يؤخذ في عين الأعتبار بأن هذا الطفل لديه صعوبة خاصة في التعلم في النواحي الأكاديمية يمكن ذكرها. ويرى العديد من الباحثين إن أي تقصير أو تأخير في الكشف عن صعوبات التعلم النمائية وعلاجها خلال سنوات ما قبل المدرسة، سوف يفرز بالضرورة صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل طفل ما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم:

يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مجموعة واسعة من أنواع 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، 2012).

ويمكن عرض الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم على النحو التالي:

أولاً: صعوبات التعلم الأكاديمية

حيث تتمثل صعوبات التعلم الأكاديمية بصورة أساسية في الصعوبات المتعلقة بالقراءة و الكتابة و الرياضيات متمثلة فيما يلي:

صعوبات القراءة:

وتعتبر من أكثر الموضوعات التي يعاني فيها الأطفال من صعوبات في تعلمها من خلال انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل وضعف في طلاقة القراءة الشفوية وضعف في فهم واستيعاب ما يقرأ وعكس الحروف والمقاطع عند قراءتها وصعوبة في نطق الأحرف والكلمات المتشابهه وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وعلى تركيب الحروف لتكوين كلمات وتكوين جملة ذات معنى من مجموعة كلمات (ندا، 2009).

صعوبات الكتابة:

وهي صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة، و تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ أو الكلمات (الزيات، 1998- ب). وتتشكل هذه الصعوبة سواء في مجال الإملاء أو التعبير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكتابي، وترجع مشكلات التعبير الكتابي إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة، والكتابة بخط غير مقروء (الوقفي والكيلاني، 2001).

صعوبات الرياضيات:

تتمثل هذه الصعوبة في مشكلات إجراء العمليات الحسابية، وفي حل المسائل ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلل ذلك بسيطرة غير فعالة على المعلومات وإلى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج، أما صعوبة حل المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية، وعدم القدرة على التسلسل إذا كان الحل يقتضي ذلك (القمش و المعايطة، 2007).

ثانياً: صعوبات في الإدراك والحركة

تعتبر صعوبات الإدراك والحركة واحدة من الخصائص الهامة التي يتصف بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، ويعتقد أنها ناتجة عن التلف المخي البسيط، وخلل الجهاز العصبي المركزي، والتي تعتبر أحد أسباب صعوبات التعلم، وقد أثبتت كثير من الدراسات وجود المشاكل الإدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين (السرطاوي وعواد، 2011)، ومن هذه المشاكل:

صعوبات الإدراك البصري:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الإدراك البصري، يمكن التعرف عليها من خلال الملاحظة المباشرة لسلوكهم البصري، أو من خلال نتائج بعض أدوات القياس الملائمة للتعرف على أوجه القصور في جوانب الإدراك البصري: الاستقبال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البصري، الترابط البصري، التمييز البصري، الإغلاق البصري، التمييز بين الشكل والخلفية، قصور الذاكرة البصرية.

صعوبات الإدراك السمعي:

أشارت نتائج العديد من الدراسات أن صعوبات الإدراك السمعي تكون أكثر وجودا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتبدو مشاكل الإدراك السمعي التي يعانون منها في الجوانب التالية: الاستقبال السمعي، التمييز السمعي، الترابط السمعي، التمييز بين الشكل والخلفية، الإغلاق السمعي، التذكر السمعي.

صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام:

أشارت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يسجلون أداء حركيا منخفضا، وعدم القدرة على التآزر العام، وينظرون إلى الاستجابات الحركية على أنها سلسلة معقدة ومتناسقة من الحركات التي تحقق هدفا معينا. كما يلاحظ عليهم القصور في الأنشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواء أكانت خفيفة تعتمد على العضلات كالصغيرة، أم كبيرة تعتمد على العضلات الكبيرة أو التآزر فيما بين الإثنين كالجري، وقذف الأشياء، أو مسك القلم، أو قص الأقمشة أو الورق وغيرها.

ثالثا: صعوبات خاصة بالانتباه

يظهر الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الانتباه خصائص عدة مثل تشتت الانتباه والنشاط الزائد. ويتصف هؤلاء الطلبة بعدم المحافظة على انتباههم لفترة طويلة أثناء تأدية المهام المختلفة. ويتحدثون بشكل متواصل ويتصرفون بدون تفكير، وغير منظمين ولا يخططون جيداً للانشطة سواء داخل المدرسة أو خارجها. وإذا كانت مشكلات الانتباه والنشاط الزائد لدى هؤلاء الطلبة شديدة فقد يتم تشخيصهم ضمن اضطراب عجز الانتباه المصحوب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالنشاط الزائد (ADHD) ويقدر الباحثون أن نسبة التقاطع ما بين اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم تصل إلى (10–25%) (الناطور، 2009).

رابعا: صعوبات الذاكرة

عدم القدرة على استرجاع الخبرات الحديثة، وتعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة، وكذلك في مهارة اللغة المكتوبة والتهجئة (سالم، 2003).

خامسا:اضطراب اللغة والكلام

يمكن القول بأن نصف ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اللغة والكلام. والاضطرابات اللغوية سواء الاستقبالية أو التعبيرية هي أكثر صعوبات التعلم التي تلاحظ في عمر ما قبل المدرسة، حيث يظهر على الطفل ضعفه في التكلم عن مستوى إخوته أو أخواته الأكبر منه عندما كانوا في مثل عمره، أو قد لا يستجيب للتعليمات والعبارات اللفظية استجابة ملائمة. وترى مثل هؤلاء الأطفال يجلسون في مؤخرة الصف على أمل الا يكلفهم المعلم بالكلام كما أنهم قلما يتطوعون ذاتياً للاجابة، وإذا كان لا بد أن يتكلموا يلاحظ عليهم التردد والتلعثم في الكلام واستعمال القليل من المفردات. ويمثل الاستماع مشكلة لذوي صعوبات التعلم، إذ يخطؤون في إدراك بعض الأصوات المتشابهة ويخلطون بينها. كما يعانون في كثير من مشكلات النطق فيتكلمون بشكل غير ناضج مع شيئ من الشذوذ في الكلام وعدم الوضوح، وقد تظهر على بعضهم مشكلة التسرع في النطق وحذف الكلمات أو إبدالها وتكرار الكلمة أو شبه الجملة (Gibbs & Cooper, 1989)

سادسا: صعوبات في التفكير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي.

ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم كثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم في أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner, 2003).

سابعا: مشكلات سلوكية

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين ممن هم في مثل سنهم، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل في المدرسة، وعدم قابليته للتعلم، وهناك بعض المؤشرات التي يتفق معظم المدرسين على ملاحظتها وتوافرها لدى ذوي صعوبات التعلم ومنها: توقع الفشل، وانخفاض واضح في مستوى الإنجاز والدافعية بسبب تكرار الفشل، وغرابة السلوك وعدم إتساقه، والعدوانية والشعور بالإغتراب والنشاط الزائد، وإن هذه الخصائص بعضها قد يكون شائعاً لدى معظم الأطفال وبعضها يوجد بدرجة شديدة، ومنها يوجد بدرجة متوسطة أو خفيفة (السرطاوي وعواد،2011).

ثامنا: صعوبات اجتماعية وانفعالية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يظهر بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وانفعالية، وهم عرضة إلى هذه المشكلات أكثر من أقرانهم العاديين، وقد تترك هذه المشكلات آثاراً طويلة المدى عليهم. فخلال السنوات الأولى من حياتهم، يعاني هؤلاء الطلبة من رفض الأقران، وتدني مفهوم الذات لديهم (Bryn, Burstein,& Ergul, 2004).

ويشير بعض الباحثين إلى أن المشكلات الانفعالية تظهر بشكل أكبر لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الحساب، أو الذين يعانون من صعوبات في المهمات البصرية المكانية، أو صعوبات التنظيم والتنظيم الذاتي. ويعرف الأفراد الذين يظهرون المشكلات السابقة باسم ذوي الصعوبات غير اللفظية (Bender, Rosenkrans,& Crane, 1999).

تاسعاً: ضعف الدافعية

حيث يتصف الطلبة ذوو صعوبات التعلم بضعف الدافعية ويتضح ذلك في قلة الرغبة أو حتى عدمها في ضبط المواقف أو التأثير فيها (الريحاني، والزريقات، وطنوس، 2010).

غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي صعوبات التعلم

تعرف غرفة المصادر على أنها غرفة صف في المدرسة العادية، ولكنها تعدل بصورة تتناسب لأداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية، وتستطيع الغرفة بقليل من تكامل المجهودات بأن ترقى إلى درجة مركز للخدمات التربوية الخاصة، لصالح المدرسة، وربما المدارس المجاورة في نفس المنطقة. وأهم ما تتميز به غرفة المصادر دون البدائل الأخرى، إن الطفل يستخدم الغرفة لفترة غالباً ما تكون أقل من نصف اليوم الدراسي (بطرس، 2009).

إن وضع الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم في غرفة المصادر سوف يساعده على التفاعل مع زملائه في مواقف مختلفة وهذا سوف يساعده على الحصول على المهارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والخبرات التي تسهل له فرصة التفاعل مع الأفراد العاديين في المجتمع او في موقع العمل، فنتيجة التنقل بين الفصل العادي وغرفة المصادر يتمكن الطفل من اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي، في حين أن اقتصار تعلم الطفل ذي الصعوبات في التعلم على الفصول الخاصة سوف لا يساعده على اكتساب هذه المهارة، ولهذا فمن ضمن فعاليات غرفة المصادر يمكن لمدرس الغرفة أن يعمل مع مدرس الفصل العادي من أجل تدعيم دور مدرس الفصل العادي في التفاعل مع الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم داخل الفصل (كوافحة، 2003).

وغرفة المصادر هي غرفة ملحقة بالمدرسة العادية تتراوح مساحتها (30–48) م2، مجهزة بالأثاث، والوسائل المناسبة، ويلتحق بها عدد من طلبة ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الأساسية، ويشرف على تدريسهم مختصون بالتربية الخاصة، ويجب أن تتلقى كل مجموعة (إذا تم تدريبهم كمجموعات) من (5–6) حصص أسبوعية بالإضافة إلى حصصهم العادية، بحيث لا يزيد عدد الطلاب على (20–25) طالباً وطالبة. وغرفة المصادر نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للطالب تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، في حين إنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الصف العادي لا المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب بل والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الأخرين اللذين يعتبران عنصرين من أهم عناصر معوقات الحياة الاجتماعية السليمة (عبيد، 2009).

إجراءات العمل داخل غرفة المصادر

يعتمد العمل في غرفة المصادر على المنهج العلمي الذي يمكن توضيحه بالخطوات التالية:

1- التعرف المبدئي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويستخدم لهذا نموذج لجمع عدة مؤشرات لدى معلم الفصل العادي بأن هناك مشكلات تحصيلية لدى الطفل في القراءة أو الكتابة أو الحساب ووصف لهذه المشكلات في صورة أداءات تحتاج إلى علاج (بطرس، 2009).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- التقييم والتشخيص:

ويعني جمع المعلومات عن الطالب وما إذا كان يستحق تلقي خدمات صعوبة التعلم، أو الحكم على برامج ومناهج وطرق التدريس المستخدمة مع هؤلاء الطلبة بقصد تطويرها بما يتلاءم مع احتياجاتهم وبيئتهم التعليمية بواسطة أدوات متعددة. والتقييم يقوم به فريق متكامل متخصص يستخدم كل الإمكانات والوسائل والتكنولوجيا الممكنة في تسجيل البيانات وتفسيرها واتخاذ القرار في شأنها (ندا، 2009).

3- البرنامج الفردي:

يتكون البرنامج الفردي من حصيلة الخدمات التي يتكون منها، وتكون مقدمة إلى الطفل من فريق عمل متخصص حسب خطة متناسقة خلال أيام الأسبوع في المدرسة، ويكون أحد أعضاء الفريق هو المنسق والمتابع للخطط العلاجية وآثارها على الطفل. ومن المعروف أن فريق العمل الذي يقدم الخدمات يقدم إلى الطفل أيضاً مجموعة من المساندات بهدف زيادة احتمال كفاءة البرنامج، أي أن فريق العمل يعد المساندات ويحدد أنواعها ومستواها وأهدافها كجزء من البرنامج لضمان كفاءة العلاج (بطرس، 2009).

4- خطة التدريس العلاجي:

يتم إعداد خطة التدريس العلاجي للطالب وتنفيذها سواء بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة، داخل غرفة المصادر، بالتعاون ما بين معلم الغرفة ومعلم الصف وبقية أعضاء فريق التقييم متعدد التخصصات لتقديم الخدمات التربوية، مع أساليب واستراتيجيات التدريس العلاجي الملائمة لصعوبات التعلم، والأنشطة التربوية المنهجية واللامنهجية، والوسائط التعليمية التي يمكن الإفادة منها في التدريس (ندا، 2009).

5- المتابعة المستمرة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن متابعة الأداء عملية مستمرة منذ بدء التشخيص حتى العودة إلى الفصل العادي أو التحويل إلى خدمات أكثر تناسباً مع احتياجات الطالب، وتحتاج المتابعة إلى "تقارير" دورية كل فترة يطلع عليها أعضاء فريق التقييم. وخلال المتابعة يكون التعاون بين معلم الغرفة ومعلم الصف أهم عناصر نجاح البرنامج، مع إتاحة الفرصة للطالب للتفاعل النشط في غرفة الدراسة العادية (عواد والإمام، 2007).

أنماط التنشئة الأسرية

مفهوم التنشئة الأسرية:

تعد الأسرة الجماعة الأولية التي يتم من خلالها تشكيل الوليد البشري، والتي من خلالها أيضاً يكتسب القيم والمعايير الاجتماعية، ويتخذ له مكاناً معيناً في نظام الأدوار الاجتماعية، ويكتسب شخصية لها سمعتها المعنية. وتقوم الأسرة بذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعرف: بأنها العملية التي تشمل قدرة الشخص على التعامل مع المجموعة، والتعاون معها حتى يتأقلم سلوكه طبقاً للمجتمع الذي يعيش فيه مما يعطيه الفرصة لكي يتلاءم مع الآخرين (ناصر، 2004).

وتعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية لما تلعبه من أثر في حياة الفرد وفي تقويم سلوكه، ويرتبط هذا الأثر بوجودها الموروفولوجي أي بيئتها الاجتماعية. فالأسرة هي المحور الذي تدور حوله عناصر الشخصية كونها أول بيئة تضم الطفل عند رؤيته لنور الحياة وهي أول مصدر لتكوين خبرته في الحياة (غباري، 1989).

كما وأن معاملة الوالدين كما يتمثلها الأبناء هي أكثر ارتباطاً بنمو الأبناء النفسي والاجتماعي من ارتباطها بالسلوك الفعلي للوالدين، حيث من الممكن أن يشعر الطفل برفض والده له رغم أن والده يحبه حباً حقيقياً. ولكن قد يكون اعتقاد الأب بأهمية عدم إظهار العاطفة تجاه أبنائه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضرورياً، كما أن التربية الصادقة ضرورية لنمو الطفل أخلاقياً، وقد يدرك الطفل أنه غير جدير بالحب، وإدراكه هذا يؤدي إلى مظاهر سلبية في سلوكه أو في سمات شخصيته (الكتاني، 2000).

وتتم عملية التنشئة الاجتماعية التي يقوم بها الآباء تجاه أبنائهم من خلال مجموعة من الإتجاهات والأساليب الوالدية، التي تتنوع وتختلف طبقاً لمجموعة من العوامل والمحكات في عدم الثقة، ونقص الخبرة، ونقص المعلومات، وعدم وجود التعضيد، والمساندة المناسبة، وكلها تعد من العوامل والمحكات الأساسية، التي يجب على الآباء أن يحاولوا تقديم كل إمكاناتهم وخبراتهم للإسهام في تشكيل نموذج مثالي للتنشئة السليمة لأطفالهم (الشربيني ومنصور، 1998).

ويعرف حمزة (1996) التنشئة الأسرية بأنها كل سلوك يصدر عن الاب أو الأم أو كليهما ويؤثر في نمو شخصية الطفل سواء قصد بهذا التوجيه أو التربية أم غير ذلك. وأيضاً تعرف التنشئة الأسرية في الهنداوي (2001) على أنها العملية التي تتشكل من خلالها معايير الفرد واتجاهاته وسلوكه. وهدفها أن تكون تلك متفقه مع معايير وقيم المجتمع المرغوبة ويبدأ تشكيلها منذ اللحظة الاولى التي يرى فيها الطفل الحياة، ويستمر تشكيلها طيلة حياة الفرد.

ويعرف هذرينجتون وبارك (Hetherington & Park, 1993) التنشئة الأسرية بأنها العملية التي يتم فيها تعليم أفراد جدد في المجتمع قواعد وقوانين اللعب الاجتماعي، حيث تحاول مؤسسات التطبيع الاجتماعي المختلفة مساعدة الأفراد الجدد وتبني القوانين والقواعد التي تساعدهم على اللعب بالطريقة نفسها التي يلعبون بها.

وتتم عملية التنشئة التي يقوم بها الوالدان من خلال مجموعة من الأساليب التي تتنوع طبقا لمجموعة من العوامل والمحكات، فقد تتمثل تلك العوامل في عدم الثقة ونقص الخبرة وقلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المساندة، فتربية الأبناء ليست بالعملية السهلة اليسيرة بل يجب على الآباء أن يحاولوا تقديم كل إمكاناتهم وخبراتهم من أجل تربية أبنائهم بأساليب سليمة، فالطفل الذي ينشأ في بيئة تراعي ميوله وتحقق ذاته وتشبع حاجاته وتطور شخصيته وحالته النفسية يختلف عن الآخر الذي ينشأ في جو متسلط يكبح إرادته ويكون وسيلة التوجيه فيه هو العنف والعقوبة، فهناك فرق في أن يكون الطفل مقبولاً في أسرته ويعامل بديمقراطية وبين أن يكون منبوذا ويعامل بالتسلط والدكتاتورية (السباتين، 2011).

وكما يشير سلامه (1987) بأن أساليب المعاملة الوالدية التي تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الاطفال، تتمثل في بعدين رئيسين هما: القبول مقابل الرفض الوالدي فالقبول الوالدي يعبر عنه بمدى الحب الذي يبديه الوالدان للطفل في المواقف المختلفة. وهذا يؤدي إلى تكوين عدد من سمات الشخصية المرغوب فيها لدى الطفل. أما الرفض الوالدي للطفل فإنه يأخذ عدة مظاهر منها: الرفض الصريح، الإهمال، العقاب البدني ...الخ، وهذا يؤدي إلى عدم التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل، كما أن سلوكه يأخذ الطابع العدواني.

ويرى الباحث أن أنماط التنشئة الأسرية اعتبرت مسؤولة عن كثير من الظواهر الايجابية والسلبية في حياة الأفراد، ومن هنا سعى الكثير من الباحثين لوصف أساليب الأسرة في تربية الافراد من خلال وصف سلوك الوالدين أو تصنيفه. وقد أطلقت عليها مسميات مختلفة كأساليب معاملة الوالدين، أو أنماط التنشئة الأسرية. وكان تنوع هذه الاساليب والأنماط من الصعوبات التي إعترضت سبل الباحثين، بحيث يصعب الإحاطة بها في مجموعة تقترب من التجانس لتداخل مناهجها واختلاف تأثيراتها في الطفل.

وظائف الأسرة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يرى ناصر (1992) والرشدان (1999) بأن الاسرة تقوم بعدة وظائف أساسية ما زالت تضطلع بها رغم التطورات الكثيرة التي قلصت من مهامها، ومن هذه الوظائف هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- الوظيفة البيولوجية:

فالعلاقة الشرعية – القانونية التي تربط بين الرجل والمرأة وتنظم العلاقات الجنسية بينهما في إطار ثقافة المجتمع وقيمه، يتمخض عنها نتاج من العناصر البشرية الجديدة، إرضاء لغريزة الابوة والأمومة من جهة، ولرفد المجتمع بعناصر جديدة بغية تجديده واستمراره كوحدة بشرية متطورة من جهة أخرى.

2- الوظيفة الاقتصادية:

وهي تتضمن كل نشاط اقتصادي يقوم به أفرادها أو بعضهم لتوفير الدخل اللازم لتغطية النفقات والتكاليف المادية التي تحتاجها الاسرة من مأكل ومشرب وملبس ومسكن وغيرها من احتياجات مادية أخرى.

3- الوظيفة الاجتماعية:

وهي تتمثل في تدريب الأطفال على الحس الاجتماعي مراعاة الحقوق والواجبات وإعدادهم للأدوار المستقبلية لكي يكونوا قادرين على إقامة علاقات اجتماعية سليمة مع أفراد أسرهم بخاصة وأفراد مجتمعهم بعامة.

4- الوظيفة المعرفية:

ويكون ذلك بتدريب الطفل منذ سنواته الأولى على العادات الفكرية الصحيحة كالتفكير والمحاكاة والتصرف الصحيح الذكي والواعي في المواقف المختلفة حتى لا ينجرف أو يتخلف عقليا، وتحقق الأسرة ذلك بتوافر الجو الصحيح والإمكانات الفكرية المناسبة والعادات السليمة داخل البيت والبيئة المحيطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- الوظيفة الأخلاقية:

وهي تقوم على تعريف الأطفال بالمبادئ الأخلاقية والسلوك الأخلاقي المقبول اجتماعيا من خلال القدوة الحسنة المتمثلة في الأب والأم كما تقوم الأسرة بوظائف أخرى لا تقل أهمية عن الوظائف التي ذكرت كالوظيفة الجمالية التي تقوم على تنمية الحس الجمالي والفني عند أطفالها، والوظيفة الرياضية التي تعتمد على تنمية المهارات الحركية وغيرها، وكذلك الوظيفة الترفيهية التي تقوم على تعليم الأطفال كيفية استثمار أوقات الفراغ والاستمتاع بالطبيعة واختيار وسائل الترفيه وغيرها.

العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية:

تتأثر التنشئة الاسرية بمجموعة من العوامل، منها:

1- الوضع الاقتصادي والاجتماعي:

فقد دلت الدراسات على أن اتجاهات وقيم الوالدين تتأثر بشكل كبير بأوضاع الأسرة الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر بدورها على التنشئة الاجتماعية لأطفالهم، فالآباء الذيم ينتمون إلى الطبقات الإجتماعية الأدنى يطلبون من أبنائهم الاحترام والطاعة والامتثال والدقة والتأدب، أما آباء الطبقات الاجتماعية الوسطى فيركزون اهتمامهم على النمو الداخلي للطفل وعلى نمو الشعور بالمسؤولية وتحملها وعلى الضبط الذاتي وعلى دوافع التحصيل والإنجاز الدراسي. وعن أثر العامل الاقتصادي في أساليب التنشئة الأسرية فقد وجد أن الأبوين في أسر الطبقة الوسطى أكثر قسوة من الذين في الأسر الغنية والغنية جداً حيث يميل هؤلاء إلى استعمال الأساليب اللينة أو المعتدلة في شدتها (عيسوي، 1985).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- التوجه القيمي للأسرة:

إن الأسرة واتجاهاتها وثقافتها ونظرتها إلى الحياة الاجتماعية والأسرية والمجتمع...الخ، عوامل تحدد الوجهه والإطار العام الذي ستسير عليه التنشئة الاجتماعية والأسلوب الذي ستسلكه مع الطفل لتحقيق هذه القيم وهذه التوجيهات.

وقد بين برانشتاين (Brinishtine, 1971) والمشار إليه في أبو سنينة (2007) أن هناك نوعين من التوجهات القيمية يلعبان دوراً محدداً في اختيار أسلوب التنشئة الاجتماعية الأسرية. **الأول:** موقعي حيث يقوم على مراكز محددة مسبقاً كالعمر والجنس ويكون الفصل واضحاً في الأدوار الاجتماعية كدور الزوج أو الزوجة ودور الأبناء ودور الأباء...الخ، أما **الثاني:** شخصي حيث يخضع السلوك بين أفراد الأسرة إلى المناقشة دون اعتبار للمراكز المذكورة سابقاً (كالجنس والعمر وغيرها)، وقد وجد برنشتاين أن الأسرة في الطبقة العمالية التقليدية تعتمد في أثناء عملية التنشئة الأسرية على التوجه الأول (الموقعي) بينما أسر الطبقة الوسطى تعتمد على التوجه (الشخصي).

3- المستوى التعليمي للوالدين:

إن الوالدين في المستوى التعليمي المنخفض، والمتزامن مع انخفاض المستوى الاقتصادي، غالباً ما يتميزون بعدم النضج الانفعالي، والعجز عن إقامة علاقات طيبة أساسها الحوار والتواصل مع الأبناء بشكل فعال وتجاهل مشاعرهم. والإطار المرجعي لتفكيرهم هو أن أسلوب القسوة هو أفضل الأساليب لتقويم الطفل (حمزة، 2001). حيث تبين أن الأم المتعلمة تعليماً عالياً تعتمد على أساليب تربوية مع أطفالها أعمدتها الحوار، وتفهم سلوك الطفل، والنصح والإرشاد بعيداً عن استخدام الأسلوب التسلطي بخلاف الأم غير المتعلمة التي تعتمد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسلوب التسلط والإجبار والإكراه في التعامل مع أطفالها، وتحرّم عليهم الكثير من الانماط السلوكية التي لا يجوز تحريمها، فضلاً عن تدخلها في كل كبيرة وصغيرة (محرز، 2003).

4- شخصية الوالدين:

إن الشخصية المضطربة للأب ترسم المثل السيئ للابن وللرجل بشكل عام، فالأب ذو الاحتياجات الخاصة (المعاق) قد يلجأ أحياناً إلى استعمال القسوة أو التهديد كوسيلة لإثبات ذاته، قد يحدث العكس حيث يتبع أسلوب الرفض واللامبالاة والهروب من تحمل المسؤولية، وما يمكن أن يقال عن الأب يقال عن الأم فمثلاً الوالدان العصبيان يفتقران إلى الاستقرار العاطفي في علاقتهما وغالبا ما يتسم نمط التنشئة السائد بالإهمال والتذبذب وعدم الاستقرار نتيجة لعدم استقرار وضعهما النفسي والانفعالي (الكتاني، 2000).

5- الجو السائد داخل الأسرة:

إن بعض الظروف السائدة والسلوكات الدائمة داخل الأسرة تؤثر في طبيعة معاملة الآباء للأبناء مثل اللوم والنقد والسيطرة وروح الكراهية والجو المتزمت الذي يقتل روح المرح والسرور داخل الأسرة (عبد السلام وطاهر، 1990).

6- سن الوالدين:

أن عمر الوالدين يلعب دوراً كبيراً في أسلوب التنشئة الوالدية فكلما زاد الفارق الزمني بين الآباء والأبناء ازدادت فرصة الوصول إلى أساليب تنشئة غير سوية. وإذا كان الاعتقاد السائد بأن أكبر الناس سناً أشدهم محافظة وخبرة وتجربة وقدرة على مواجهة المشكلات اليومية، فهم بذلك يملكون حق التوجيه والإرشاد والرعاية للأجيال الصاعدة، فكيف إذا كانوا أميين وانتشر بينهم الجهل والتصلب بالرأي (جابر، 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7- حجم الأسرة:

يذكر الكتاني (2000) أن الأسرة التي تنجب أطفالاً أكثر على الأغلب أقل نجاحا في تنشئة الأبناء من الأسرة التي تنجب أطفالاً أقل.

وبعد هذا العرض للعوامل المختلفة المؤثرة في التنشئة الأسرية يمكن إستخلاص فكرة عامة، وهي أن الأسرة التي تتمتع بمستوى مادي مقبول وظروف اجتماعية مناسبة ومستوى تعليمي وثقافي جيد واتزان انفعالي لأعضائها، وبخاصة الآباء هي الاكثر حظاً في توفير أساليب تنشئة صحيحة وأنماط رعاية أسرية سليمة لأبنائها. وهناك عوامل أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها من حيث درجة تأثيرها في طبيعة التنشئة الأسرية ترتبط أساساً بالتغيرات الاجتماعية بشكل عام.

أنماط وأساليب التنشئة الأسرية:

تؤثر الاسرة على النمو النفسي للطفل، وتؤثر في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها، كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والاجتماعي والأخلاقي، وذلك عن طريق نمط التنشئة التي تتبعه الأسرة، حيث إن هناك عدداً من أنماط للتنشئة الأسرية ومن هذه الأنماط هي:

- التسلطي:

يتميز هذا النمط بالضبط الصارم، وإصدار الأوامر، والانفعال، وإيقاع العقاب، وفقاً للقواعد السلوكية لأنها قواعد فقط، وقد وجدت أن هذا النمط يترك آثاراً سلبية على سلوك الطفل تشمل: الشعور بالتعاسة، والانسحاب، وعدم الثقة بالآخرين، والعداوة، والتحصيل الدراسي المنخفض (Hockenbury & Hockenbury, 2000).

- الضبط التربوي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتميز بالضبط المعتدل، والحزم بغير عنف، والتواصل، والحب، وإيقاع العقاب أحياناً بهدف تصحيح إعوجاج معين، ومكافأة السلوك الجيد، وإعطاء تفسيرات للقواعد التي ينبغي اتباعها، والإنجاز فيه يعتمد على التهديد تارة، والوعد بالمكافأة تارة أخرى، وعدم الخوف من نشوب صراع أحياناً بين الوالدين والطفل، ويتوقع إستجابة الأبناء لمطالب الوالدين. وهذا النمط يترك أثراً على سلوك الطفل يتمثل في الميل إلى التوكيد، والضبط الذاتي، والرضا، والتعاون، والتقدير المرتفع للذات، والاعتماد على الذات، والاختلاف أحياناً مع البالغين، والتحصيل الدراسي المرتفع (Kail, 2001).

- **التسيبي:**

يتميز هذا النمط بالتقبل والدفء المرتفع، أو الضبط ووجود عدد قليل من القواعد السلوكية، وندرة العقاب، وعدم الثقة في مهارات الطفل، وهذا النمط يتوقع أن يترك آثاراً على سلوك الطفل تتمثل في الاعتمادية القليلة على الذات، والضبط الذاتي الضعيف، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي. حيث إن تحكم من يمارس هذا النمط قليلة، ولذلك يتقبلون سلوك أبنائهم، ونادراً ما يعاقبونهم أو يمنعونهم من تحقيق ما يريدون، ويرتبط النمط التسيبي للوالدين بنقص الكفاءة الاجتماعية، وخاصة المتعلقة بضبط الذات (Halonen & Santrock, 1996)

.

وتوجد مجموعة أخرى من أنماط وأساليب التنشئة الأسرية، ومنها:

- **التلهف الشديد:**

البعض من الأمهات والآباء يبدون تلهفاً شديداً على الطفل، ومن صور هذا النمط في التنشئة: القلق والتلهف للآباء في أثناء تربيتهم ورعايتهم للبنت أو للولد فيقيدون أوجه نشاطه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خشية أن يصاب بحادثة أو مكروه أو بعدوى، فلا يسمحون له باللعب على سجيته مع غيره من الأطفال (جابر، 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **الإعجاب الزائد بالطفل:**

ويتضمن هذا الأسلوب تعبير الوالدين على نحو مبالغ فيه عن إعجابهما بالطفل وحبهما له ومدحه والمباهاة به، إذ ينتج عن هذا الأسلوب شعور الطفل بالغرور والثقة الزائدة بالنفس، وكثرة مطالبه دون تقدير أو مراعاة لظروف وإمكانات والديه، وتضخيم صورة الطفل عن ذاته مما قد يصيبه الإحباط أو الفشل عندما يصطدم مع غيره من الناس الذين لا يمنحونه القدر نفسه من الإعجاب والاهتمام (نادر، 1998).

- **الحماية الزائدة:**

تشير نادر (1998) إلى أن هذا الأسلوب يتمثل في الحماية الزائدة والرعاية المفرطة للطفل والمغالاة في حمايته والمحافظة والخوف عليه. وقد عرفت حماية الأمومة الزائدة على أنها مرادف للعناية الوالدية المفرطة والتي تظهر في ثلاث طرق هي: الاتصال المفرط بالطفل، والتدليل المستمر، ومنع الطغل من السلوك الاستقلالي. كما يتضمن إخضاع الطفل إلى كثير من القيود التي تحدد استقلاليته حيث تأتي الحماية الزائدة من الخوف على الطفل من التعرض إلى الأخطاء أو الإيذاء من أي نشاط يقوم به، مما يترتب عليه عدم قدرة الطفل على الاعتماد على الذات، والإنطوائية وعدم القدرة على المشاركة في الحياة الاجتماعية.

- **الرفض:**

هناك طراز آخر من الأمهات والآباء ينتهجون أسلوباً متطرفاً يتمثل أساساً في نبذ الطفل والتنكر له، أو الإسراف في تهديده وعقابه والسخرية منه، أو إثارة إخوته أو أخواته عليه، أو طرده من البيت، والتنتيجة المحتومة لهذا فقدان الطفل شعوره بالأمن وإدراكه بانه منبوذ غير مرغوب فيه من طرف والديه، وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك في كل حالات الجنوح عند الأطفال والشباب (راجح، 1994).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **التقبل:**

في مقابل أسلوب الرفض في المعاملة نجد آباء يرون أن الأسلوب الأمثل للتنشئة الأسرية هو الأسلوب الحكيم المتزن الذي يرى فيه الابن عضواً مهماً في الأسرة يجب إشراكه في كل ما يخص الأسرة بما يتناسب مع قدرته وسنه، وهم يرون أن هذا النمط من التربية يكسب أبناءهم الثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية، والتوافق النفسي والاجتماعي. ولهذا الأسلوب مظاهر مادية، وأخرى معنوية تبدو في مدى إشباع حاجات الأبناء المتعددة (جابر، 2000).

دافعية الإنجاز

مفهوم دافعية الإنجاز:

يعد دافع الإنجاز من العوامل المهمة في توجيه سلوك الفرد والتنبؤ به، وتفسير الأسباب التي تجعله يتصرف بطريقة معينة كما يعد مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ومن خلال ما يحققه من أهداف، وما يسعى إليه من حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (Stipek, 2002).

وتعد دافعية الإنجاز من سمات الشخصية التي لها دور واضح في سلوكه، من خلال ارتباطها بمجموعة من المتغيرات الهامة. كما تؤدي دافعية الإنجاز دورا هاما في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها (الطواب، 1990).

لذا فدافعية الإنجاز موضوع له مكانه بارزة، يحفل به المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعلمي في إطار علم النفس التربوي، وذلك لما له من اهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية (راشد، 2005).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعد موراي (Murray) أول من قدم مفهوم الدافع للإنجاز على أنه يعني التغلب على الصعوبات، وممارسة القوة، والسعي للقيام بشيئ صعب على نحو مرضٍ وسريع بقدر الإمكان، وتحقيق مستويات عالية من التفوق والتنافس مع الآخرين وزيادة تقدير الذات بتحقيق مزيد من الممارسات الناجحة. إلا أن هذا المفهوم بدأ بالإنتشار بداية الخمسينيات من خلال الدراسات التي أجراها ماكيلاند واتكسون وونر وزملاؤهم (المطيري، 2005). ومن هنا فإن دافع الإنجاز يتولد لدى الفرد ويحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح والحافز إلى حل مشكلات صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه. ودافع الإنجاز ليس له أصول فسيولوجية، بل هو دافع مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع بيئته المحيطة، ومن خلال خبرات الفرد، وأنواع من السلوك تتصف بالمنافسة والسعي وراء التفوق والرغبة في تحقيق المهام الصعبة والاستمرار في أدائها. لذلك فإن دافع الإنجاز يتأثر بعوامل عدة منها: القيم الثقافية السائدة، والدور الاجتماعي للأفراد، والعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، والتفاعل بين أفراد الجماعة، وأساليب تنشئة الأطفال (حسن، 1998).

وتعد دافعية الإنجاز عاملاً مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك المحيطين به. وتعد دافعية الإنجاز مكوناً أساسياً في الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (خليفة، 2000). وهناك من يرى أن دافعية الإنجاز تتشكل لدى الأفراد بفعل عوامل خارجية ترجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية، وتقوم الأسرة بدور هام في تنميتها لدى الافراد، حيث يتباين مستوى دافعية الإنجاز لدى الأفراد تبعاً لما تقدمه الأسرة من دعم وتعزيز وتشجيع وإتاحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فرص المنافسة لأفرادها. في حين أن دافعية الإنجاز تتوقف على طبيعة التوقعات والاعتقادات التي يمتلكها الفرد عن إمكاناته التي طورها من خلال خبرات المواقف السابقة (ماكيلاند، 2004).

ويعرف باهي وشلبي (1998) دافعية الإنجاز على أنها "دافع مركب يوجه سلوك الفرد، كي يكون ناجحا في الأنشطة التي يعتبرها معايير للتميز، والتي تكون فيها معايير النجاح واضحة ومحددة". وعرف خليفة (2000) دافعية الإنجاز بانها "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق، لتحقيق أهداف معينة والمثابرة على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور باهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

ويعرف ماكيلاند (2004) دافعية الإنجاز بأنها "النظام الشبكي من العلاقات المعرفية والإنفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بالسعي نحو تحقيق التفوق والامتياز". ويورد عبدالله (2007) تعريفاً لدافعية الإنجاز "بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي".

أنواع دافعية الإنجاز:

تناول حسن (1998) متغيرات الإنجاز في ضوء تقسيمه لها إلى ثلاثة جوانب، هي:

- الإنجاز باعتباره دافعاً (الميل إلى الإنجاز): ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الإمتياز، وشعوره بالفخر والإعتزاز عند إتمام ذلك.
- الإنجاز باعتباره أداء (التحصيل الاكاديمي): ويعني ذلك إعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيراً عن شدة الدافع للإنجاز.
- الإنجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير خليفة (2000) بأن سميث (Smith) قد ميز بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه مع الأخرين، وهما:

1- **دافعية الإنجاز الذاتية:** وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف كما يمكن أن تتضمن تطبيق معايير مطلقة للإنجاز.

2- **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

خصائص دافعية الإنجاز:

يرى ماكيلاند (2004) أنه توجد صفات أو خصائص عامة تظهر في الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة تميزهم عن ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، حيث تبين أن الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يتسمون بالقدرة على التنافس، وتحمل المسؤولية، ويتوقعون نجاحهم، الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي بالمقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، كما يضعون أنفسهم في مواقف التحدي، ولكن في حدود الأهداف الواقعية، كما يؤدون أداءً طيباً في معظم مواقف الاختبار حيث تحتوي قصصهم على مقترحات للإنجاز والنجاح، وتوجيه أهدافهم لتحقيق معدلات مرتفعة من الإنجاز، وهم يميلون إلى تولي المناصب التي تتطلب روح المبادرة ويدعمون المجهود الفردي مثل: التجارة، ويتجنبون العمل الروتيني.

وتعد الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى متميز، خاصية شخصية للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز، كما أنهم يعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم. وفي مواقف متعددة من الحياة، فذوو دافع الإنجاز المرتفع واقعيون في إنتهاز الفرص، وأخذ المجازفات بعكس المنخفضين في دافعية الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط أو أن يطمحوا في واقع أكبر بكثير من قدرتهم على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحقيقه، وبالرغم من رغبة الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة في العمل باستقلالية، إلا أنهم لا يعجزون عن التعاون والعمل مع الآخرين (عدس وتوق، 1993). ويشير نشواتي (2003) بأن دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع، ويمكن تشبيهها بالطاقة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه وتنشطه، كما تعتبر مكوناً أساسياً في سعي الفرد لتحقيق ذاته. حيث ينظر إتكسون (Atkinson) إلى دافعية الإنجاز على أنها استعداد دافعي مكتسب، وتتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وفقاً لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل وهي:

- الدافع إلى إنجاز النجاح:

يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في إكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذه الدوافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل إذ يتجنب الفرد أداء مهمة ما خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويقف دافع إنجاز النجاح وراء اختلاف مستويات الطلاب التحصيلية، فكلما ارتفع هذا الدافع، ارتفع مستوى الطلاب التحصيلي.

- احتمالية النجاح:

تتوقف احتمالية نجاح أية مهمة على تقييم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. إذ تتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً، بالإعتماد على أهمية وقيمة النجاح ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحة كبيرة أيضاً، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بُعد الهدف أو صعوبته أو إنخفاض باعثه تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **قيمة باعث النجاح:**

يتطلب ازدياد صعوبة المهمة ازدياداً في قيمة باعث النجاح، فحينما تكون المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث (الإنابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية، والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة ودوافعها.

مكونات دافعية الإنجاز:

يشير عبد الله (1996) إلى أن هناك ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز، وهي:

- **الدافع المعرفي:**

الذي يعبر عن حالة الإنشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم، وتكون عملية إكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافأة لديه.

- **توجيه الذات:**

رغبة الفرد في مزيد من الصيت والسمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته واحترامه لذاته.

- **دوافع الانتماء:**

رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا التقبل، ويستخدم الفرد نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تاكيد ثقته بنفسه.

وقد أشارت أورمرود (Ormrod, 1995) إلى أن الأسرة التي تعمل على تنمية دافعية الابن الى بذل أقصى الجهود لتحقيق الهدف، وعندما يحقق هدفه فإنه يحس بالانتماء إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسرة والأخرين المحيطين به، ويشعر بقيمة الذات وقدرته على الإنجاز والتنافس مع الآخرين، وفي حالة كان أداؤه متدنياً فإنه يكشف عن عجز في تنفيذ المهمة، وضعف في القدرة يجعله عرضه للوم ذاته والخجل من الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز:

تتأثر دافعية الإنجاز بعوامل عدة، يمكن إجمالها فيما يلي:

- أساليب التنشئة الأسرية:

وجد أن التنشئة المرتبطة بدافع الإنجاز تتضمن تشجيع الأطفال على الإنجاز الفعلي، والتدريب على الاعتماد على النفس والاستقلال. وترتبط هذه الأساليب بخلفية الأسرة، مثل: مستواها الثقافي والاجتماعي، وترتيب الأولاد في الأسرة، وعدد أفرادها، وعمر الأم، ومستوى طموح الوالدين، والعمليات التربوية في النظم التعليمية، والتفاعل بين أفراد الجماعة (Ball, 1977).

- القيم الثقافية السائدة:

بينت نتائج بعض الدراسات أن المجتمعات التي تحكمها قاعدة الاختيار المفتوح والديمقراطية والتسامح و إمكانية الحراك، في تحرير دوافع الإنجاز من قيود البيئة، ووصولها محتملة التحقيق، في حين أن المجتمع المنغلق على نفسه، والمتصلب في نظمه تبدو فيه هذه الدوافع قد تجمدت عند حد معين أو وجدت لها متنفسات أخرى (محمد، 1977).

- النظام التربوي للدولة:

حيث تؤثر هذه العمليات والنظم في الدافعية بشكل مباشر، لأن التربية إنعكاس لفلسفة الدولة وسياستها التعليمية، إذ يختلف النظام التربوي من دولة إلى أخرى، فبعض الدول مثل: أمريكا ودول أوروبا وإسرائيل، تتبنى سياسة التعليم المختلط، حيث يتعلم الطلبة في مدارس مختلطة، والتي تكون عبارة عن مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة تقوم على التربية وتعليم المواد الأكاديمية، ويتعلم فيها الذكور والإناث معاً في نفس الصف، وتبدأ منذ دخول الطالب للمدرسة حتى إنهائه الصف الثاني عشر. والبعض الآخر من الدول مثل: الأردن ودول الخليج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العربي وسوريا وغيرها من الدول العربية، تتبنى سياسة التعليم غير المختلط، حيث يتعلم الطلبة في مدارس غير مختلطة، والتي تكون عبارة عن مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة تقوم على التربية وتعليم المواد الأكاديمية، ويتعلم فيها الذكور والإناث في أماكن منفصلة كل على حدة، وتبدأ منذ دخول الطالب إلى المدرسة حتى إنهائه للصف الثاني عشر (أبو علام، وأحمد، والسيد، وآخرون، 2005).

- التفاعل بين أفراد الجماعة:

حيث إن طبيعة التفاعل والعلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمع معين تقوم بدور في تكوين الاتجاهات، وتحدد مستوى الدافعية للأفراد (أبو علام، 1993).

- نمط التعليم المدرسي:

شغلت آليات التعلم ووسائله وأشكاله وأساليبه تفكير كثير من العلماء والمختصين في التربية وعلم النفس. ومن الموضوعات التي تضمنتها نتائج دراساتهم وأجريت عليها دراسات لاحقة في موضوع التعليم المختلط، إذ يعد موضوع الاختلاط في التعليم موضوعاً مطروحاً على الساحة التربوية في معظم بلدان العالم العربي والإسلامي. أما في العالم الغربي فيعد التعليم المختلط، ظاهرة تبنتها الولايات المتحدة على نطاق واسع. أما في أوروبا فقد تأخر انتشار التعليم المختلط بسبب التقاليد التي شكلت عائقاً أمام سرعة انتشاره (بشير، 2008).

دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة صعوبات التعلم

نتيجة للتقدم الحضاري فقد أصبح للأسرة دور كبير في المشاركة مع المدرسة في التربية والتعليم، فمجالس الآباء مثلاً والتي تعتبر لها دور في مشاركة المدرسة في التخطيط وفي تنفيذ البرامج التي تضعها المدرسة لأن المدرسة أصبحت تعتبر كمركز إشعاع لأهل البيئة المحلية، وبناء على ذلك أصبح الأباء مشاركين في تشخيص حالات أبنائهم وتخطيط برامجهم وتقييم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذه البرامج. كما أن التشريعات الحديثة أعطت للاطفال بشكل عام ولذوي صعوبات التعلم بوجه خاص وهم جزء منهم تربية حرة ومناسبة وتسهم الأسرة كوسيلة لضمان تحقيق هذا الهدف. كما انها وعن طريق مجالس الآباء والمربين مثلاً عقد جلسات استماع مناسبة وأساليب اخرى لمواجهة عدم الاتفاق بين الآباء والمربين حول أفضل الاستراتيجيات في المعالجة، كما تسعى الجهات المختصة والمهتمة بصعوبات التعلم وغيرها من جماعات الدفاع الاجتماعي الى تدريب الوالدين وتهيئتهم للقيام بهذا الدور، كما تقوم أيضاً وزارات التربية في أغلب الدول بالمشاركة في تدريب المختصين في استراتيجيات إشراك الوالدين (كوافحة، 2003).

كما أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يمكن أن يكون ذا تأثير قوي على العلاقة الزوجية بين الوالدين، وكذلك على العلاقات الأخرى لجميع أفراد العائلة (ندا، 2009). فيما يرى البعض بأن السبب في انتشار صعوبات التعلم في العائلة الواحدة قد يعزى إلى العوامل البيئية، حيث إنه من الممكن أن ينقل الآباء إلى أبنائهم صعوباتهم التعليمية عبر ممارساتهم في التنشئة وليس عبر العوامل الجينية (Hallahan and Kauffman, 2006).

وتعد الأسرة أكبر مصدر للدّعم المادي والتربوي والنفسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولكن الواقع يؤكد تحول الأسرة أحياناً إلى عامل من عوامل الإحباط ثم الفشل لأسباب عديدة، منها: التوتّر العائلي الناتج عن خلافات أفراد الأسرة، وتباين مواقفهم، وما ينتج عن ذلك من شجار وخصومات وما يرتبط به من شعور الأبناء بالظروف الأسرية، أضف إلى ذلك الضغوط الوالدية على الأبناء للوصول إلى مستوى معين في التحصيل، فتعمل على أن يشعر هؤلاء الطلبة ذوو صعوبات التعلم بنوع من العجز وعدم القدرة أو الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، وقد يصابون بالاكتئاب فيقِل تركيزهم ويتشتت انتباههم، ويهملون واجباتهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرسية وتقل دافعيتهم للدراسة، فيبدو عليهم الوجوم والشرود الذهني، وقد يتغيبون، ويتواتر غيابهم فتتراكم نقائصهم، بحيث يستحيل عليهم وعلى المدرسين تداركها، فتكون النتيجة هي الفشل. كما يمكن أن تؤدي الظروف الأسرية الإيجابية والمتفهمة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم دوراً مهماً في شعورهم بالنجاح والقدرة على العمل من خلال ما يمتلكون من قدرات وإمكانات (Al-Yagon & Mikulincer, 2004).

وبين تيفان (Tevan) والمشار اليه في (حسين، 1988) ارتباط دافعية الإنجاز عند الأطفال بتنشئة أسرية تشجع على الإستقلال المبكر، يسود فيها مناخ محفز يشجع على تولد الطموحات المبكرة، وهي نتيجة سبقهما إليها "روزن" وزميله، حيث بين الباحثان أن الأطفال ذوي الدافعية العالية قد نشؤوا في مناخ أسري يتسم بتفاعل الآباء مع الأبناء على نحو إيجابي، واهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء.

وكما أن الدافع إلى الإنجاز يظهر بصورة أكثر تكراراً وقوة في الأسر التي تشجع الأطفال على الإستقلال في سن مبكرة، فنجد مثل هؤلاء الأطفال أكثر إعتماداً على أنفسهم في شؤون حياتهم اليومية عن غيرهم من الاطفال الذين نشأوا في أسر تشجع على الاعتمادية. فإن الأطفال ذوي الدافع العالي إلى الإنجاز نجد أن آباءهم في الغالب يحددون لهم أهدافاً عالية، كما أن ردود أفعالهم تجاه الأطفال أكثر إيجابية مما يفعل آباء وأمهات الأطفال ذوي الدافع المنخفض (الشربيني وصادق، 2000).

وهناك عدد من الاطفال ذوي الدافعية العالية للإنجاز، لديهم آباء ومعلمون يشجعونهم ويؤكدون تحصيلهم المستقل، بدلاً من السيطرة عليهم بشكل زائد باستخدام الثواب والعقاب. ويتوقع المنظرون أن دافعية الإنجاز المرتفعة التي يظهرها مثل هؤلاء الأطفال، لها جذور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عاطفية، إذ يتعلمون بأن يربطوا بين تحصيلهم وكفاءتهم وجهودهم، وأن يظهروا توقعات مرتفعة لقدراتهم على إنجاز المهمات (Myers, 1995).

وإن الأطفال الذين يحققون درجات مرتفعة على مقياس دافعية الإنجاز، هم الذين توفر لهم أسرهم حوافز حسية كالألعاب التركيبية لإثارة فضولهم، ووضعهم ضمن خبرات التحدي والمثابرة للوصول إلى حل المشكلات، والألغاز، والوصول إلى الوضع الأمثل خلال اللعب، فالعلاقة بين الطفل وطبيعة البيئة الأسرية وأنماط التنشئة، من الأمور التي تؤثر على دافعية الإنجاز لديه، فقد تعمل على تنمية رغبته في الإنجاز أو تقمعها (Shaffer, 1993).

ومن خلال استعراض هذا الأدب السابق لمشكلة البحث يتضح بأن هناك علاقة واضحة بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز، وقد أفاد الباحث من هذا الإطار في بناء أدوات الدراسة وصياغة مشكلة البحث ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة.

ثانياً: الدراسات السابقة

استعرض الباحث العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وذلك بالرجوع الى مصادر المعلومات المختلفة، وقد عرض الباحث نتائج بعض الدراسات التى اهتمت بأسر الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ودراسات آخرى اهتمت بدافعية الإنجاز لدى ذوى صعوبات التعلم، بينما لم يجد الباحث (فى حدود علم الباحث) دراسات عربية أو أجنبية ربطت بين متغيرى الدراسة والمتمثلة فى أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، مما دفع الباحث الى عرض نتائج بعض الدراسات التى ربطت بين المتغيرين بالنسبة لحالات من الطلبة العاديين، كما تم أيضا نتائج بعض الدراسات التى تناولت التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز فى ضوء جنس الطالب، حيث إن الجنس أحد متغيرات الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم عرض الدراسات السابقة من خلال أربعة محاور رئيسة، على النحو التالى:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الأول: دراسات تناولت أسر الأطفال ذوى صعوبات التعلم

قامت سميث (Smith, 1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من أربع أسر من الأمريكيين السود ذوي الدخل المتدني والذين يعيشون في الأرياف ولديهم طفل يعاني من صعوبات التعلم. وكان ما وجدته أن ردود فعل هذه الأسر نحو أطفالهم كانت بالمبادرة بالاتصال بالمدرسة ومتابعته في المنزل، وتقبل صعوبة التعلم التي يعاني منها طفلهم، والتركيز على المميزات الأخرى لديه، وتقديم الدعم العائلي اللازم له. وبهذا اتضح أن تواجد الآباء جسديا وعاطفيا مع أطفالهم ذوي صعوبات التعلم ومساندتهم لهم لعب دورا مهما، حيث إن طفل إحدى هذه العائلات أحرز تقدما أكاديميا وتطورا إيجابيا في تقييمه لذاته في عدة أوجه بسبب توفر مساندة وتعاون أبويه.

أما دراسة لين (Lyn, 1999) فقد هدفت الى التعرف على تاثير الطفل ذي صعوبة التعلم على أسرته، ودور الأسرة تجاهه، والدعم الإجتماعي، وطرق التكيف والعلاقة بين الزوجين وتقبل الطفل، والضغوط التي تتعرض لها الام لوجود طفل ذي صعوبة تعلم، وأجريت الدراسة في المرحلة الأولى على(200) أم لأطفال ذوي صعوبات تعلم، أما في المرحلة الثانية والتي تمت بعد ثلاث سنوات من المرحلة السابقة فقد تمت إعادة تقييم (178) أماً، وقسمت عينة الأطفال الى ثلاث فئات عمرية: من (1–7) ومن (8–14) ومن –21) (15. وقد أوضحت الدراسة ان أمهات الاطفال ذوي صعوبات التعلم يعانين من بعض الضغوط نتيجة لهؤلاء الأطفال، ومن أبرز هذه الضغوط: زيادة حساسية الأم للمشاكل النفسية، كذلك زيادة شكوك الأم حول طرق التربية الملائمة لهؤلاء الأطفال، وزيادة العزلة الاجتماعية لدى الأمهات، وزيادة الحاجة للمساعدة والإرشاد، كما بينت نتائج الدراسة أن بعض الضغوط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التي تعاني منها أمهات الاطفال ذوي صعوبات التعلم تقل كلما تقدم الإبن في العمر، إلا أن هؤلاء الأطفال على الرغم من أن اعتمادهم على أمهاتهم أصبح أقل مع تقدمهم بالعمر إلا أنهم لا يزالون الاكثر اعتمادا على أمهاتهم بالمقارنة مع العاديين.

وفي دراسة ليسلي (Leslie, 2004) والتي هدفت إلى البحث في الضغوط التي يتعرض إليها والدا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واشتملت عينة الدراسة على (38) أسرة وكان الأطفال ذوو صعوبات التعلم والبالغ عددهم (19) طفلا منهم (16) ذكور و(3) إناث، تراوحت أعمارهم من (8) إلى (15) عاماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تزايد الضغوط لدى الوالدين لوجود طفل يعاني من صعوبة في التعلم، وتضمنت النتيجة أن أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تمر بضغوطات أكبر من الأسر الأخرى، وأن أكثر ما يعاني منه الوالدان هو حاجة الطفل ذي صعوبة التعلم إلى طاقة ووقت زائد، كما أن الوالدين يصعب عليهما الاعتراف بأن الطفل لديه صعوبة في التعلم ورفض استخدام مثل هذا المصطلح مع أطفالهم.

وأجرت المعايطة (2007) دراسة هدفت الى معرفة أثر المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين في مستوى الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الملحقين بغرف المصادر في المدارس الأردنية. حيث تكونت عينة الدراسة من (360) طالبا وطالبة الملحقين بغرف المصادر في مديريات تربية محافظة الكرك، حيث تم أختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تم اختيار(27) مدرسة بالطريقة العشوائية. وقامت الباحثة باستخدام ثلاثة مقاييس، الأول مقياس الدافعية نحو التعلم، ومقياس المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين، ومقياس الإتجاهات نحو المدرسة قامت الباحثة بإعداده، وتعد هذه الدراسة شبه تجريبية كونها تبحث في أثر المستوى الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي للوالدين في دافعية التعلم والاتجاهات نحو المدرسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للمستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة في مستوى الدافعية نحو التعلم، وعدم وجود أثر للمستوى الاقتصادي والتعليمي في مستوى الاتجاهات نحو المدرسة.

كما وأجرت باركسين (Barkauskiene, 2009) دراسة بهدف التعرف على دور التنشئة الوالدية في تحسين المستوى الأكاديمي لطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الابتدائية في إحدى المناطق الأوكرانية. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، المجموعة الضابطة تحتوي على طلاب ذوي صعوبة تعلم واحدة بينما طلاب المجموعة التجريبية يعانون من صعوبات تعلم متعددة. استخدمت الدراسة اختبارات تحصيلية في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج إن أثر التنشئة الوالدية كان أكثر وضوحاً في تحسين التحصيل الأكاديمي لطلاب صعوبات التعلم الوحيدة مقارنة مع طلاب صعوبات التعلم المتعددة، وإن طلاب صعوبات التعلم المتعددة يعانون من مستويات منخفضة من حسن الإنجاز بشكل خاص.

وأجرى أدام بولو (Adamopoulou, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن التصورات الذاتية لعينة مكونة من (298) من أولياء الأمور حول صعوبات التعلم والصعوبات الانفعالية الإجتماعية التي يعاني منها أطفالهم في اليونان. واستخدمت الدراسة مجموعة من الاستبانات في عملية جمع البيانات. وقد أشارت النتائج إن تصورات الوالدين كانت سلبية وواقعية حول صعوبات التعلم التي يعاني منها أطفالهم. كما أن الوالدين كانوا أكثر قلقا من الصعوبات الإنفعالية الاجتماعية التي يعاني منا أطفالهم مقارنة مع صعوبات التعلم التي يعانون منها. أشارت النتائج إن الوالدين يشعرون إن عليهم دعم الخدمات الأكاديمية المقدمة من أجل التغلب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على مشكلة صعوبات التعلم التي يعاني منها أطفالهم وهذا يعني إن لديهم إتجاهات إيجابية نحو خدمات التربية الخاصة المقدمة إلى أطفالهم داخل وخارج المدرسة.

وقد هدفت دراسة الياغون (Al-Yagon, 2011) الى التعرف على مصادر تكيف الوالدين والتكيف الاجتماعي العاطفي لدى أطفال صعوبات التعلم. فقد فحصت الدراسة الحالية نموذجا تراكميا لعوامل الإصابة والعوامل الحامية على المستوى الفردي (علاقات ارتباط الأطفال مع الوالد وشعور الأطفال بالشمولية) وعلى مستوى الأسرة، وكما تظهر بمصادر تكيف الوالد في المساعدة على تفسير الفروق في التكيف الاجتماعي العاطفي والتكيف السلوكي لدى الاطفال بعمر(8-12) سنة ممن لديهم صعوبات تعلم، ولأطفال التطور الطبيعي. واشتملت العينة على (205) ازواج من الابآء والأطفال (107) من الابآء مع أطفالهم ولديهم صعوبات تعلم و(98) والداً وأطفالهم طبيعيي التطور ومن نفس المدارس الابتدائية الحكومية. وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات على كل مقاييس الأطفال وكذلك استراتيجية تكيف الابآء التجنبية. وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة مرتفعة بين النموذج النظري والنتائج العملية إضافة إلى نمط مختلف من العلاقة بين مكونات النموذج للمجتمعين المدروسين.

المحور الثاني: دراسات تناولت دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم

دراسة أحمد (2000) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى طلبة المدراس الأساسية في منطقة عمان الكبرى. وقد تكونت عينة الدراسة من (900) طالب وطالبة موزعين على ثلاث عينات فرعية: عينة الطلبة تكونت من (700) طالب وطالبة منهم (340 طالبا) و(360 طالبة) وعينة أولياء الأمور وتكونت من (100) فرد (50 أماً)، و(50

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أباً) وعينة المعلمين وتكونت من (100) معلم ومعلمة منهم (50 معلماً) و(50 معلمة) وتم بناء أداة قياس العوامل المؤثرة في الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز العوامل تأثيرا 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 يوميا أثناء الدراسة وحصول الطالب على الحوافز، ومدى مناسبة التقدير الذي يحصل عليه الطالب لقاء الجهد الذي يبذله.

كما أجرى الرفوع (2001) دراسه هدفت الى تقصي أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز، وفي التحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم في المدارس الأساسية في محافظتي الكرك والطفيلة وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبا وطالبة يطيئي التعلم قسموا الى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطبق مقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز ثم تم تطبيق برنامج لتنمية الدافعية أعده الباحث على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى دافعية الإنجاز، في حين لم تظهر فروق بحسب الجنس والصف. وفي دراسة بسكوبرتا (Paskiparta, 2003) والتي هدفت الى مقارنة تطور الأوضاع الانفعالية والدافعية لدى ذوي صعوبات التعلم وتكونت العينه من (127) طفلاً موزعين الى (53) إناث و(74) من الذكور وتراوحت أعمارهم من (6–8) سنوات وأخذت العينه من اربع مدارس اختيرت من مدينه في "فنلندا"، وتم تصنيف الأطفال إلى ذوي صعوبات تعلم في القراءة، وأطفال عاديين وقامت الباحثة بتطوير أداة لقياس الدافعية لدى الأطفال وأشارت نتائج الدراسة، أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يتجنبون أداء المهمة وعندهم عدم الرغبه في إنجاز المهمة. ودراسة حمزه وصبرامانيام وعبدالله

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Hamzah, Subramaniam & Abdullah, 2009) التي هدفت إلى التعرف على الأساليب المختارة في تعزيز تحصيل أطفال صعوبات التعلم في العلوم. واشتملت عينة الدراسة الحالية على (35) طفلاً ذوي صعوبات تعلم في المجموعة التجريبية، و(42) طفلاً ذوي صعوبات تعلم في المجموعة الضابطة.

وبينت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل أهداف التعلم مثل المعرفة، والاستيعاب، والمهارة. لدى أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية في الاختبار القبلي. أما في القياس البعدي فقد أظهرت المجموعة التجريبية مستويات كسب أعلى في العلامات مقارنة مع المجموعة الضابطة فيما يخص هدف التعلم والذي يضم المعرفة، الاستيعاب، واستخدام المهارة.

أما دراسة ميليكوغلو (Melekoglu, 2011) والتي هدفت الى استقصاء أثر دافعية القراءة على مكتسبات القراءة للقراء ذوي صعوبات التعلم أو بدون صعوبات تعلم، والذين تم تعريضهم إلى برنامج قراءة مبرمج ويومي ومعتمد على البحث لمدة (18) أسبوعا وشارك في الدراسة (31) طالباً بصعوبات تعلم و(25) طالباً بدون صعوبات تعلم من مدرستين متوسطتين ومدرسة ثانوية في إحدى ولايات الغرب الأمريكي. وتم تقييم الدافعية للقراءة باستخدام مقياس دافعية المراهقين للقراءة وتم قياس تحصيل القراءة بمخزون القراءة المدرسية، وأظهرت النتائج تحسنات قراءة ذات دلالة لكل من طلاب صعوبات التعلم وبدون صعوبات تعلم، ولكنها أشارت الى علاقة ذات دلالة بين علاقات قراءة الاختبار البعدي وتحسينات في دافعية الاطفال بدون إعاقات إضافة إلى ذلك بينت النتائج تحسنا دالا في واقعية القراءة للطلاب بدون صعوبات التعلم فقط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأما دراسة الشورة (2012) فقد هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم الشائعة والدافعية للإنجاز والعلاقة بينهما لدى طلبة صعوبات التعلم في مدينة مادبا، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم تطبيق مقياس أنماط التعلم، ومقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى متوسط حسابي كان لبعد التحصيل الدراسي، في حين أن أقل متوسط حسابي كان لبعد التخطيط للمستقبل، وأن مستوى المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية كان ضمن المتوسط المنخفض.

ووجود ارتباط دال إحصائيا بين أنماط التعلم الثلاثة (البصري والسمعي والحس–حركي) مع أبعاد مقياس الدافعية (المثابرة، الطموح، التخطيط للمستقبل، التحصيل الأكاديمي، الدرجة الكلية).

المحور الثالث: دراسات تناولت أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز:

أجرت أبو جابر (1993) دراسة هدفت الدراسة الى معرفة أثر التنشئة الأسرية على دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع، وأثر الترتيب الولادي والجنس على دافعية الإنجاز، واذا ما كان هناك أثر للتفاعل بين التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس والصف عند الطلبة في مستوى دافعيتهم للإنجاز، واستخدمت الباحثة نمط التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس كمتغيرات مستقلة، ودافعية الإنجاز كمتغير تابع. وتكونت عينة الدراسة من (1100) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف السادس والتاسع الأساسيين من مدارس مختارة عشوائيا من مدارس تربية عمان الأولى، وطبق على أفراد العينة مقياس النسبة الأسرية ومقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الطلبة الذين نشأوا في بيئة أسرية تتصف بالنمط المتسامح تكون الدافعية للإنجاز لديهم أعلى من الطلبة الذين نشأوا في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بيئة أسرية تتصف بالنمط المتشدد، كما أن نمط التنشئة الأسرية المتسامح، يرتبط بدافعية عالية للإنجاز عند الأبناء ويساعد في التغلب على المشكلات وخلق التنافس بين الطلاب ومواجهة المواقف الجديدة والمثابرة مما ينعكس إيجابيا على الفرد، وكذلك بينت النتائج أن اتجاهات الوالدين نحو المسؤولية الوالدية وأسلوبهم في التنشئة الأسرية لها أثرها نحو الدافعية للإنجاز عند الطفل وفي بناء شخصيته، وتوصلت النتائج الى تفوق الإناث على الذكور في البيئة الأردنية في مستوى الدافعية للإنجاز، وانه لا يوجد ارتباط بين الترتيب الولادي ودافعية الإنجاز. وأجرت مسلم (1997) دراسه هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين، ومستوى دافعيه الإنجاز لديهم

وتكونت عينه الدراسة من (315) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من طلبة المرحله الثانوية في القاهرة، واستخدمت الباحثة مقياس آراء الأبناء في معاملة الوالدين ومقياس دافعيه الإنجاز واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقه ارتباطيه موجبة بين أسلوب التقبل من قبل الوالدين، وبين مستوى دافعية الإنجاز لدى الابناء من الجنسين، ووجود علاقه موجبة بين أسلوب التبعيه والتحكم من قبل كل من الأب والأم والاستقلاليه لدى الأبناء من الجنسين، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية من قبل الأب والأم كما يدركها الابناء من الجنسين، وبين مستوى دافعية الإنجاز لديهم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب المعامله الوالدية من قبل الأب والأم، وتوجد أيضا فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعيه الإنجاز لصالح الذكور، وأخيرا عدم وجود أثر دال إحصائيا لإختلاف المستويات الاجتماعية الثقافية في معامله الآباء لأبنائهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أجرت شونغ وماكبرايد (Cheung, Mcbride, 2008) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين نمط التنشئة الوالدية المدرك، وممارسات التنشئة الوالدية، ودافعية التعلم، والكفاية الأكاديمية لدى عينة من طلاب المدارس في الصين. حيث تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبة من طلاب الصف الخامس الإبتدائي تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الابتدائية في مدينة هونغ كونغ الصينية. استخدمت الدراسة استبانة خاصة بالممارسات التنشئة الوالدية، واستبانة لأنماط التنشئة الوالدية، واستبانة لدافعية الإنجاز ودافعية التعلم لعملية جمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التنشئة الوالدية وبين دافعية التعلم والإنجاز لدى الطلاب. أشارت النتائج إن نمط التنشئة الوالدية التسلطي يؤثر سلباً على دافعية الإنجاز ودافعية التعلم لدى الطلاب.

المحور الرابع: دراسات تناولت أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز وجنس الطالب

قامت سليمان (1991) باجراء دراسة هدفت الى معرفة أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل في علاقتها بدافع الإنجاز لدى شرائح اجتماعية ثقافية مختلفة، ولقد طبقت دراستها على عينة مكونة من (361) طالباً وطالبة من طلاب الصف الخامس وهي (201) من الإناث و (160) من الذكور من طلبة مدارس حكومية في مناطق تعليمية مختلفة داخل القاهرة، ولقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الدافع إلى الإنجاز لتلاميذ الصف الخامس وأسلوب التوجيه الرشيد من قبل الأم والأب كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين الدافع إلى الإنجاز وأسلوب القسوة والتأنيب.

بينما قامت العمران (1995) بدراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في دولة البحرين، والتعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات الديموغرافية للعينة من بينها الجنس. وتألفت عينة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة من (327) طالبا وطالبة، (219) ذكور و(108) إناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من ثماني مدراس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإعدادية. واستخدمت الباحثة اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين لهرمنز في الدراسة. حيث توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

واجرى الفرازي (1996) دراسة هدفت الى معرفة أثر الجنس ودافع الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظة مسقط. وتكونت عينة الدراسة من (760) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي والثالث الإعدادي. وطبق عليهم اختبار الدافع للإنجاز الذي طوره قطامي للبيئة العمانية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس تعزى إلى الجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيلهم ترجع إلى دافعية الإنجاز. ولم يظهر أثر للتفاعل بين الجنس ودافعية الإنجاز. أما بالنسبة لطلبة الصف الثالث الإعدادي، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى الى الجنس لصالح الإناث. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى إلى مستوى دافعية الإنجاز. وكذلك لم يظهر أثر للتفاعل بين متغيري الجنس ومستوى دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي.

وأجرى عطية (2002) دراسة بهدف معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات الصفوف الدراسية الثلاثة لكل من المرحلة الإعدادية والثانوية في محافظة القاهرة، وكذلك معرفة الفروق في دافعية الإنجاز طبقا للمرحلة العمرية لكل من المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين. وتكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية للمدراس الحكومية في محافظة القاهرة. وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منها: إن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية كان مرتفعاً، وأن الفروق في دافعية الإنجاز دالة بين الصفوف الدراسية في المرحلة الإعدادية لصالح الصفوف الأعلى والعمر الأكبر؛ أي أن دافعية الانجاز تنمو وفقا للعمر وللمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية. لكن لم توجد فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين (ذكور–اناث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات السابقة:

المحور الأول دراسات تناولت أسر الأ طفال ذوي صعوبات التعلم.

أشارت دراسات المحور الأول إلى وجود علاقة تأثير وتـأثر بـين الآبـاء وأطفـالهم ذوي صعوبات التعلم فقد أوضحت دراسة سميث (Smith, 1997) تقبل الوالدين للطفل الذي يعاني صعوبة التعلم ويقدمون له العطف والحب والدعم جسدياً وعاطفياً. بينما أشارت دراسة لـين (Lyn,1999)، أن الطفل ذا صعوبات التعلم يقل اعتماده على والديه كلما تقدم فيه العمر، فيما أشارت دراسة ليسلي (Leslie, 2004) أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يحتاج إلى جهد ووقت أكثر من إخوته العاديين. أما دراسة (المعايطة، 2007) فقد أوضحت عدم وجـود أثر للمستوى الإقتصادي والتعليمي للأسرة في مستوى الدافعية نحو التعلم.

بينمـا تناولـت دراسـات: دراسـة باركسـين (Barkauskien, 2009) و آدم بولـو (Adamopoulou,2010) ودراسة الياغون (Al-yagon, 2011) البحث عن الصـعوبات التي تعاني منها أسر الأطفال والتصورات الذاتية، والصعوبات الانفعالية التـي يعـاني منهـا أطفالهم، والآثار المتوقعة على حياة عائلاتهم، وتكيف الوالدين الاجتمـاعي والعـاطفي لـدى أطفال صعوبات التعلم، وتقديم برنامج تدريبي إلى الآباء الذين لديهم أطفـال ذوو صـعوبات تعلم، وقد أشارت النتائج أن على الوالدين تقديم العون لأطفالهم ودعمهم في الخدمات التعليمية، إضافة إلى الضغوط السلبية التي يعاني منها الوالدان نتيجة وجود أطفال لديهم صعوبة تعلم.

بينما تناولت دراسات المحور الثاني دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة (أحمد، 2000) والتي أشارت النتائج إلى رغبة الطالب في التفوق وقدرته على بذل الجهد الكافي للنجاح في الدراسة

بينما (الرفوع،2001) فتناولت دراسته برنامجاً تدريبياً في تنمية دافعية الإنجاز في التحصيل، وفي تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تنمية دافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس، أما دراسة (الشورة، 2012) فقد توصلت إلى وجود إرتباط دال احصائياً بين أنماط التعلم الثلاثة وأبعاد مقياس الدافعية.

أما دراسات المحور الثالث والتي بحثت في علاقة أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز، ومنها.

دراسة (أبوجابر، 1993) أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إل الجنس لصالح الذكور في مستوى دافعية الإنجاز، وعدم وجود فروق تعزى إلى المستويات الاجتماعية الثقافية. أما دراسة (مسلم،1997) ودراسة شونغ وماكبرايد (Cheung, McBride, 2008) التي تناولت العلاقة بين الأساليب الوالدية، كما يدركها الأبناء من الجنسين، ومستوى الدافعية لديهم، والعلاقة بين نمط التنشئة، وممارسة التنشئة، ودافعية التعلم.

أما دراسات المحور الرابع التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز وجنس الطالب ومنها.

دراسة (سليمان،1991) والتي وجدت علاقة سالبة بين دافع الإنجاز وأسلوب القسوة والتأنيب. و دراسة (العمران،1995) ودراسة (الفزاري ، 1996) والتي بحثت في معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكانت نتائجها لصالح الإناث. بينما دراسة (عطية، 2002) فتناولت معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصفوف الثلاثة لكل من المرحلة الإعدادية والثانوية وكانت النتائج لصالح الصفوف الأعلى في العمر، وإن دافعية الإنجاز تنمو وفقا للعمر وللمستوى الدراسي، لكن لاتوجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الجنسين.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بعينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف التعرف على بعض الخصائص التي تميزهم عن أقرانهم من العاديين، لما في ذلك من أهمية بالغة من برامج التدخل العلاجي التي تقدم إلى ذوي صعوبات التعلم.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تناولها متغيرين أساسيين وهما أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما لم تركز عليه الدراسات السابقة، وبها تبرز أهمية إجراء الدراسة الحالية.

وقد إستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس أنماط التنشئة الأسرية، ومقياس دافعية الإنجاز للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل اليها في الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضا لمنهجية الدراسة، والمجتمع، وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، والأدوات التي أستخدمت في جمع البيانات، وإجراءات الدراسة ومتغيراتها، وأساليب المعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وذلك لمناسبته للدراسة، والتي تهدف إلى التعرف على أنماط التنشئة الأسرية، ومستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، والعلاقة الإرتباطية بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز، وطبيعة الفروق في متغيري الدراسة (أنماط التنشئة الأسرية، ودافعية الإنجاز) لدى أفراد العينة باختلاف جنس الطلبة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ويتلقون خدمات غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا والبالغ عددهم (400) طالب وطالبة وفقا لإحصائية مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا للعام الدراسي (2012/2011) والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الرقم	المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
1	مدرسة الأرقم الأساسية للبنين	20	–	20
2	مدرسة المقداد بن الأسود الأساسية للبنين	20	–	20
3	مدرسة جعفر الطيار الأساسية للبنين	20	–	20
4	مدرسة الفاروق الأساسية للبنين	20	–	20
5	مدرسة خالد بن الوليد الأساسية للبنين	20	–	20
6	مدرسة محي الدين بن عربي الأساسية للبنين	20	–	20
7	مدرسة أبي حنيفة النعمان الثانوية للبنين	20	–	20
8	مدرسة شرحبيل بن حسنة الأساسية للبنين	22	–	20
9	مدرسة أبي عبيدة الاساسية للبنين	25	–	25
10	مدرسة زينب بنت الرسول الثانوية للبنات	–	23	23
11	مدرسة أسماء بنت عميس الأساسية المختلطة	4	20	24
12	مدرسة أم كلثوم الثانوية للبنات	–	25	25
13	مدرسة البويضة الثانوية للبنات	–	25	25
14	مدرسة ميمونة بنت الحارث الأساسية المختلطة	4	21	25
15	مدرسة عائشة بنت ابي بكر الأساسية المختلطة	5	17	22
16	مدرسة حليمة السعدية الثانوية للبنات	–	25	25
17	مدرسة عمراوة الثانوية للبنات	–	22	22
18	مدرسة مكة المكرمة الأساسية للبنات	–	22	22
19	المجموع	200	200	400

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، (100 ذكور، و100 إناث) من الطلبة المسجلين في غرف المصادر في الصفوف من الثالث إلى السادس من المرحلة الأساسية، والذين يتلقون برامج وخدمات صعوبات التعلم، تم إختيارهم عشوائيا من بين أفراد مجتمع الدراسة، وهم يمثلون عدد (12) مدرسة فيها غرف مصادر لذوي صعوبات التعلم وهم الطلبة الذين استجابوا على أدوات الدراسة، بما نسبته (50%) من أفراد مجتمع الدراسة. والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من الذكور على المدارس التي اختيروا منها.

جدول (2)

توزيع عينة الذكور ذوي صعوبات التعلم على المدارس

المدرسة	الصفوف				المجموع
	ثالث	رابع	خامس	سادس	
خالد بن الوليد		4	5	4	13
الفاروق		5	4	3	12
محي الدين		4	9	5	18
جعفر الطيار		7	6	7	20
الأرقم	2	7	4	7	20
المقداد		4	11	2	17
المجموع	2	31	39	28	100

كما يوضح الجدول (3) توزيع أفراد العينة من الإناث ذوات صعوبات التعلم على المدارس التي تم اختيارهن منها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (3)

توزيع عينة الدراسة من الإناث ذوات صعوبات التعلم على المدارس

شروط اختيار العينة

المدرسة	الصفوف			
	ثالث	رابع	خامس	المجموع
عمراوة الثانوية	3	7	4	14
أسماء بنت عميش	6	7	7	20
عائشة	6	5	6	17
مكة	3	4	7	14
أم كلثوم	5	6	4	15
زينب بنت الرسول	7	9	4	20
المجموع	24	48	28	100

1- أن يكون الطالب من المشخصين على أنه يعاني من صعوبات التعلم وفقاً لأدائه على اختبارات كلية الأميرة ثروت.

2- يتلقى الخدمات والبرامج في غرف المصادر.

3- أن لا يعاني من إعاقات حسية أو عقلية وذلك من خلال الرجوع الى ملفات الطلبة.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية أداتين، هما:

1- مقياس أنماط التنشئة الأسرية.

2- مقياس دافعية الإنجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: مقياس أنماط التنشئة الأسرية

هدف المقياس:

تحديد أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة صعوبات التعلم المسجلين في غرفة المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا.

إعداد الصورة الأولية للمقياس:

تم تطوير مقياس أنماط التنشئة الأسرية بالرجوع إلى الأدب النظري، ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال ومنها: سليمان (1991)، ومسلم (1997)، وكما تم الإطلاع على بعض المقاييس ومنها: مقياس أساليب المعاملة الوالدية الذي أعده النوبي (2010)، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية الذي أعده السباتين (2011).

وقد تمت الإستعانة بمقياس أساليب المعاملة الوالدية لذوي الإعاقة السمعية والعاديين والذي أعده النوبي (2010)، وتم الإكتفاء فقط بالصورة الخاصة بالعاديين وتم تطويرها بما يتلاءم مع البيئة الأردنية والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف البعض الآخر، وذلك بعد عرضه على مجموعة من المحكمين، ويتكون المقياس في صورته الأصلية (كما في الملحق رقم – 1) من (49) فقرة موزعة على خمسة أساليب للمعاملة الوالدية:

1- أسلوب التقبل/ الرفض (9) فقرات.

2- أسلوب الرعاية/ الإهمال (10) فقرات.

3- أسلوب التسامح/ القسوة (10) فقرات.

4- أسلوب المساواة/ التفرقة (10) فقرات.

5- أسلوب الديمقراطية/ التسلطية (10) فقرات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق المقياس في صورته الأصليه :

قام النوبي (2010) بصياغة أبعاد وعبارات مقياس أساليب المعاملة الوالديه من خلال الاطلاع على الإطار النظري وبعض المقاييس السابقة الي تتعلق بأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها العاديون، وقد تم عرض المقياس على (15) محكما من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس وبعض آباء ومعلمي الاطفال العاديين لإبداء الرأي والحكم عليه.

كما حسب صدق المقياس أيضاً من خلال صدق المحك الخارجي وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات مقياسه ودرجات مقياس أساليب المعاملة الوالدية للببلاوي (1985). وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.51- 0.82)، وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01).

ثبات المقياس:

قام النوبي (2010) بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق من بينها: معامل كرونباخ ألفا إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين (0.62) إلى (0.78)، وبطريقة الإعادة تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الخمسة ما بين (0.77) إلى (0.95).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى (المحكمين) وذلك بعد عرضه في صورته الأوليه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، في تخصصات التربية الخاصة والإرشاد وعلم النفس والقياس والتقويم بلغ عددهم (12) محكما (أسماء المحكمين – ملحق رقم 7)، وذلك بهدف التعرف على ملاءمة المقياس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة أبعاد المقياس، ومدى ملاءمة الفقرات وإنتمائها إلى الأبعاد.

وقد تم الأخذ بالفقرات التي حازت على نسبة اتفاق بين المحكمين بمقدار(83%) فأكثر، والملحق رقم (3) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس، في ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف البعض الآخر، وتغيير مسمى المقياس إلى أنماط التنشئة الأسرية.

صدق البناء:

تم إيجاد صدق البناء للمقياس من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنشئة الأسرية بعضها بعضا، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

معاملات الإرتباط بين أنماط التنشئة الأسرية

الأنماط	التقبل	الرعاية	التسامح	المساواة	الديمقراطية
التقبل	1	0.554**	0.405**	0.406**	0.029
الرعاية		1	0.487**	0.487**	0.228
التسامح			1	0.303*	.013
المساواة				1	0.255
الديمقراطية					1

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين معظم أبعاد المقياس ببعضها بعضا.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات المقياس بعد تطبيقه على عينه استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها حيث بلغ قوامها (50) طالباً وطالبة من المسجلين في غرف المصادر للصفوف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثالث والرابع والخامس والسادس تم اختيارهم من مدرسة أبي عبيدة الأساسية للبنين، ومدرسة البويضة الثانوية للبنات وتم التحقق من معاملات الثبات بطريقتين:

1- معامل كرونباخ ألفا للثبات

تم حساب معامل ألفا للثبات وكانت معاملات ألفا للثبات لأنماط مقياس التنشئة الأسرية التقبل (0.739)، الرعاية (0.704)، التسامح (0.741) ،المساواة (0.717)، الديمقراطية (0.774) مما يعطى مؤشراً على ثبات المقياس كما يوضحه الجدول (5).

2- معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية

كما تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية لأنماط التنشئة الأسرية وقد كانت معاملات الثبات للأنماط التقبل (0.709)، والرعاية

الأبعاد	معامل الفا	التجزئة النصفية
التقبل	.739	.709
الرعاية	.704	.839

(0.839)، والتسامح (0.638)، والمساواة (0.766)، والديموقراطية (0.362)كما هو موضح بالجدول (5).

جدول (5)

معاملات ثبات مقياس أنماط التنشئة الأسرية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التسامح	.741	.638
المساواة	.717	.766
الديمقراطية	.774	.362

وكانت جميع معاملات الثبات دالة إحصائياً.

والنتائج السابقة لمعاملات صدق وثبات المقياس تشير إلى أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر إستخدامه في الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصورة النهائية للمقياس:

بعد التحقق من دلالات صدق وثبات مقياس أنماط التنشئة الأسرية أصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق رقم- 3) مكوناً من (47) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي :

1- التقبل/ الرفض (9) فقرات.

2- الرعاية/ الإهمال (10) فقرات.

3- التسامح/ القسوة (10) فقرات.

4- المساواة/ التفرقة (8) فقرات.

5- الديمقراطية/ التسلطية (10) فقرات.

والجدول رقم (6) يبين الفقرات الإيجابية والسلبية:

جدول (6)

الفقرات الإيجابية والسلبية للمقياس

الرقم	البعد	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
1	التقبل/ الرفض	5	4
2	الرعاية/ الإهمال	5	5
3	التسامح/ القسوة	5	5
4	المساواة/ التفرقة	5	3
5	الديمقراطية/ التسلطية	5	5

تصحيح مقياس أنماط التنشئة الأسرية:

تتم الاستجابة على فقرات المقياس من خلال توزيع ليكرت الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً) وتحسب العلامة في ضوء التقدير الذي يختاره الطالب متمثلاً في الدرجة المخصصة لذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإذا اختار الطالب الإستجابة "دائماً" للفقرة فإنه يعطى (3) درجات، وإذا اختار الطالب الاستجابة "أحياناً" للفقرة فإنه يعطى (2) درجتين، وإذا إختار الطالب الاستجابة "نادراً" للفقرة فإنه يعطى

(1) درجة واحدة. وذلك بالنسبة للفقرات الإيجابية، أما بالنسبة لتقدير درجات الفقرات السالبة تكون على الترتيب (1، 2، 3). وبالتالي تكون الدرجة القصوى للمقياس (141) درجة، والدرجة الدنيا للمقياس (47) درجة. كما يوضح الجدول (7) توزيع الدرجات (الدنيا والقصوى) على أبعاد المقياس وتحديد مستويات الاستجابة.

جدول (7)

توزيع الدرجات (الدنيا والقصوى) على أبعاد مقياس التنشئة الأسرية وتحديد مستويات الإستجابة

الأبعاد	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	مستويات الاستجابه		
			منخفض	متوسط	مرتفع
التقبل/ الرفض	9	27	9-1	18-10	27-19
الرعاية/ الإهمال	10	30	10-1	20-11	30-21
التسامح/ القسوة	10	30	10-1	20-11	30-21
المساواة/ التفرقة	8	24	8-1	16-9	24-17
الديمقراطية/ التسلطية	9	30	10-1	20-11	30-21

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز

هدف المقياس:

تحديد دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المسجلين في غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا.

إعداد المقياس:

تم إعداد المقياس بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصله بموضوع الدراسة الحالية منها: العمران (1995)، والفزازي (1996)، والصليلي (2008) الإطلاع على بعض المقاييس ذات الصله بدافعية الإنجاز ومن هذه المقاييس: مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده كيرشنر (Kershner, 1990)، ومقياس دافعية الإنجاز الذي أعده هيرمانز والذي ترجمه موسى (1981) إلى العربية. وفي ضوء ذلك تم إعداد المقياس في صورته الأولية ، مكوناً من (50) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (ملحق رقم – 4) وهي:

1- المثابرة (12) فقرة.

2- الطموح (14) فقرة.

3- الرغبة في التميز (12) فقرة.

4- الرغبة في التعلم (12) فقرة.

صدق المقياس:

صدق المحتوى:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى (المحكمين) وذلك بعد عرضه في صورته الأوليه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، في تخصصات التربية الخاصة، والإرشاد النفسي، وعلم النفس، والقياس والتقويم.

بلغ عددهم (12) محكما (أسماء المحكمين – ملحق رقم 7)، وذلك بهدف التعرف على ملاءمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة أبعاد المقياس، ومدى ملاءمة الفقرات وإنتمائها إلى الأبعاد.

وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل على صياغة بعض فقرات المقياس، وتم الأخذ بالفقرات التي حازت على نسبة اتفاق بين المحكمين بمقدار(83%) فأكثر، و(الملحق رقم– 6) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس، وأعتبرت مؤشراُ على صدق الفقرة، وقد تم حذف بعض فقرات المقياس ليصبح في صـــــــورته النهائية يتألف من (41) فقرة كما في (الملحق رقم –5).

صدق البناء:

تم حساب صدق بناء المقياس وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها بعضا وبين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

معاملات الإرتباط بين أبعاد دافعية الإنجاز

الأبعاد	المثابرة	الطموح	الرغبة في التمييز	الرغبة في التعليم	المجموع
المثابرة	1	.571**	.353*	.378**	.682**
الطموح		1	.614**	.628**	.860**
الرغبة في التميز			1	.777**	.857**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرغبة في التعلم				1	.862**
المجموع					1

**مستوى الدلالة 0.01

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطيه بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، إذ بلغ الارتباط بين المثابرة والطموح (.571**)، وبين المثابرة والرغبة في التميز (.353*) وبين المثابرة والرغبة في التعلم (.378**) وبين االمثابرة والدرجة الكلية (.682**).

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة إستطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ قوامها (50) طالباً وطالبة من المسجلين في غرف المصادر في الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس في كل من مدرسة أبي عبيدة الأساسية للبنين، ومدرسة البويضة الثانوية للبنات وتم التحقق من معاملات الثبات بطريقتين:

1- معامل الثبات كرونباخ ألفا

تم حساب معامل الثبات للعينة بطريقة كرونباخ - ألفا وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (821.)، بينما بلغ معامل ألفا للثبات لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز على الترتيب

الأبعاد	معامل الفا	التجزئة النصفية
المثابرة	.8130	0.606
الطموح	0.772	0.840
الرغبة في التميز	0.766	0.869
الرغبة في التعلم	0.771	0.860

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المثابرة (.813)، والطموح (.772)، والرغبة في التميز (.766)، والرغبة في التعلم (.771). مما يعطى مؤشراً على ثبات الاختبار كما يوضحه الجدول (9).

جدول (9)

معاملات ثبات مقياس دافعية الإنجاز

2- معامل الثبات بإستخدام التجزئة النصفية

كما تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات للمقياس للأبعاد على الترتيب (للمثابرة (.606**)، والطموح (.840**)، والرغبة في التميز (.869**)، والرغبة في التعلم (.860**). كما يوضحه الجدول (9).

تصحيح المقياس:

تتم الاستجابة عن فقرات المقياس من خلال توزيع ليكرت الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً)، وحسبت العلامة في ضوء التقدير الذي اختاره الطالب متمثلاً في الدرجة المخصصة لذلك. فإذا اختار الطالب الاستجابة "دائماً" للفقرة فإنه يعطى (3) درجات، وإذا اختار الطالب الاستجابة "أحياناً" للفقرة فإنه يعطى (2) درجتين، وإذا اختار الطالب الاستجابة "نادراً" للفقرة فإنه يعطى (1) درجة واحدة. وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس (123) درجة، والدرجة الدنيا(41) درجة. ويوضح الجدول (10) الدرجة الدنيا والقصوى لكل من بعد من الأبعاد وأيضاً تحديد مستويات الإستجابة للطلبة على المقياس.

جدول (10)

توزيع الدرجات (الدنيا والقصوى) ومستويات الإستجابة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز

الأبعاد	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	مستويات الإستجابة		
			منخفض	متوسط	مرتفع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المثابرة	9	27	9-1	18-10	27-19
الطموح	11	33	11-1	22-12	33-23
الرغبة في التميز	10	30	10-1	20-11	30-21
الرغبة في التعلم	11	33	11-1	22-12	33-23
المجموع	41	123	41-1	82-42	123-83

إجراءات الدراسة :

اتبع الباحث في تنفيذ دراسته الإجراءات التالية:

- جمع الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية .

- الحصول على كتاب من جامعة عمان العربية لتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الرمثا.

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية لواء الرمثا الى جميع المدارس التابعة لها التي تحتوي على غرف مصادر تعلم لتطبيق أدوات الدراسة.

- تحديد مجتمع الدراسة وذلك بالرجوع الى مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا، وهم الطلبة المشخصون على أنهم يعانون من صعوبات تعلم وعددهم (400) طالب وطالبة، والملتحقين في غرف المصادر في (18) مدرسة حكومية في اللواء.

- تحديد عينة الدراسة، حيث يتم تحديد العينة من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والملتحقين في غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعه لمديرية تربية لواء الرمثا والبالغ عددهم (200) طالب وطالبة .

- إعداد مقياس أنماط التنشئة الأسرية وذلك من خلال تطوير مقياس أساليب المعاملة الوالدية الذي أعده النوبي (2010)، والتحقق من دلالات صدقه وثباته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إعداد مقياس دافعية الإنجاز والمكون من (41) فقرة، لقياس المثابرة، الطموح، الرغبة في التميز، الرغبة في التعلم وقد تم التحقق من مدى صدقه وثباته.

- تم تطبيق مقياس أنماط التنشئة الأسرية ومقياس دافعية الإنجاز على أفراد العينة من طلبة صعوبات التعلم والبالغ عددهم (200) طالب وطالبة. وذلك بقيام الباحث ومعلمي ومعلمات غرف المصادر بشرح فقرات أداتي الدراسة لأفراد العينة وذلك لضمان وصول فكرة الفقرة إليهم حتى تتم الاستجابة عن جميع الفقرات.

- تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا للوصول إلى النتائج في ضوء الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

- تمت مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل اليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- تم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية إلى الجهات المعنية من ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SSPS) للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

- استخدام معاملات ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث.

- استخدام اختبار– ت T– test للعينات المستقلة للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات، وتم تحديد المستويات لكل من مقياس أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز. على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما أنماط التنشئة الأسرية السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري وترتيبها، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لأنماط مقياس التنشئة الأسرية وترتيبها

الأنماط	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الترتيب
التقبل	22.35	2.840	0.201	3
الرعاية	24.04	3.181	0.225	1
التسامح	23.69	2.953	0.209	2
المساواة	18.76	2.715	0.192	5
الديمقراطية	22.33	3.095	0.219	4

يتضح من الجدول رقم (11) أن المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية السائده لدى طلبة صعوبات التعلم في غرف المصادر وكانت على الترتيب: النمط الأول: نمط الرعاية الذي بلغ متوسطه الحسابي (24.04)، بانحراف معياري (3.181)، والنمط الثاني: نمط التسامح ذو المتوسط الحسابي (23.69)، وانحرافه المعياري (2.953)، والنمط الثالث: نمط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقبل الذي بلغ المتوسط الحسابي (22.35)، وبانحراف معياري (2.840)، والنمط الرابع: نمط الديموقراطية فبلغ متوسطه الحسابي (22.33)، وبانحراف معيـــــــــــاري (3.095)، والنمط الخامس: نمط المساواة فبلغ متوسطه الحسابي (18.76)، وبانحراف معياري (2.715).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على : ما مكونات دافعية الإنجاز السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والخطأ المعياري وترتيبها.

جدول (12)

يوضح المتوسطات والانحراف المعياري والخطأ المعياري لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز وترتيبها

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الترتيب
المثابرة	25.15	3.455	0.244	1
الطموح	24.95	2.480	0.175	3
الرغبة في التميز	23.98	3.478	0.246	4
الرغبة في التعلم	25.13	3.455	0.244	2
المجموع	99.22	0.966	0.775	-

يتضح من الجدول رقم (12) أن مكونات دافعية الإنجاز السائدة لدى طلبة صـــــعوبات التعلم في غرف المصادر كانت على الترتيب: المكون الأول: بعد المثابرة الذي بلغ المتوسط الحسابي له (25.15)، وبانحراف معياري (3.455)، والمكون الثاني: بعد الرغبة في التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث كان المتوسط الحسابي له (25.13)، وانحرافه المعياري (3.455)، والمكون الثالث: بعد الطموح الذ بلغ المتوسط الحسابي له (24.95)، وبانحراف معياري (2.480)، والمكون الرابع: بعد الرغبة في التميز فبلغ متوسطه الحسابي (23.98)، وبانحراف معيـــــــــاري (3.478).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معاملات الارتباط بيرسون بين أنماط التنشئة الأسرية، وأبعاد دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأنماط مقياس التنشئة الأسرية

الأنماط / الأبعاد	المثابرة	الطموح	الرغبة في التميز	الرغبة في التعلم	الدرجة الكلية
التقبل	.179*	0.048	0.128	0.179*	0.164*
الرعاية	.259**	0.167*	0.255**	0.259**	0.282**
التسامح	.232**	0.195**	0.190**	0.232**	0.250**
المساواة	.282**	0.156*	0.270**	0.282**	0.299**
الديمقراطية	.189**	0.067	0.004	0.189**	0.135

يتضح من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطيه قوية بين أنماط التنشئة الأسرية والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز عند مستوى الدلالة (0.01) لأنماط التقبل وكانت (0.164)، بينما بلغت العلاقة الارتباطية عند مستوى الدلالة (0.05) لأنماط الرعاية، والتسامح، والمســـــاواة، وكانت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (0.282)، (0.250)، (0.299)، بينما لاتوجد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقة ارتباطية بين نمط الديمقراطية والدرجة الكليـــة لدافعيـــة الإنجاز عند مســـتوى الدلالة (0.05) وكانت (0.135). كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين أنماط الشخصية ودافعية الإنجاز جميعها، بينما لاتوجد علاقة إرتباطية بين التقبل والرغبة في التميز، وبين الديمقراطية، وبين الطموح والرغبة في التميز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف أنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس الطالب ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج إختبار(ت) (T- test) بين الذكور والإناث في أنماط التنشئة الأسرية، لدى طلبة صعوبات التعلم، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

نتائج اختبار(ت) (T- test) للفروق بين الذكور والإناث من طلبة صعوبات التعلم في أنماط التنشئة الأسرية

الأنماط		المتوسط	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	ت	مستوى الدلالة
التقبل	ذكور	21.01	2.783	-2.670	-7.688	0.000
	إناث	23.68	2.206			
الرعاية	ذكور	22.36	2.706	-3.360	-9.528	0.000
	إناث	25.72	2.705			
التسامح	ذكور	22.25	2.630	-2.870	-8.246	0.000
	إناث	25.12	2.540			
المساواة	ذكور	17.62	2.522	-2.280	-6.565	0.000
	إناث	19.90	2.414			
الديمقراطية	ذكور	22.13	3.620	-0.390	-0.917	0.361
	إناث	22.52	2.464			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في أنماط التنشئة الأسرية لصالح الإناث بالنسبة لأنماط التقبل والرعاية، والتسامح ، بينما بلغ مستوى الدلالة (0.000) بالنسبة لنمط المساواة، بينما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في نمط الديمقراطية عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

النتائج المتعلقة السؤال الخامس والذي ينص على: هل تختلف مكونات دافعية الانجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس الطالب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج إختبار(ت) (T- test) بين الذكور والإناث في أبعاد دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

نتائج اختبار(ت) (T- test) للفروق بين الذكور والإناث من طلبة صعوبات التعلم في مكونات دافعية الإنجاز

الأنماط		المتوسط	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	ت	مستوى الدلالة
المثابرة	ذكور	24.83	3.536	-0.630	-3.737	.000
	إناث	25.46	3.359			
الطموح	ذكور	24.69	2.489	-0.520	-3.497	.001
	إناث	25.21	2.455			
الرغبة في التميز	ذكور	23.72	3.420	-0.510	-3.927	.000
	إناث	24.23	3.533			
الرغبة في التعلم	ذكور	24.80	3.536	-0.630	-3.737	.000
	إناث	25.46	3.359			
المجموع الكلي	ذكور	98.07	11.195	-2.290	-5.388	.000
	إناث	100.36	10.664			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضـــح من الجدول (15) وجـــود فروق ذات دلالة إحصائيـــــــة عند مســـتوى الدلالة (α= 0.05) بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز ومن أبعاد المثابـــــرة، والطمـــوح، والرغبة في التميـــــز، والرغبـــــــــة في التعلم وكانت الفروق لصالح الإناث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراســـــــة إلى التعرف على أنماط التنشئة الأسرية الاكثر شيوعاً ومستوى دافعية الانجاز لدى طلبة صعوبات التعلم، وطبيعة العلاقة الارتباطية فيما بين متغيري الدراسة، وتمت مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل اليها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، على النحو التالي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما أنماط التنشئة الأسرية السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (11) أن المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية السائده لدى طلبة صعوبات التعلم في غرف المصادر وكانت على الترتيب: النمط الأول: نمط الرعاية الذي بلغ متوسطه الحسابي (24.04)، بانحراف معياري (3.181)، والنمط الثاني: نمط التسامح ذو المتوسط الحسابي (23.69)، وانحرافه المعياري (2.953)، والنمط الثالث: نمط التقبل الذي بلغ المتوسط الحسابي (22.35)، وبانحراف معياري (2.840)، والنمط الرابع: نمط الديموقراطية فبلغ متوسطه الحسابي (22.33)، وبانحراف معيـــــــــــاري (3.095)، والنمط الخامس: نمط المساواة فبلغ متوسطه الحسابي (18.76)، وبانحراف معياري (2.715). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض في التحصيل ويحتاجون إلى متابعة ورعاية من قبل الوالدين في المنزل لأداء واجباتهم المكلفين بأدائها، وهذا ما أكده بريان (Bryan, 2001) في دراسة مسحية قام بها على عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والمشكلات التي يواجهونها في أداء واجباتهم المدرسية والاجراءات المساعدة التي استخدمت لمساعدتهم، بأن أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتأثر بالطفل نفسه وبالاتجاهات والمساعدات التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتلقاها الطفل من قبل. فتوقعات والديه ومعلميه تنعكس سلبا أو ايجابا على مساعدتهم واتجاهاتهم نحو أطفالهم. ولذلك فإن الأسرة لا تزال المؤثر الحاسم في بلورة شخصية الطفل وتنشئته، إذ يقضي الطفل معظم وقته فيها، فهو يتشرب اتجاهاتها وأفكارها وقيمها، وهي التي تهذب معتقداته واتجاهاته وهذا ما أوضحه (O'Neil, 2005). وكما أكدت دينتر (Denter, 2004)، على أثر المعاملة الوالدية خلال عملية التنشئة واعتبارها من العوامل ذات الأهمية في تطوير شخصية الطفل، من خلال قوة تأثير الآباء في الأبناء، بحيث يصبحون مشابهين لهم تماما.

كما اتفقت هذه الدراسة مع سميث (Smith, 1997) والتي بينت أن ردود فعل هذه الأسر نحو أطفالهم كانت بالمبادرة بالاتصال بالمدرسة ومتابعته في المنزل، وتقبل صعوبة التعلم التي يعاني منها طفلهم، والتركيز على المميزات الأخرى لديه، وتقديم الدعم العائلي اللازم له. وبهذا اتضح أن تواجد الآباء جسديا وعاطفيا مع أطفالهم ذوي صعوبات التعلم ومساندتهم لهم لعب دورا مهما، حيث إن طفل إحدى هذه العائلات أحرز تقدما أكاديميا وتطورا إيجابيا في تقييمه لذاته في عدة أوجه بسبب توافر مساندة وتعاون أبويه. واتفقت مع دراسة باركسين (Barkauskiene, 2009) والتي أشارت الى أن أثر التنشئة الوالدية كان أكثر وضوحاً في تحسين التحصيل الأكاديمي لطلاب صعوبات التعلم في مادة واحدة مقارنة مع طلاب صعوبات التعلم في أكثر من مادة، وإن طلاب صعوبات التعلم المتعددة يعانون من مستويات منخفضة من دافع الإنجاز بشكل خاص.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على : ما مكونات دافعية الإنجاز السائده لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (12) أن مكونات دافعية الإنجاز السائدة لدى طلبة صـــــعوبات التعلم في غرف المصادر كانت على الترتيب: المكون الأول: بعد المثابرة الذي بلغ المتوسط الحسابي له (25.15)، وبانحراف معياري (3.455)، والمكون الثاني: بعد الرغبة في التعلم حيث كان المتوسط الحسابي له (25.13)، وانحرافه المعياري (3.455)، و المكون الثالث: بعد الطموح الذ بلغ المتوسط الحسابي له (24.95)، وبانحراف معياري (2.480)، والمكون الرابع: بعد الرغبة في التميز فبلغ متوسطه الحسابي (23.98)، وبانحراف معيـــــــــــاري (3.478). والمتأمل للنتائج التي تم التوصل اليها يجد أنها قد تكون مختلفة مع الدراسات السابقة والادب النظري والذي يشير الى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض في التحصيل وذلك يؤدي الى انخفاض مستوى الدافعية لديهم. ونتيجة لذلك فإن نمط الرعاية الاسرية أدى الى ارتفاع دافعية إنجاز هؤلاء الطلبة وأيضا إلى وجود الخدمات التي تقدم إلى طلبة صعوبات التعلم في المدارس و المتمثلة في غرف المصادر.

وقد اتفقت مع دراسة الشورة (2012) والتي أشار إلى أن أعلى متوسط حسابي كان لبعد التحصيل الدراسي، في حين أن أقل متوسط حسابي كان لبعد التخطيط للمستقبل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (13) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05) بين أنماط التنشئة الأسرية والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز. ويرى الباحث أن هذه التبعية منطقية لأنه كلما زادت الرعاية الوالدية والتقبل بين الأبناء كلما أدى ذلك الى ازدياد مستوى الدافعية، وكلما كانت أساليب الرعاية إيجابية كانت الدافعية عالية. لأنه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توجد علاقة طردية بين أساليب الرعاية ومستوى التحصيل الدراسي. وقد اتفقت مع دراسة (مسلم، 1997)، واختلفت مع دراسة (سليمان،1991) اذ كانت العلاقة الارتباطية سالبة. كما اتفقت مع دراسة (Shaffer, 1993) حيث وضح أن الأطفال الذين يحققون درجات مرتفعة على مقياس دافعية الإنجاز،هم الذين توفر لهم أسرهم حوافز حسية كالألعاب التركيبية لإثارة فضولهم، ووضعهم ضمن خبرات التحدي والمثابرة للوصول إلى حل المشكلات، والألغاز، والوصول إلى الوضع الأمثل خلال اللعب، فالعلاقة بين الطفل وطبيعة البيئة الأسرية وأنماط التنشئة، علاقة ارتباطية وهي من الأمور التي تؤثر على دافعية الإنجاز لديه، فقد تعمل على تنمية رغبته في الإنجاز أو تقمعها.

وبين تيفان (Tevan) والمشار اليه في (حسين، 1988) ارتباط دافعية الإنجاز عند الأطفال بتنشئة أسرية تشجع على الإستقلال المبكر، يسود فيها مناخ محفز يشجع على تولد الطموحات المبكرة، وهي نتيجة سبقهما إليها "روزن" وزميله، حيث بين الباحثان أن الأطفال ذوي الدافعية العالية قد نشؤوا في مناخ أسري يتسم بتفاعل الآباء مع الأبناء على نحو إيجابي، واهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء.

ودراسة شونغ وماكبرايد (Cheung& Mcbride, 2008) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية دالة احصائياً بين أساليب التنشئة الوالدية وبين دافعية التعلم والإنجاز لدى الطلاب. أشارت النتائج إن نمط التنشئة الوالدية التسلطي يؤثر سلباً على دافعية الإنجاز ودافعية التعلم لدى الطلاب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف أنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس الطالب ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (14) وجـــود فروق ذات دلالة إحصائيـــــة عند مســـتوى الدلالة (α = 0.05) في أنماط التنـــــشئة الأســـرية لصالح الإناث بالنسبة لأنماط التقبل والرعاية، والتسامح وفروق المتوســـطات (2.870-) وكانت قيمة ت (8.246-)، بينما بلغ مســـــتوى الدلالة (0.000) والمســـــاواة، بينما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في نمط الديمقراطية (α = 0.05) بين الجنسين للديمقراطية. حيث يرى الباحث أنه من الطبيعي أن تكون أنماط التقبل والرعاية والتسامح لصالح الإناث وذلك من خلال طبيعة الإنسان الذي يحرص على توفير كل احتياجات البنات مقارنة بالأولاد وأن الوالدين يكونان متسامحين أكثر تجاه البنات مقارنة بالأولاد وأن طبيعة الأم كونها أنثى فإنها تكون أقرب تجاه بنتها مقارنة مع إبنها، كما يحرص الوالدان على الأهتمام أكثر بتربية البنات كونهن اكثر عرضة إل الإساءة من قبل الناس والمجتمع.

فقد اوضحت دراسة مسلم (1997) إلى وجود علاقه ارتباطيه موجبة بين أسلوب التقبل من قبل الوالدين، وبين مستوى دافعية الإنجاز لدى الابناء من الجنسين، ووجود علاقه موجبة بين أسلوب التبعيه والتحكم من قبل كل من الأب والأم والاستقلاليه لدى الأبناء من الجنسين، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية من قبل الأب والأم كما يدركها الابناء من الجنسين، وبين مستوى دافعية الإنجاز لديهم، وتوجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب المعامله الوالدية من قبل الأب والأم، وتوجد أيضا فروق بين الذكور والإناث في مستوى دافعيه الإنجاز لصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة السؤال الخامس والذي ينص على: هل تختلف أبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف جنس الطالب ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (15) وجـود فروق ذات دلالة إحصائيـــــة عند مســتوى الدلالة (α = 0.05) في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز حيث كانت لصـــالح الإناث في أبعاد المثابـــرة، والطمــوح، والرغبة في التميـــز، والرغبـــــــة في التعلم. وذلك لأن الإناث يتمتعن بمستوى دافعية أكبر من الذكور وبالتالي فإن تحصيلهن يكون أعلى مقارنة مع تحصيل الذكور حيث يشير الأدب النظري إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تكون لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى تحصيل الذكور مقارنة مع الإناث، عدا عن ذلك فإن الباحث يرى أن طبيعة العادات والتقاليد والأديان السماوية تحصر عمل المرأة في جوانب بسيطة مقارنة مع الرجل وبالتالي يؤدي ذلك الى إصرار البنت على بذل أقصى جهد والمثابرة لتحقيق النجاح في الدراسة، وقد اتفقت مع دراسة العمران (1995) التي أشارت الى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث. ولكنها اختلفت مع دراسة (الفرازي، 1996) والتي أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في تحصيل طلبة الصف السادس تعزى إلى الجنس، بينما وجدت فروق في تحصيلهم ترجع إلى دافعية الإنجاز. ولم يظهر أثر للتفاعل بين الجنس ودافعية الإنجاز. أما بالنسبة لطلبة الصف الثالث الإعدادي، فقد أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى الى الجنس لصالح الإناث. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى مستوى دافعية الإنجاز. وكذلك لم يظهر أثر للتفاعل بين متغيري الجنس ومستوى دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي.

واختلفت مع دراسة عطية (2002) والتي أظهرت نتائجها ان مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية كان مرتفعاً، وأن الفروق في دافعية الإنجاز دالة بين الصفوف الدراسية في المرحلة الإعدادية لصالح الصفوف الأعلى والعمر الأكبر؛ أي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن دافعية الانجاز تنمو وفقا للعمر وللمستوى الدراسي في المرحلة الاعدادية. لكن لم توجد فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين (ذكور–اناث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية إلى الآباء والمعلمين بهدف تحسين أنماط التنشئة الأسرية ومستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

1- أن يهتم آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم برعايتهم وتشجيعهم ودعمهم المستمر وبما يزيد من ثقتهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم إلى الإنجاز.

2- أن يهتم آباء ومعلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تقديم الدعم المعنوي المستمر لهم على كل نجاح يتم إحرازه وذلك يزيد من دافعيتهم إلى الإنجاز ورغبتهم في التعلم.

3- مراعاة الآباء لأنماط التنشئة الأسرية السوية في تعاملاتهم مع أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم وعدم التفرقة بين الأبناء في المعاملة.

4- توطيد العلاقة فيما بين الأسرة والمدرسة وذلك من شانه دعم ورعاية طلبة صعوبات التعلم في البيت والمدرسة.

5- مراعاة المعلمين وبخاصة معلمي غرف المصادر دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل على تحفيزهم على الإنجاز وتعزيز الدوافع الداخلية لهؤلاء الطلبة.

6- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئات مختلفة.

7- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كل من التعليم الحكومي والتعليم الخاص.

8- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغيرات أخرى كالصف الدراسي، ونوع الصعوبة في التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: المراجع العربية

أبو جابر، سوزان (1993). أثر التنشئة في الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو سنينة، نهاد جبريل. (2007). **العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية و الضغوط النفسية و التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عمان الثانية**. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أبو علام، رجاء (1993). **علم النفس التربوي**. دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

أبو علام، رجاء وأحمد، محمد والسيد، عزيزي وإبراهيم، أماني (2005). **إختلاط المراهقين في التعليم وأثره في مهاراتهم الاجتماعية**. دار الكتاب الجامعي، الكويت.

أحمد، نجاح أحمد (2000). العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الاردنية، عمان.

باهي، مصطفى وشبلي، أمينة (1998). **الدافعية نظريات وتطبيقات**. مركز الكتاب المصرية، القاهرة.

بشير، ياسر رياض (2008). دافعية الإنجاز وعلاقتها بتحصيل طلبة المدارس المختلطة وغير المختلطة في منطقة الجليل. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد.

بطرس، حافظ بطرس (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بنات، سهيلة ومقدادي، يوسف وغيث، سعاد والشوبكي، نايفة والرشدان، عز ودرويش، منى (2010). **الإرشاد الأسري**. المجلس الوطني لشؤون الأسرة، عمان.

جابر، نصر (2000). العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الأسرية. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، 16(3)، ص 43-76، دمشق.

الجوالدة، فؤاد عيد والقمش، مصطفى نوري (2012). **البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

حسن، حسن علي (1998). **سيكولوجية الإنجاز- الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الانجازية**. مكتبة دار النهضة المصرية، القاهرة.

حسين، محي الدين (1988). **دراسات في الدافعية والدوافع**. دار المعارف، القاهرة.

حمزة، جمال (1996). التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان. **مجلة علم النفس**، العدد39، ص 139-147، القاهرة.

حمزة، جمال (2001). سلوك الوالدين الإيذائي للطفل واثره في الأمن النفسي له. **مجلة علم النفس**، العدد58، ص 141-153، القاهرة.

خليفة، عبداللطيف (2000). **الدافعية للإنجاز**. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

راجح، أحمد (1994). **أصول علم النفس**. دار المعارف، القاهرة.

راشد، راشد (2005). **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة**. عالم الكتب للنشر، القاهرة.

الرشدان، عبدالله زاهي (1999). **علم الاجتماع التربوي**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرندي، ربيعة (1995). علاقة الدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. نظام المقررات/ ونظام الفصلين). **مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية والتعليم**، الكويت

الرفوع، محمد أحمد (2001). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز الدراسي وفي التحصيل الدراسي لدى الطلبة البطيئي التعلم في المدارس الأساسية. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة بغداد، بغداد.

الريحاني، سليمان والزريقات، أبراهيم وطنوس، عادل (2010). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

الزيات، فتحي (1988- أ). دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الافراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية. **سلسلة البحوث التربوية النفسية**، معهد البحوث العلمية لأحياء التراث الأسلامي، جامعة ام القرى، (1) ص 114-112 السعودية.

الزيات، فتحي (1998- ب). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، القاهرة .

سالم، محمود (2003). **صعوبات التعلم**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

السباتين، أحمد (2011). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتكيف المدرسي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان.

السرطاوي، زيدان وعواد، احمد (2011). **مقدمة في التربية الخاصة سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة**. الناشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سلامه، ممدوح (1987). مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول والرفض الوالدي. **مجلة علم النفس**، العدد2، ص 52-68، القاهرة.

سليمان، سناء (1991). أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل في علاقتها بدوافع الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى شرائح اجتماعية ثقافية مختلفة من الجنسين بالمدرسة الابتدائية. **المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري**، (3)، 314-337.

السيد، فؤاد البهي و عبدالرحمن، سعد (1999). **سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس: علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة (الكتاب التاسع)**. دار الفكر العربي، القاهرة.

الشربيني، زكريا وصادق، يسريه (2000). **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**. دار الفكر العربي، القاهره.

الشربيني، زكريا ومنصور، عبدالمجيد (1998). **علم نفس الطفولة (الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامي)**. دار الفكر العربي، القاهرة.

الشوبكي، محمود (2007). أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المدارس الثانوية وعلاقتها بأساليب الضبط المدرسي في منطقة الدمام التعليمية في المملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان.

الشورة، زيد (2012). أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان.

الصومالي، ميمونة (1993). دافع الإنجاز في ضوء الإتجاهات الوالديه لدى الإناث في الفئة العمرية (10-12). **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطواب، سيد (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارت العربية المتحدة. **مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة**، 1(5)، ص 16-49، الإمارات.

الظاهر، قحطان (2004). **صعوبات التعلم**. دار وائل للنشر، عمان.

عبدالله، مجدي احمد (2007). **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**. دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

عبدالله، مجدي احمد (1996). **السلوك الاجتماعي وديناميا ته**. دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

عبد السلام، فاروق وطاهر، ميسرة كايد (1990). **بحوث تربوية ونفسية**. دار الهدى للنشر والتوزيع، الرياض.

عبيد، ماجدة بهاء الدين (2009). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

عدس، عبدالرحمن وتوق، محي الدين (1993). **المدخل إلى علم النفس**. ط4، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

عطية، عمر الفاروق (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين دراسة ارتقائية مقارنة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عين شمس، القاهرة.

علاونة، شفيق (2004). **الدافعية**. دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العمران، جيهان (1995). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الإبتدائية والإعدادية بدولة البحرين. **دراسات العلوم الإنسانية**، 22أ(6)، ص 2545-2572.

عواد، أحمد والإمام، محمد (2007). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن. **المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الارشاد النفسي، 8-9 ديسمبر**، جامعة عين شمس، القاهرة.

عوده، ميسون نعيم (2009). فاعليه برنامج تعليمي قائم على الفنون الأدبية والأنشطة الفنية في إكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية الدافعية للإنجاز الرياضي لدى طالبات غرف المصادر في الأردن. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية، الأردن.

عيسوي، عبدالرحمن (1985). **سيكولوجيا النمو**. دار النهضة العربية، بيروت.

غباري، محمد (1989). **الخدمة الاجتماعية (الأسرة ورعاية الشباب والطفولة)**. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

الفرازي، ناصر (1996). أثر الجنس ومستوى التعليم الصفي ودافع الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة نهاية المرحلتين الإبتدائية والإعدادية في محافظة مسقط. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

قطامي، نايفه (1992). **أساسيات علم النفس التربوي**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

قطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن (2002). **علم النفس العام**. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2007). **سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكتاني، فاطمة (2000). **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات عند الأطفال**. دار الشروق للنشر، عمان.

كوافحة، تيسير مفلح (2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

ماكيلاند، دافيد (2004). **مجتمع الإنجاز ترجمة (محمد سعيد فرح وعبد الهادي احمد الجواهري)**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

محرز، نجاح رمضان (2003). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي في رياض الاطفال. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة دمشق، دمشق.

محمد، محمود عبد القادر (1977). **دراستان في دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

مسلم، آمال (1997). المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ادى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية (14-17)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عين شمس، مصر.

المطيري، معصومة سهيل (2005). **الصحة النفسية مفهومها- اضطراباتها**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.

المعايطة، ازدهار (2007). أثر المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين في مستوى الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الأردنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان.

ملحم، سامي (2002). **صعوبات التعلم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

موسى، فاروق (1981). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

نادر، نجوى (1998). معاملة الوالدين للطفل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق، دمشق.

الناطور، ميادة (2009). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (في الخطيب وآخرون)**. ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

ناصر، إبراهيم (1992). **علم الاجتماع التربوي**. مكتبة الرائد العلمية، عمان.

ناصر، إبراهيم (2004). **التنشئة الاجتماعية**. دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

ندا، أحمد عواد (2009). **صعوبات التعلم**. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

نشواتي، عبد المجيد (2003). **علم النفس التربوي**. ط4، دار الفرقان للنشر، إربد.

النوبي، محمد (2010). **مقياس أساليب المعاملة الوالدية لذوي الإعاقة السمعية والعاديين**، دار الصفاء للنشر، عمان.

الهنداوي، علي فالح حمد (2001). التنشئة الوالدية والسلوك الاجتماعي للأبناء. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عين شمس، القاهرة.

الوقفي، راضي (2004). **أساسيات التربية الخاصة**. جهينة للنشر والتوزيع، عمان.

الوقفي، راضي والكيلاني، عبدالله زيد (2001). **مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات**. من منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: المراجع الأجنبية

Adamopoulou, E. (2010). Greek parents' perceptions and experiences regarding their children's learning and social-emotional eifficulties. **ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, National-Louis University.** P 221.

Al-Yagon, M. (2011). Fathers coping resources and children's socioemotional adjustment among children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 44 (6), p491-507.

Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**. 19 (1), p12-19.

Ball, S. (1977). **Motivation in education**. New York: Academic Press.

Barkauskiene, R. (2009). The role of parenting for the adjustment of children with and without Llearning disabilities: A person-oriented approach. **Learning Disabilities - A Contemporary Journal**, 7 (2), P 1-17.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Bender, W. N, Rosenkrans, C. B, & Crane, M. K, (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities. Assessing the risk. **Learning Disability Quarterly**. 6 (3), p143-156.

Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. **Educational Psychologist**, 36 (4), p167-181.

Bryn, T, Burstein, K, & Ergul, C. (2004). The social – emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. **Learning Disability Quarterly**, 24 (2), p 45-51.

Cheung, C.S, & Mc Bride-Chang, C. (2008). Relations of perceived maternal parenting style, practices, and learning motivation to academic competence in chinese children. Merrill-Palmer Quarterly: **Journal of Developmental Psychology**, 54 (1), P 1-22.

Denter, U.S. (2004). Adolescent and their parent of personal and Ssocial Identity – Concept of cross cultural study congress from german sample switzerland, the 2nd & 1st Results 2004. **http://www.tandf.co.uk/journals/rfsc**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Demmert, W. G. Jr. (2005). The influences of culture on Llearning and assessment among native american Sstudents. **Learning Disabilities Research & Practice**. 20(1), p 16-23.

Gibbs, D. & Cooper, E. (1989). Prevalence of communication disorder in students with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, 22 (1), 60-63.

Hallahan, D, P, & Kauffman, J, M. (2006). **Exceptional learners: Introduction to special education.** (10th ed), Boston, Pearson Education, Inc.

Halonen, J. S. & Santrock, J. W. (1996). **Psychology**: Contexts of behaviior, Boston: Worth Publishers.

Hamzah, M.S.G., Subramaniam, V., and Abdullah, S.K. (2009). Effectiveness of the selected techniques in enhancing the achievement in science among the children with learning disabilities: sharing experiences. **US-China Education Review**. 6 (9), p 67-84.

Hetherington, E. M. & Parke, R. D. (1993). **Child Psychology**. Contemporary view point, New York: MC Grew-Hill Book Co.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Hockenbury, D. H. & Hockenbury, S. E. (2000). **Psychology**. (2nd ed) New York: Worth Publishers.

Kail, R. V. (2000). **Children and their Development**. (2nd ed) NJ, Prentice Hall.

Kershner, J. R. (1990). Self-concept and IQ as Predictors of remedial success in children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. 23 (6), P 78-94.

Lerner, J. W. (2003). **Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies**, (8th ed), Boston, Houghton Mifflin.

Leslie, M. (2004). Stress and coping in families of learning disabled. Aliterature review. **Journal of Learning Disabilities**, 14 (7), P 420- 423.

Lyn, L. (1999). Growing up with sever learning difficulties: A longitudinal study of young people and their families. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, 2 (1), p 7-16.

Melekoglu, M. A. (2011). Impact of motivation to read on reading gains for struggline reader with and without learning disability. **Learning Disability Quarterly**, 34 (4), p 248-261.

Mercer, C. D. (1997). **Students with learning disabilities**, (5th ed). Columbus, OH: Merrill.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Myers, G. D. (1995). **Psychology**. (4th ed). New York: Worth Publishers, Inc.

O'Neil, D. (2005). Violence and aggression in children and youth. **http://www.keepschoolssafe.org/kss/schoolsafety/schoolviolen ce, 29 January 2012.**

Ormrod, J. (1995). **Education psychology: principles and applications**. New Jersey: Prentice- Hall.

Paskiparta, 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.

Shaffer, R. D. (1993). **Developmental psychology (childhood and adolescence)**. (3rd ed). California: Brooks/ Cole Publishing Co.

Smith, E. A. (1997). Low-income. African american families of children with learning disabilities: A qualitative study of factors mediating positive child outcomes (Doctoral dissertation, northwester university, 1997).**Dissertation Abstracts International**, 1248, A58/05.

Stipek, D. (2002). **Motivation to learn integrating theory and practice**. Boston: Allyn & Bacon.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (1) : الصورة الأصلية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية

الأستاذ الدكتور :..... اسم الجامعة :.....

التخصص :.....

تحية طيبة ....

يقوم الباحث بدراسة للماجستير في التربية الخاصة وموضوعها " أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم" وفي سبيل تحقيق هدف الدراسة تم أخذ مقياس أساليب المعاملة الوالدية الذي أعده النوبي (2010)، حيث سيتم إعادة صياغة بعض فقراته وتطويره بما يتناسب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم فى البيئة الأردنية. وسيعرض على سيادتكم فقرات المقياس الأصلي والفقرات المعدّلة ويرجى التكرم بالإفادة بإنتماء الفقرات إلى الأبعاد، وملائمتها للهدف الذي وضعت من أجله، وملائمة التعديلات التي قد أجريت، وإن كانت لديكم ملاحظات أخرى تريدون إضافتها يرجى كتابتها .

ويتكون المقياس فى صورته الأصلية من (49) فقرة موزعه على خمسة أبعاد وهي: التقبل/ الرفض، الرعاية/ الإهمال، التسامح/ القسوة، المساواة/ التفرقة، الديقراطية/ التسلطية.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث: محمد قاسم مخادمة

المشرف: أ. د أحمد عواد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اولاً: التقبل / الرفض

	فقرات المقياس الأصلي	فقرات المقياس المطوّر	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	يشعر أبي (أو أمي) بالإرتياح لوجودي معه.	يشعر والداي بالإرتياح لوجودي معهما.					
2	يثير أبي (أو أمي) المشاكل معي.	والداي يفتعلان المشاكل معي.					
3	يفرح أبي (أو أمي) بقضاء الإجازة معي.	يفرح والداي لقضاء إجازتى معهم.					
4	يكرر أبي (أو أمي) الشكوى مني.	يشتكي والداي مني.					
5	يفكر أبي (أو أمي) فيما يسرني (يفرحني).	يفكر والداي كيف أكون مسروراً وفرحاً.					
6	اشعر أن أبي (أو أمي) ينفر مني (لا يطيقني).	ألاحظ بأن والداي لا يتحملوننى.					
7	يقف أبي (أو أمي) بجانبي عندما أحتاج إليه.	أجد والداي بجانبي عندما أحتاج إليهما.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8	يبتعد أبي (أو أمي) عني.	يقوم والداي بالإبتعاد عني.					
9	لا يتقبل أبي (أو أمي) أخطائي البسيطة.	إن والداي لا يتقبلان الأخطاء البسيطة التي تصدر مني.					

ثانياً: الرعاية / الإهمال

	فقرات المقياس الأصلي	فقرات المقياس المطوّر	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	يقلق أبي (أو أمي) علي عندما يجهل (لايعرف) مكان وجودي.	يقلق والداي عليّ في حال عدم معرفتهما بالمكان الذي أتواجد فيه.					
2	يتجاهل أبي (أو أمي) وجودي معه في البيت.	يتجاهل والداي وجودى معهم فى البيت.					
3	يحرص أبي (أو أمي) على أن أتناول طعامي.	يحب والداي على تناول الطعام معهما.					
4	لا يحاسبني أبي (أو أمي) على أخطائي البسيطة.	لا يحاسبنى والداي على ما أقوم به من أخطاء بسيطة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5	يحرص أبي (أو أمي) على أن أنفذ أوامره بالحرف الواحد.	يحرص والداي على تنفيذ أوامرهما بكل دقة.						
6	ينسى (يتجاهل) أبي (أو أمي) ما أطلبه منه.	ينسى والداي ما أطلبه منهما.						
7	يحضر أبي (أو أمي) لي أدوات المدرسة.	يوفر والداي لى الأدوات التي أحتاجها في المدرسة.						
8	لا يحرص أبي (أو أمي) على نجاحي في المدرسة.	لا يهتم والداي لنجاحي في المدرسة.						
9	يهتم أبي (أو أمي) عندما أكون حزينا.	يهتم والداي بى دائما عندما أكون حزيناً.						
10	لا يهتم أبي (أو أمي) بمشاكلي المدرسية.	لا يهتم والداي بالمشاكل التي تواجهني بالمدرسة.						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: التسامح / القسوة

	فقرات المقياس الأصلي	فقرات المقياس المطوّر	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	يتسامح أبي (أو أمي) عندما أحصل على درجات منخفضة لمرضي أثناء امتحانات المدرسة.	يتساهل والداي معى عندما أحصل على درجات متدنية نتيجة مرضي.					
2	يسخر أبي (أو أمي) مني.	يستهزئ والداي مني.					
3	يسامحني أبي (أو أمي) إذا أضعت سهوا مصروفي (نقودي).	يسامحني والداي إذا فقدت مصروفي دون قصد مني.					
4	يضربني أبي (أو أمي) بشدة على أخطائي البسيطة.	يضربني والداي بقسوة عند قيامي بأخطاءٍ بسيطة.					
5	يسامحني أبي (أو أمي) عندما أتأخر في الرجوع إلى المنزل.	يسامحنى والداي إذا تأخرت عن العودة الى المنزل.					
6	يسخر أبي (أو أمي) من نجاحي في المدرسة.	يتهكم والداي على عندما أكون أنجح فى المدرسة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7	لايمنعني أبي (أو أمي) من اللعب خارج المنزل بعد المذاكرة.	لا يمنعنى والداي من اللعب خارج المنزل بعد إنتهاء المذاكرة.					
8	يسبني (يشتمني) أبي (أو أمي) بإشارات نابية إذا خالفت أوامره.	يتعمد والداي على سبي وشتمي بإشارات نابية لمخالفتي أوامرهما.					
9	يسامحني أبي (أو أمي) عندما أكسر شيئا دون قصد.	يسامحنى والداي عندا أكسر شيئاً دون قصد في المنزل.					
10	يضربني أبي (أو أمي) لأتفه (اقل) الأسباب.	يقوم والداي بضربي لأتفه الأسباب.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: المساواة / التفرقة

	فقرات المقياس الأصلي	فقرات المقياس المطوّر	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	يعاقبني أبي (أو أمي) مثل أخوتي عندما أخطئ.	يضربني والداي مثل إخوتي بسبب أخطائي.					
2	ينحاز أبي (أو أمي) لأخوتي عندما أتشاجر معهم.	ينحاز والداي لاخوتي عندما أتشاجر معهم.					
3	يطلب أبي (أو أمي) مني ومن أخوتي تنظيم المنزل.	يطلب والداي منى ومن إخوتى تنظيم وترتيب المنزل.					
4	يسامحني أبي (أو أمي) عندما أتأخر في الرجوع إلى المنزل.	يسامحني والداي عندما أرجع متأخراً إلى المنزل.					
5	يعاملني أبي (أو أمي) بطريقة مساوية لأخوتي.	يعاملني والداي بنفس الطريقة التي يتعاملون بها مع إخوتي.					
6	يعطي أبي (أو أمي) أخوتي نقودا (مصروفا) أكثر مني.	يعطيني والداي مصروفا أقل من إخوتي.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7	يحضر أبي (أو أمي) الملابس والهدايا لي ولأخوتي.	يشتري والداي الملابس والهدايا لي ولإخوتي.					
8	يعطي أبي (أو أمي) الحلوى والهدايا لأخوتي فقط.	يوزع والداي الحلوى والهدايا على إخوتي فقط.					
9	يحضر أبي (أو أمي) حاجات المدرسة لي ولأخوتي.	يقوم والداي بتوفير حاجات المدرسة لي ولأخوتي.					
10	يعطي أبي (أو أمي) ملابسي ولعبي لأخوتي.	يوزع والداي ملابسي ولعبي على إخوتي.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامسا: الديمقراطية / التسلطية

	فقرات المقياس الأصلي	فقرات المقياس المطوّر	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	يأخذ أبي (أو أمي) رأيي عند شراء أدواتي المدرسية وملابسي.	يهتم والداي برأيي عند شرائهم ملابسي وأدواتي المدرسية.					
2	يتعمد أبي (أو أمي) منعي من الخروج من المنزل للعب ولو قليلا.	يصر والداي على منعي من الخروج للعب خارج المنزل ولو لفترة قصيرة.					
3	يترك أبي (أو أمي) لي حرية إختيار أصدقائي.	يترك والداي لى حرية إختيار أصدقائي.					
4	يشتري أبي (أو أمي) لي الملابس الجديدة واللعب.	يقوم والداي بشراء ملابسي وألعابي الجديدة.					
5	يحترم (يتفهم) أبي (أو أمي) أفكاري وأرائي.	يحترم والداي آرائي وأفكاري.					
6	يصر أبي (أو أمي) على عدم مشاهدتي للتلفزيون.	يمنعني والداي من مشاهدتي للتلفزيون.					
7	يسمح أبي (أو أمي) لي بزيارة زملائي وأصدقائي.	يسمح لى والداي بزيارة أصدقائي وزملائي.					
8	يرى أبي (أو أمي) أن كل ما أفعله خطأ.	يعتقد والداي أن كل ما أقوم به ليس صحيحاً.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9	يناقشني أبي (أو أمي) فيما أفعله لعلاج أخطائي.	يستخدم والداي معى أسلوب الحوار والمناقشة لعلاج أخطائي.					
10	يمنعني أبي (أو أمي) من الذهاب مع زملائي في أية رحلات مدرسية	يمنعني والداي من الذهاب مع زملائي في الرحلات المدرسية.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2) : الصورة النهائية لمقياس لأنماط التنشئة الأسرية

الإسم (إختياري) :..... الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

إسم المدرسة :..... الصف :.....

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

تحية طيبة ....

توجد بين يديك مجموعة الفقرات تعبر عن أساليب وأنماط والديك في التعامل معك معاملتك، والمتمثلة في خمسة أبعاد وهي: التقبل/ الرفض، الرعاية/ الإهمال، التسامح/ القسوة، المساواة/ التفرقة، الديقراطية/ التسلطية.

يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات وتحديد درجة إستجابتك اليها بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة التي تعنيك في الأعمدة المقابلة.

مثال على ذلك:

	الفقـــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أحب أن أحقق أحلامي	√		
2	أبذل كل جهدي لأكمل عملي		√	

يرجى عدم ترك أي فقرة دون تحديد إجابتك عليها

مع الشكر والتقدير

الباحث: محمد قاسم مخادمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اولا: التقبل / الرفض

	الفقـــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يشعر والداي بالارتياح لوجودي معهما.			
2	يفتعلان والداي المشاكل معي بسبب أو بدون سبب.			
3	يفرح والداي بقضاء إجازتى معهم.			
4	يشكو والداي مني بشكل متكرر.			
5	يفكر والداي كيف أكون مسروراً وفرحاً.			
6	ألاحظ بأن والداي لا يحبونني.			
7	أجد والداي بجانبي عندما أحتاج إليهما.			
8	أشعر بأن والدي بعيدين عني.			
9	لا يتقبل والداي الأخطاء البسيطة التي تصدر مني.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: الرعاية / الإهمال

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يقلق والداي علي لعدم معرفتهما بالمكان الذي أتواجد فيه.			
2	يتجاهل والداي وجودى فى البيت.			
3	يحب والداي على أن أتناول الطعام معهما.			
4	لا يحاسبنى والداي على ما أقوم به من أخطاء بسيطة.			
5	يحرص والداي على تنفيذ أوامرهما بكل دقة.			
6	ينسى والداي ما أطلبه منهما.			
7	يوفر لي والداي الأدوات التي أحتاجها في المدرسة.			
8	لا يهتم والداي لنجاحي في المدرسة.			
9	يهتم والداي بي دائما عندما أكون حزينا.			
10	لا يهتم والداي بالمشاكل التي تواجهني بالمدرسة.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: التسامح / القسوة

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يتساهل والداي معى عندما أحصل على درجات متدنية نتيجة مرضي.			
2	يستهزئ والداي بي.			
3	يسامحني والداي إذا فقدت مصروفي دون قصد مني.			
4	يعاقبني والداي بقسوة عندما أخطأ.			
5	يسامحنى والداي إذا تأخرت بالعودة الى المنزل لسبب خارج عن إرادتي.			
6	يسخر والداي على عندما أكون ناجحاً في المدرسة.			
7	لا يمنعنى والداي من اللعب خارج المنزل بعد إنتهاء دروسي.			
8	يتعمد والداي على سبي وشتمي بإشارات نابية لمخالفتي أوامرهما.			
9	يسامحنى والداي عندا أكسر شيئا دون قصد في المنزل.			
10	يقوم والداي بمعاقبتي لأتفه الأسباب.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: المساواة / التفرقة

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	ينحاز والداي لاخوتي عندما أتشاجر معهم.			
2	يطلب والداي منى ومن إخوتى تنظيم وترتيب المنزل.			
3	يعاملني والداي بنفس الطريقة التي يتعاملون بها مع إخوتي.			
4	يعطينى والداي مصروفاً أقل من اخوتي.			
5	يشتري والداي الملابس والهدايا لي و لأخوتي.			
6	يوزع والداي الحلوى والهدايا على إخوتي فقط.			
7	يقوم والداي بتوفير حاجات المدرسة لي ولإخوتي.			
8	يعطي والداي لعبي لإخوتي رغماً عني.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامسا: الديمقراطية / التسلطية

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يهتم والداي برأيي عند شرائهم ملابسي وأدواتي المدرسية.			
2	يصر والداي على منعي من الخروج للعب خارج المنزل ولو لفترة قصيره.			
3	يترك والداي لي حرية اختيار أصدقائي.			
4	يقوم والداي بشراء ملابسي الجديدة دون مشاورتي.			
5	يحترم والداي آرائي وأفكاري.			
6	يمنعني والداي من مشاهدة التلفزيون.			
7	يسمح لي والداي بزيارة أصدقائي.			
8	يرى والداي أن كل ما أقوم به ليس صحيحاً.			
9	يستخدم والداي معى أسلوب الحوار والمناقشة لعلاج أخطائي.			
10	يمنعني والداي من الذهاب مع زملائي في الرحلات المدرسية.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3) : نسب إتفاق المحكمين على فقرات مقياس أنماط التنشئة الأسرية

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
التقبل/الرفض	1	12	12	–	–	%100	–
	2	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	3	12	12	–	–	%100	–
	4	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	5	12	12	–	–	%100	–
	6	12	12	–	–	%100	–
	7	12	12	–	–	%100	–
	8	12	12	–	–	%100	–
	9	12	10	–	2	%100	تم إجراء التعديل

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
الرعاية/الإهمال	1	12	12	–	–	%100	–
	2	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	3	12	9	–	3	%100	تم إجراء التعديل
	4	12	12	–	–	%100	–
	5	12	12	–	–	%100	–
	6	12	12	–	–	%100	–
	7	12	12	–	–	%100	–
	8	12	12	–	–	%100	–
	9	12	12	–	–	%100	–
	10	12	10	1	1	%92	تم التعديل وإبقاء الفقرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
التسامح/القسوة	1	12	11	1	–	%92	تم إبقاء الفقرة
	2	12	12	–	–	%100	–
	3	12	12	–	–	%100	–
	4	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	5	12	12	–	–	%100	–
	6	12	10	–	2	%100	تم إجراء التعديل
	7	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	8	12	12	–	–	%100	–
	9	12	12	–	–	%100	–
	10	12	12	–	–	%100	

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
المساواة/التفرقة	1	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	2	12	12	–	–	%100	–
	3	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	4	12	12	–	–	%100	–
	5	12	12	–	–	%100	–
	6	12	12	–	–	%100	–
	7	12	12	–	–	%100	–
	8	12	12	–	–	%100	–
	9	12	12	–	–	%100	–
	10	12	10	–	2	%100	تم إجراء التعديل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
الديقراطية/التسلطية	1	12	12	–	–	%100	–
	2	12	12	–	–	%100	–
	3	12	12	–	–	%100	–
	4	12	10	–	2	%100	تم إجراء التعديل
	5	12	12	–	–	%100	–
	6	12	10	–	2	%100	تم إجراء التعديل
	7	12	12	–	–	%100	–
	8	12	12	–	–	%100	–
	9	12	12	–	–	%100	–
	10	12	12	–	–	%100	–

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (4) : الصورة الأولية لمقياس دافعية الإنجاز

الأستاذ الدكتور :..... اسم الجامعة

:.....

التخصص :.....

تحية طيبة ....

يقوم الباحث بدراسة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التربية الخاصة وموضوعها " أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، وفي سبيل تحقيق هدف الدراسة تم إعداد" مقياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم " مكوناً من (50) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: المثابرة، الطموح، الرغبة في التميز، الرغبة في التعلم.

أرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل فقرة من الفقرات، وتحديد مدى ملائمتها للهدف الذي وضعت من أجله وإنتمائها للبعد الموجوده به، وإن كانت لديكم ملاحظات أخرى تريدون إضافتها يرجى كتابتها .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث: محمد قاسم مخادمة

المشرف: أ. د أحمد عواد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: المثابرة : ويقصد بها قيام الطالب بأداء واجباته، وبذل كل الجهد، وقدراته على تحمل المسؤولية، والرغبة في إنهاء ما يكلف به من واجبات وأنشطة، وتكرار أداء المهام للنجاح فيها.

	الفقـــــــــــــرات	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	أقوم بواجباتي البيتية في وقتها.					
2	أبذل جهداً كبيراً لرفع مستواي التعليمي.					
3	أفضل إكمال العمل الذي بدأته دون ملل.					
4	أفضل أن تكون الامتحانات سهلة دون تعقيد.					
5	أحاول اداء المهمة المطلوب بها عدة مرات بصورة صحيحة.					
6	أقوم بأنجاز العمل حتى النهاية بالرغم من صعوبة إنجازه.					
7	أترك المذاكرة إذا أحسست أني لا أفهم الدرس.					
8	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهداً كبيراً.					
9	أصر على إتمام العمل إذا كان صعباً.					
10	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من أداء الواجبات.					
11	أحب تحمل المسؤولية.					
12	أنجز الاعمال المكلف بها بالشكل الصحيح.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الطموح : ويقصد به أن يواظب الطالب على المذاكرة بهدف الحصول على علامات مرتفعة، وبذل كل الجهد لتحقيق أهدافه وأحلامه ورغباته المستقبليه، وأن يكون محبوباً لدى الجميع، ويعتبر والديه مثله الأعلى، ويسعى للتغلب على المشاكل التي تواجهه بنفسه.

	الفقـــــــــــــرات	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	أذاكر جيداً للحصول على علامات مرتفعة.					
2	أبذل كل جهدي لأحقق أحلامي.					
3	أرغب أن أكون طياراً في المستقبل.					
4	أرغب أن أكون في مركز علمي مرموق في المستقبل.					
5	أحب أن أكون شخصاً ناجحاً في حياتي.					
6	أتمنى أن أكون محبوباً لدى الجميع.					
7	أطمح إلى أن تتحسن درجاتي أكثر من الطلاب الآخرين.					
8	أحب أن أكون من الفائزين في المسابقات.					
9	أبذل كل جهدي لتحقيق احلامي.					
10	أعتبر والدي مثل أعلى بالنسة لي.					
11	أتحاور مع والدي عن مستقبلي.					
12	أفكر في المستقبل.					
13	أحاول التغلب على أي مشكلة قد تواجهني.					
14	أحب أن أنجح في أداء أي مهمة أكلف بها.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: الرغبة في التميز: وتشير إلى رغبة الطالب في أن يكون متفردا ومتميزا عن زملائه الآخرين في الصف الدراسي، من خلال مشاركته في الأنشطه المدرسية، وقيامه بتكوين علاقات اجتماعية مع الأشخاص المتميزين ومن هم أفضل منه، وبذله للجهد لينال رضا معلميه ووالديه.

	الفقـــــــــــــرات	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	أشارك في الأنشطة والمهرجانات التي تنظم في المدرسة.					
2	أميل الى صحبة الأشخاص المتميزين.					
3	أعمل على إنشاء علاقات اجتماعية مع منهم أفضل مني.					
4	أواظب على الذهاب الى المدرسة بملابس مرتبة.					
5	أنفذ الأعمال التي يطلبها مني المعلم بدقة متناهية.					
6	أبذل كل جهدي لأنال رضا المعلم.					
7	أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين.					
8	أرغب أن أحصل على أعلى درجة في الإمتحان.					
9	أبذل كل جهدي في الإمتحانات لأنال رضا والدي.					
10	أحب أن أكون الأول على زملائي في كل شي.					
11	أحب أن أشارك في البرلمان الطلابي.					
12	أحب أن أكون عريف الصف.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: الرغبة في التعلم : ويقصد بها أن يواظب الطالب على الحضور مبكراً للمدرسة وعدم التغيب عنها، حيث يشعر بأهمية العلم في الحياه، وذلك لقيامه بأداء واجباته، والإنتباه والإجابه عن الأسئله التي يطرحها المعلم، ومشاركته في الرحلات العلمية التي تنظمها المدرسة، إلا أنه يشعر بالملل لكثرة الوجبات والإمتحانات.

	الفقـــــــــــــرات	تنتمي	لا تنتمي	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات
1	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية الحصة.					
2	أحب النشاطات العلمية داخل غرفة الصف وخارجها.					
3	أشعر أن العلم مفيداً للحياة.					
4	أشعر بأن الوقت يمر بطيئاً في الفصل الدراسي.					
5	أكرهُ المدرسة بسبب كثرة الواجبات والإمتحانات.					
6	أذهب إلى المكتبة للإطلاع والإستفادة.					
7	أنتبه إلى المعلم أثناء شرح الدرس.					
8	أواظب على الحضور للمدرسة مبكراً.					
9	أتضايق عندما أتغيب عن المدرسة لظرف ما.					
10	أواظب على المشاركة في الرحلات العلمية التي تنظمها المدرسة.					
11	أواظب على أداء واجباتي المدرسية.					
12	أشارك زملائي في الأجابة عن تساؤلات المعلم حول الدرس.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٥) : الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز

الإسم (إختياري) :..... الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

إسم المدرسة :..... الصف :.....

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

تحية طيبة ....

توجد بين يديك مجموعة الفقرات تعبر عن دافعيتك للإنجاز، والمتمثلة في أربعة أبعاد وهي: المثابرة، الطموح، الرغبة في التميز، الرغبة في التعلم.

يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات وتحديد درجة إستجابتك اليها بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة التي تعنيك في الأعمدة المقابلة.

مثال على ذلك:

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أذهب إلى المدرسة كل صباح		√	
2	أبذل جهداً لتحسين علاماتي			√

يرجى عدم ترك أي فقرة دون تحديد إجابتك عليها

مع الشكر والتقدير

الباحث: محمد قاسم مخادمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: المثابرة: ويقصد بها قيام الطالب بأداء واجباته، وبذل كل الجهد، وقدراته على تحمل المسؤولية، والرغبة في إنهاء ما يكلف به من واجبات وأنشطة، وتكرار أداء المهام للنجاح فيها.

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أقوم بواجباتي البيتية في أوقاتها.			
2	أبذل جهداً كبيراً لرفع مستوى تعليمي.			
3	أكمل العمل الذي بدأته دون ملل.			
4	أحاول اداء المهمة المطلوبه عدة مرات بصورة صحيحة.			
5	أقوم بأداء العمل حتى النهاية على الرغم من صعوبته.			
6	أترك دراستي إذا أحسست أني لا أفهم الدرس.			
7	أحب القيام بالأعمال التي تتطلب جهداً بسيطاً.			
8	أواظب على أداء الواجبات حتى لوكنت مريضاً.			
9	أحب تحمل المسؤولية داخل الصف.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الطموح: ويقصد به أن يواظب الطالب على المذاكرة بهدف الحصول على علامات مرتفعة، وبذل كل الجهد لتحقيق أهدافه وأحلامه ورغباته المستقبليه، وأن يكون محبوباً لدى الجميع، ويعتبر والديه مثله الأعلى، ويسعى للتغلب على المشاكل التي تواجهه بنفسه.

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أدرس جيداً للحصول على علامات مرتفعة في الإمتحانات.			
2	أبذل كل جهدي لأحقق أحلامي .			
3	أرغب أن أكون في مركز علمي مرموق في المستقبل.			
4	أحب أن أكون شخصاً ناجحاً في حياتي.			
5	أتمنى أن أكون محبوباً لدى الجميع.			
6	أطمح إلى أن تتحسن علاماتي أكثر من الطلاب الآخرين.			
7	أحب أن أكون من الفائزين في المسابقات التي تنظمها المدرسة.			
8	أعتبر والدي مثلاً أعلى بالنسة لي .			
9	أتحاور مع والدي عن مستقبلي.			
10	أحاول التغلب على أي مشكلة قد تواجهني.			
11	أحب أن أنجح في أداء أي مهمة أكلف بها.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: الرغبة في التميز: وتشير إلى رغبة الطالب في أن يكون متفردا ومتميزا عن زملائه الآخرين في الصف الدراسي، من خلال مشاركته في الأنشطه المدرسية، وقيامه بتكوين علاقات اجتماعية مع الأشخاص المتميزين ومن هم أفضل منه، وبذله للجهد لينال رضا معلميه ووالديه.

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أشارك في الأنشطة والمهرجانات التي تنظم في المدرسة.			
2	أميل الى صحبة الأشخاص المتميزين.			
3	أعمل على إنشاء علاقات اجتماعية مع المتميزين.			
4	أواظب على الذهاب الى المدرسة بملابس أنيقة.			
5	أنفذ الأعمال التي يطلبها مني المعلم بدقة كبيرة.			
6	أبذل كل جهدي لأنال رضا المعلم.			
7	أرغب أن أحصل على أعلى درجة في الإمتحان.			
8	أبذل كل جهدي في الإمتحانات لأنال رضا والدي.			
9	أحب أن أشارك في البرلمان الطلابي.			
10	أحب أن أكون عريفاً للصف.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: الرغبة في التعلم : ويقصد بها أن يواظب الطالب على الحضور مبكراً للمدرسة وعدم التغيب عنها، حيث يشعر بأهمية العلم في الحياه، وذلك لقيامه بأداء واجباته، والإنتباه والإجابه عن الأسئله التي يطرحها المعلم، ومشاركته في الرحلات العلمية التي تنظمها المدرسة، إلا أنه يشعر بالملل لكثرة الوجبات والإمتحانات.

	الفقـــــــــــــرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أشعر بالرغبة في عدم إنتهاء اليوم الدراسي.			
2	أحب النشاطات العلمية داخل غرفة الصف وخارجها.			
3	أشعر أن العلم مفيداً للحياة.			
4	أشعر بأن الوقت يمر بطيئاً في الفصل الدراسي.			
5	أواظب على أداء الواجبات المدرسية.			
6	أذهب إلى المكتبة للإطلاع والإستفادة.			
7	أنتبه إلى المعلم أثناء شرح الدرس.			
8	واظب على الحضور إلى المدرسة مبكراً.			
9	أواظب على الحضور للمدرسة يومياً .			
10	أواظب على المشاركة في الرحلات العلمية التي تنظمها المدرسة.			
11	أشارك زملائي في الأجابة عن تساؤلات المعلم حول الدرس.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (6) : نسب إتفاق المحكمين على فقرات مقياس دافعية الإنجاز

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
المثابرة	1	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	2	12	10	1	1	%100	تم إجراء التعديل
	3	12	10	–	2	%100	تم إجراء التعديل
	4	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	5	12	6	–	6	%100	تم إجراء التعديل
	6	12	8	–	4	%100	تم إجراء التعديل
	7	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	8	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	9	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	10	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	11	12	12	–	–	%100	–
	12	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
الطموح	1	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	2	12	12	–	–	%100	–
	3	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	4	12	10	2	–	%83	تم إبقاء الفقرة
	5	12	12	–	–	%100	–
	6	12	12	–	–	%100	–
	7	12	11	1	–	%92	تم إبقاء الفقرة
	8	12	12	–	–	%100	–
	9	12	8	4	–	%67	تم إلغاء الفقرة
	10	12	11	1	–	%92	تم إبقاء الفقرة
	11	12	12	–	–	%100	–
	12	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	13	12	11	1	–	%92	تم إبقاء الفقرة
	14	12	11	1	–	%92	تم إبقاء الفقرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
الرغبة في التميز	1	12	12	–	–	%100	–
	2	12	12	–	–	%100	–
	3	12	10	–	2	%100	تم إجراء التعديل
	4	12	12	–	–	%100	–
	5	12	12	–	–	%100	–
	6	12	11	1	–	%92	تم إبقاء الفقرة
	7	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	8	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	9	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	10	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	11	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	12	12	10	–	2	%100	تم إجراء التعديل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد	الفقرات	عدد المحكمين	وافق	غير موافق	عدل	نسبة الاتفاق	ملاحظات
الرغبة في التعلم	1	12	12	–	–	%100	–
	2	12	11	1	–	%92	تم إبقاء الفقرة
	3	12	12	–	–	%100	–
	4	12	12	–	–	%100	–
	5	12	12	–	–	%100	–
	6	12	12	–	–	%100	–
	7	12	12	–	–	%100	–
	8	12	11	–	1	%100	تم إجراء التعديل
	9	12	12	–	–	%100	–
	10	12	12	–	–	%100	–
	11	12	9	3	–	%75	تم إلغاء الفقرة
	12	12	12	–	–	%100	–

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

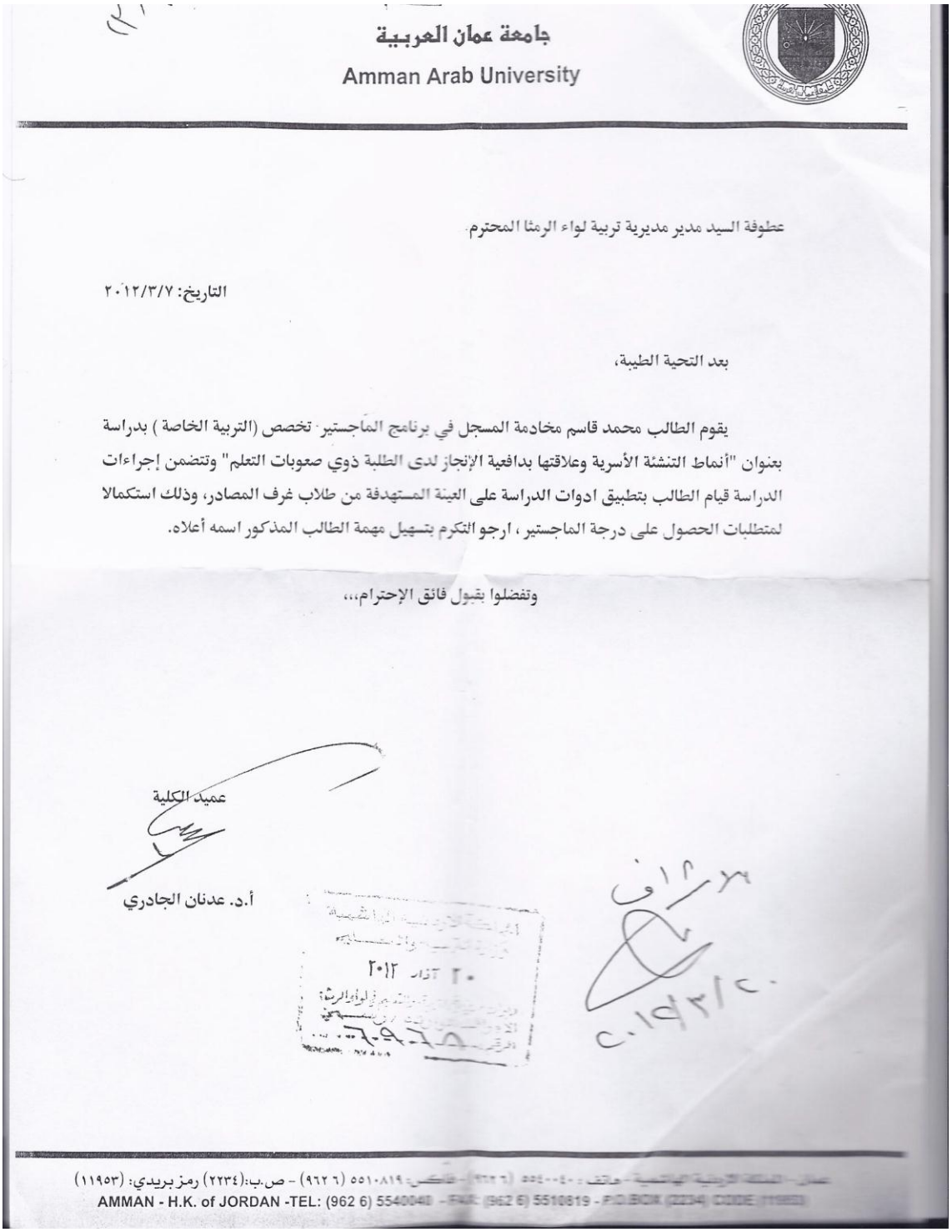
ملحق رقم (٧) : قائمة بأسماء السادة المحكمين

مسلسل	الاسم	الدرجة	التخصص	جهة العمل
1	د. إبراهيم الزريقات	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
2	د. إحسان الخالدي	-	تربية خاصة	المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين
3	ا. د. جميل الصمادي	أستاذ	تربية خاصة	الجامعة الأردنية
4	د. سامي ملحم	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة عمان العربية
5	د. سهيلة بنات	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة عمان العربية
6	ا. د. صالح الداهري	أستاذ	إرشاد نفسي وصحة نفسية	جامعة العلوم الإسلامية
7	ا. د. عدنان الجادري	أستاذ	مناهج التعليم المهني والتقني	جامعة عمان العربية
8	د. فراس الحموري	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
9	د. فؤاد الجوالده	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
10	ا. د. محمد نزيه حمدي	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	الجامعة الأردنية
11	د. محمد المصري	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
12	د. محمد مهيدات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة اليرموك

* رتبت أسماء المحكمين أبجدياً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (8) : المخاطبات الرسمية



جامعة عمان العربية
Amman Arab University

عطوفة السيد مدير مديرية تربية لواء الرمثا المحترم

التاريخ: ٢٠١٢/٣/٧

بعد التحية الطيبة،

يقوم الطالب محمد قاسم مخادمة المسجل في برنامج الماجستير تخصص (التربية الخاصة) بدراسة بعنوان "أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم" وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق ادوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلاب غرف المصادر، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،،

عميد الكلية

أ.د. عدنان الجادري

٢٠ آذار ٢٠١٢

AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم

الرقم: ١٣/٧
التاريخ: ١٤٣٢
وزارة التربية والتعليم
الموافق: ٢٠١٢/٣/٢٠

مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا

مديرو ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....

يقوم الطالب محمد قاسم محمد مخادمة بدراسة بعنوان ((أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الطلبة وذوي صعوبات التعلم)) وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص التربية الخاصة ، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المدارس.

أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

مع وافر الاحترام

مدير التربية والتعليم

د . إبراهيم الصمادي

مدير التربية والتعليم
الدكتور ابراهيم علي الصمادي

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة / ر. ق الإشراف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com