الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

culté des Sciences Sociale et Humaines

التخصص تربية خاصة

صعوبات تعلم الكتابة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

-دراسة ميدانية للابتدائيات ولاية البويرة-

مذكرة مقدمةلنيل شهادة ماسترل م د في التربية الخاصة

إعدادالطلبة:

-عثماني ابوبكر

- حمادو منال

تحت اشراف الأستاذة:

د. حسين لامية

السنة الجامعية: 2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira
Tasdawit Akli Muhend Ulhağ - Tubirett

التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية

لانجاز بحث

انا الممضي اسفله،

السيد(ة) حماحو منال الصفة: طالب (ماستر / دكتوراه)

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية: 109594229 والصادرة بتاريخ 2019/01/02

المسجل(ة) بكلية / معهد العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص: تربية خاصة

والمكلف(ة) بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه)

عنوانها: صعوبة تعلم الكتابة وعلاقتها بفاعلية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

أصرح بشرفي اني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 23/06/2023

توقيع المعني(ة)

هيئة مراقبة السرقة العلمية:

البويرة في 20/06/2023

النسبة: % 18

الامضاء

خالدي مصطفى

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج البويرة

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj 06000
Tasdawit Akli Muhand Ulhağ

التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية

انا الممضي اسفله،

السيد(ة) ..... الصفة: طالب (ماستر / دكتوراه)

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية: ..... والصادرة بتاريخ .....

المسجل(ة) بكلية / معهد ..... قسم .....

تخصص: .....

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة، التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه).

عنوانها: .....

.....

أصرح بشرفي اني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: .....

توقيع المعني(ة)

هيئة مراقبة السرقة العلمية:

النسبة: ..... %

البويرة في .....

الامضاء

REDMI NOTE 8 PRO
AI QUAD BACK CAMERA

كلمة شكر

ربنا لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك

ومجدك على ما أنعمت علينا من نعم لا تحصى منها

توفيقك إيانا إنجاز هذا العمل المتواضع.

إنه من العرفان بالجميل أن أتوجه في بداية هذه الدراسة

بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذتي المشرفة "حسين لامية" على توجيهاتها

ونصائحها القيمة التي أفادتنا كثيرا في إثراء معارفنا العلمية،

أتقدم بالشكرالجزيل إلى جميع أفراد الأسرة التربوية لجامعة أكلي محند أولحاج لولاية البويرة دون ان ننسى كافة الطاقم التربوي الذي ساعدنا في افادتنا بكافة المعلومات.

شكرا لكل من قدم لنا يد العون من قريب ومن بعيد لإخراج هذا البحث

إلى خير الوجود سائلين الله العلي القدير أن ينفعنا به ويمدنا بتوفيقه.

إهـــداء

أشكر الله العلي القدير الذي أنعم علي بنعمة العقل والدين القائل في محكم التنزيل

{وفوق كل ذي علم عليم} [سورة يوسف:76]. صدق الله العظيم.

وقال رسول الله (ص) "من صنع إليكم معروفا فكافئوه فإن لم تجدوا ماتكافئونه فأدعو له حتى تروا أنكم قد كافأتموه"

أهدي ثمرة جهدي الى التي جعل الله الجنة تحت اقدامها، الى التي لا تسعها كل عبارات الحب والاحترام والتقدير ولا اوافيها حقها، إلى من وهبتني الحياة الى من منحتني الروح والحب والحنان فحرف الالف من اسمك هي آمالي أما الميم فهي مستقبلي وياء يسر طؤيقي لكي يا امي اطال الله عمرك. الي الذي تعب من اجل راحتي وفقني من اجل سعادتي وشاب من اجل شبابي من اعتز به ولا عز لي بدونه، الى سندي في مشوار دام 20 سنة دراسة،الى من اكن له احتراما كبيرا ،الى ابي الغالي اطال الله عمره. الى من حملنا رحم واحد، وتقاسمت معكم الأيام بحولها ومرها وسندي المعين الى من احوتهم امي اخوتي (ناصر وعبد الرحمن، ياسمينة).

الى استاذتي الكريمة "حسين لامية".

الى من قاسمتني هذا العمل زميلتي حمادو منال.

الى الدكاترة والأساتذة اللذين رافقونا خلال المشوار الدراسي وخاصة أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة اكلي محند اولحاج ولاية البويرة.

الى كل طلبة وطالبات علوم التربية دفعة 2022-2023

دمتم سندا لنا.

أبو بكر

إهـــداء

أهدي عملي هذا الى من اوصاني بهما الرحمن برا و احسانا.

لكي يامن اوصت بك الصحف، يا كلمات الحب مقامك اصف، يا من بدعاءها بنت فوق راسي السقف، نبع الحنان انت كلك لطف، مدرستي يا امي بتعليمك اعترف، مرشدتي غاليتي على مستقبلي تشرف، امي غير الكل في ذكرها القلب يرتجف ، اطال الله النية عمرك.

اما انت ياجزء قلبي الثاني ابي الغالي فكنت وتكون وستظل اول مدرسة ومدرس لي فيدعمك وارشادك ثبتت خطواتي فانت السند لي الذي لا يبخل عليا بالنفس و النفيس اطال الله عمرك.

وانتما ياتوأم الروح "اكرام – فريا ل" ياشقي الأيمن الذي لولاه ما استقام كياني ولا اتضحت معالم حياتي .

الى كافة عائلتي الكل باسمه خاصة مروة

الى زوجي الذي ساندني طوال مشواري دون ان انسى عائلته الكل باسمه .

الى كل رفيقات المشوار الدراسي اللواتي قاسمنني اللحظات بحلوها ومرها.

الى كل من ساندني في مشوار دام 21 سنة دراسة.

الى كل دكاترة و الأساتذة الذين رافقونا خلال مشوار دراسي الخاص أساتذة كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية جامعة اكلي محند اولحاج (لبويرة)

الى من قاسمني العمل اختى و زميلي عثماني أبو بكر.

فبلوغي التعليم العالي كان بفضل الله أولا وبفضلكم ثانيا.

منـــــــال

فهرس

المحتويات

فهرس المحتويات:

العناوين	الصفحة
كلمة شكر	
إهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	
فهرس الأشكال	
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
مقدمة	ا – ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
تمهيد	03
1.إشكالية الدراسة	03
2.فرضيات الدراسة	04
3.أهمية الدراسة	04
4.أسباب اختيار الموضوع	05
5.أهداف الموضوع	05
6.مفاهيم الموضوع	06
7.الدراسات السابقة	06
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
تمهيد	10
I. صعوبات التعلم	10
1.تعريف صعوبات التعلم	11

2. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	16
3.تصنيف صعوبات التعلم	19
4. العوامل المسببة للصعوبات التعلم	23
II. صعوبات تعلم الكتابة	27
1. عسر الكتابة	27
2.نسبة انتشار صعوبات الكتابة	28
3.أسباب صعوبات الكتابة	28
4.مظاهر صعوبات الكتابة	32
5.تشخيص صعوبات الكتابة	35
6. طرق علاج صعوبات الكتابة	35
خلاصة	38
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز	
I. الدافعية	40
تمهيد	40
1. تعريف الدافعية	40
2. النظرية المفسرة للدافعية	41
3. خصائص الدافعية	44
4. أهمية الدافعية	45
5. وظائف الدافعية	45
1. تعريف دافعية الإنجاز	49
2. الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز	50
3. مكونات دافعية الإنجاز	52
4. أهمية دافعية الإنجاز	53
5. طرق قياس دافعية الإنجاز	54

خلاصة	56
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	59
I. الدراسة الاستطلاعية	59
1.أهداف الدراسة الاستطلاعية	59
2. مجالات الدراسة الاستطلاعية	59
3.أداة الدراسة الاستطلاعية	60
4. نتائج الدراسة الاستطلاعية	60
II. الدراسة الأساسية	60
1. منهج الدراسة الأساسية	60
2.مجتمع الدراسة الأساسية	60
3. عينة الدراسة الأساسية	61
4. أداة الدراسة الأساسية	62
5. الخصائص السيكومترية للأداة	63
6. الأساليب الإحصائية	65
خلاصة	66
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج في ضوء فرضيات	
تمهيد	68
1. عرض ومناقشة نتائج الدراسة	69
1.1.عرض ومناقشة الفرضية الأولى	74
2.1.عرض ومناقشة الفرضية الثانية	77
3.1.عرض ومناقشة الفرضية الثالثة	79
خلاصة عامة	80

خاتمة االبحث	82
الملاحق	
قائمة المراجع	

فهرس الأشكال
والجداول والملاحق

فهرس الأشكال والجداول والملاحق:

أولا: الأشكال

رقم	عنوان شكل	صفحة
01	تمثيل الحاجات في هرم ماسلو	43
02	يوضح النسبة المئوية لجنس تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	72
03	يوضح النسبة المئوية لعمر تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	73

ثانيا: الجداول

رقم	عنوانجدول	صفحة
01	يوضح عينة الدراسة	62
02	يوضح خصائص عينة الأساسية حسب الجنس	62
03	يوضح الصدق الظاهري لصعوبات الكتابة	65
04	يوضح الصدق الظاهري لدافعية الإنجاز	65
05	يوضح عدم العلاقة بين صعوبات الكتابة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	70
06	يوضح جنس تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	74
07	يوضح عمر تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	75

ثالثا: الملاحق

رقم	عنوان ملحق
01	استبيان حول صعوبات الكتابةفي صورته الأولى
02	استبيان حول صعوبات الكتابة في صورته النهائية
03	استبيان حول دافعية الانجاز في صورته الاولى
04	استبيان حول دافعية الانجاز في صورته النهائية
05	يوضح أساتذة المحكمين
06	يوضح صدق كل بند بصعوبات الكتابة
07	يوضح صدق كل بند بدافعية الإنجاز
08	يوضح تحليل ومناقشة صعوبات الكتابة
09	يوضح تحليل ومناقشة دافعية الإنجاز
10	يوضح تحليل و مناقشة العمر و الجنس
11	يوضح تحليل و مناقشة العمر و الجنس
12	يوضح معامل بيرسون

الملخص

الملخص:

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين صعوبات الكتابة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بولاية البويرة خلال الموسم الدراسي 2023/2022 ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي و استخدمنا أدوات قياس تتمتع بالخصائص السيكومترية الصدق والثبات مقبولة وهي استبيان حول صعوبة الكتابة و دافعية الإنجاز، وطبقت هذه الاستبيانات على عينة قوامها 120 تلميذ وتلميذة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من بعض ابتدائيات ولاية البويرة بعد جمع البيبانات ومعالجتها بواسطة الحزمة الإحصائية spss وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة:

- ألفا كروملخ .
- معامل الارتباط .
- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري.
- اختبار ليفن لتجانس التباينات f.
- اختبار T .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة عكسية ضعيفة بين صعوبات الكتابة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي
- عدم وجود فروق في صعوبات الكتابة وفقا لمتغير الجنس
- عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الجنس
- عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز وفقا لمتغير العمر
- عدم وجود فروق في صعوبة الكتابة وفقا لمتغير العمر.

الكلمات المفتاحية: التعليم – مدرسة ابتدائية – دافعية الإنجاز – الكتابة – الأستاذ – التلميذ.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:

The currentstudyaimed to find out the relationshipbetweenwritingdifficulties and itsrelationship to achievement motivation amongthird-yearprimaryschoolpuplis not students in the state of Bouiraduring the academicseason 2022/2023. andachievement motivation, and these questionnaires wereapplied to a sample of 120 male and femalesameremarquethatwerechosen in a simple randommannerfromsome of the elementaryschools in the state of Bouiraaftercollecting data on them and processingthem by using the spssstatistical package and using the methodsappropriatestatistic:

• Alpha CrewMayach.
Correlation coefficient.
•SMA .
•standard deviation.
• Levin's test for homogeneity of variances f
•test.T

The studyfound the followingresults:

• There is no relationshipbetweenwritingdifficulties and achievement motivation amongthirdyearprimaryschool
• There are no differences in writingdifficultiesaccording to the gender variable
• There are differences in achievement motivation according to the gender variable
• There are no differences in achievement motivation according to the age variable
• There are no differences in the difficulty of writingaccording to the age variable.

مقدمـــة

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم مشكلة كبرى للعديد من التلاميذ الذين يعانون منها، فهم يواجهون تحديات حقيقية لا تنحصر فقط في الجوانب الأكاديمية بل تمتد لتطال الجوانب السلوكية والاجتماعية أيضا، فقد أكدت الدراسات الحديثة التي أنجزت في مجال صعوبات التعلم أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تزايد مستمر مما يتوجب على الباحثين تركيز البحث في هذا المجال من أجل ابتكار وسائل تشخيص واكتشاف مبكر، وبلورة برامج علاجية من شأنها التخفيف من حدة الصعوبة لدى هذه الفئة والوصول بها إلى مستوى التلاميذ العاديين.

ولعل من بين هذه الصعوبات صعوبة الكتابة التي تعد ذات أهمية بالغة وإحدى المهارات الأكاديمية الأساسية التي يجب الاهتمام بها، لأنها تشكل المدخل الأساسي لتعلم المواد الأكاديمية الأخرى مثل القراءة والكتابة والحساب، حيث يرى العديد من الباحثين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم أن صعوبة الكتابة يعد أحد الأسباب الرئيسية لتدني مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ المعسر كتابيا، مما قد يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية من شأنه أن يدفع التلميذ ويقوده إلى العديد من أشكال السلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية والقصور في السلوك الاجتماعي والنفسي.

فالتلميذ المعسر كتابيا يكون مختلفا عن الآخرين من عمليات التفكير والتعلم وما يتطلبان من المهارات الحركية والإجراء البصري للحروف والكلمات وإدراك العلاقة بين صوت الحرف وشكله، وللتخفيف من حدة هذه الصعوبة لدى هذه الفئة ينبغي توفير بيئة تعليمية مناسبة من طرق تعليمية صحيحة وتقديم الدعم والرعاية الفردية الملائمة من أجل تحقيق صحة نفسية جيدة لهؤلاء التلاميذ ويتأكد ذلك في معظم تصرفاته بشكل مرضي إزاء مطالب البيئة المحيطة، والقدرة على إشباع حاجته ومواجهة معظم المتطلبات الجسمية والاجتماعية وصولا إلى السواء والتناغم مع نفسه ومع الآخرين، إلا أنه يوجد بعض التلاميذ يتعرضون إلى مشاكل في البيئة المحيطة بهم تمنعهم من تحقيق الأساس النفسي للنمو السليم.

وعلى ضوء المعلومات السابقة سنحاول من خلال هذا العمل أن نوضح العلاقة بين صعوبة الكتابة و دافعية الإنجاز لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حيث جاءت دراستنا منهجيا مقسمة إلى قسمين جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب النظري ويحتوي على ثلاث فصول وهي: الفصل الأول الإطار المنهجي حيث يتم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وكذلك أهداف وأهمية الدراسة وأسباب اختيارنا للموضوع، مرورا بالدراسات السابقة والتعقيب عليها، ثم فرضيات الدراسة وبعض التعاريف الإجرائية المرتبطة بمصطلحات الدراسة.

أما الفصل الثاني تناولنا صعوبات التعلم من حيث تعريفها ونظرياتها، أيضا أنواعها والعوامل المسببة لها، وصولا إلى صعوبة الكتابة وأهم مظاهرها والأسباب المؤدية لها إلى ذلك ونسبة انتشارها وطرق التشخيص والعلاج لصعوبة الكتابة.

وفي الفصل الثالث تناولناالدافعية حيث تم التطرق إلى الدافعية والنظريات المفسرة لها، ثم خصائصها وأهميتها ووظائفها، ثم دافعية الإنجاز مفهومها والأطر النظرية المفسرة لها ومكوناتها وأهميتها ثم طرق قياسها.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين: حيث تناول الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من حيث منهج الدراسة وما فيها من منهج مستخدم، وزمن الدراسة ومكانها ووصف عينة الدراسة وما فيها من منهج مستخدم، وطريقة معاينتها والأدوات المستعملة في جميع البيانات وخصائصها السيكومترية، وصولا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وتناول الفصل الخامس عرض النتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات ثم تفسيرها، وثم إنهاء الدراسة باستنتاج عام ، ثم قائمة المراجع .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

تمهيد

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الموضوع
4. أسباب اختيار الموضوع
5. أهداف الموضوع
6. مفاهيم الدراسة
7. الدراسات السابقة

تمهيد:

تعد الأبحاث الأكاديمية التي تنجز في قضاء الجامعات بمثابة اللبنة الأساسية في تكوين أجيال واعية من الباحثين تعقد عليهم الآمال في تنمية وتحقيق مسار أفضل لكل العلوم، وذلك من خلال تجنيد ما أمكن تجنيده من الطاقات الفكرية التي تنطلق من أسس مثيلة لدراسة طبيعتها كالتسلح بأدوات المتهيجة والمعرفة المطلوبة للدراسة، وفهم خصائص هذه العلوم ومستوياتها المختلفة، حيث يسمح التراكم المعرفي الناتج عن تعدد الدراسات بإنتاج رصيد معرفي يمكن الباحث من المضي قدما في مجال بحثه إذ كيف نتناول موضوعا تربويا بالدراسة انطلاقا من السؤال وصولا إلى النتائج بطريقة منهجية وهو ما نحاول القيام به، بالنسبة لصعوبات الكتابة وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

1. إشكالية الدراسة:

تعد الكتابة من المهارات المهمة التي تعلم في المدارس فهي نقطة البداية في العملية التعلمية بل هي القاسم المشترك بيت تعلم المواد الدراسية، وهي أيضا أساس التعليم والتعلم والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة.

وتعتبر القدرة على الكتابة نتائج تطوير التفكير وتطوير العضلات الرفيعة المتعلقة بقدرة الملائمة ونقل الإشارات بين أجهزة الأعصاب إلى الأجهزة الحركية في الجسم فاكتساب مهارة الكتابة يتطلب وقت مستمر وتدريب طويل.

وترتبط صعوبة الكتابة بالعديد من الخصائص والمظاهر التي تؤثر وتعيق الإنتاج الكتابي للتلميذ، مما يجعل كتابته غير واضحة أو غير مقروءة وحتى التعبير الكتابي يكون ضعيف وفقيرا من الناحية اللغوية البلاغية، فصعوبة الكتابة من أكثر الصعوبات التي تشيع في الأوساط التعلمية خاصة وفي المرحلة الابتدائية ونجده متفاوت الحدّة من طفل لآخر، إذا ما ظهرت هذه المشكلة فإنها تؤدي إلى ظهور الكثير من المشكلات الأخرى كالرسوب المدرسي والتأخر الدراسي وغيرها فهي تقف وراء نجاح أو تفوق التلميذ وتشغل بال الأولياء والمربيين لإيجاد العلاج المناسب لها، حتى يتحقق التكيف المدرسي للمتعلمين بدون وجود هذه الصعوبات كون المرحلة الابتدائية أهم مرحلة بالنسبة للمتعلم لإتقان هذه الصعوبة.(محمد علي كامل، 2003، ص 6).

وقد ترجع بعض هذه الصعوبات إلى عراقيل في الضبط الحركي، كما قد يرجع إلى قصور في الإدراك البصري أو التآزر البصري الحركي، أو يرجع ذلك إلى خلل في الوظائف المخية.

فقد أشارت بعض الدراسات أن صعوبة الكتابة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ فهذه الصعوبة قدتعوده على العديد من أنماط السلوك السلبي مثل القلق والتكاسل ، مما يزيد من خطورة ظاهرة صعوبة تعلم الكتابة وغموض أعراضها وقلة الوعي بها وحينما يتعلق الأمر بالتعامل مع التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة رغم محاولة الكثير من الأبحاث تسليط الضوء على هذه الظاهرة بكل أبعادها ومحاولة علاجها، ولكون مرحلة الابتدائي هي المرحلة التي يبدأ فيها التلميذ اكتساب الكتابة وإتقانها ولكي يتسنى له القيام بذلك يحتاج إلى دافعية إنجاز مرتفعة، مما دفعنا لدراسة صعوبة تعلم الكتابة وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة الابتدائي وذلك من خلال طرح الإشكال التالي:

- هل توجد علاقة بين صعوبة الكتابة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

2.فرضيات الدراسة:

توجد علاقة بين صعوبة الكتابة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

توجد فروق بين صعوبة الكتابة ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي وفقا لمتغير الجنس.

توجد فروق بين صعوبة الكتابة ودافعية الاجاز لدىتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي وفقا لمتغير العمر.

3.أهمية الموضوع:

- تتضح أهمية الدراسة كونها تتناول موضوع مهما وهو التطرق للاضطراب صعوبة الكتابة كأحد أنواع صعوبات التعلم البارزة في المرحلة الابتدائية وأكثرها شيوعا لدى التلاميذ وما قد تحدثه من مشكلات مسبقا قد تعيق التعلم الصحيح.

- كما تتضح أهمية الدراسة أيضا من خلال ندرة الأبحاث والدراسات التربوية التي تناولت موضوع صعوبة الكتابة وعلاقتها بالدافعية الإنجاز.

- معرفة مدى تحقيق دافعية الإنجاز لدى التلاميذ معسرين كتابيا وتأكد من عينة تعاني من وجود صعوبة الكتابة في المرحلة الابتدائية.

- تمثل صعوبات الكتابة جانبا مهما من جوانب صعوبات التعلم التي يعانون منها التلاميذ خصوصا في المرحلة الابتدائية، مما يؤثر في كفاءتة لهذه المرحلة فأهمية هذه الدراسة مشتقات من أهمية صعوبة الكتابة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي باعتبار كل مجال منها موضوع خصب للدراسات

الحديثة، حيث تعمل هذه الدراسة على إظهار انعكاسات صعوبة الكتابة على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ومستقبلهم الدراسي.

– تسليط الضوء على ذوي صعوبات الكتابة والتعريف بهم بأنهم ليسوا معوقين ذهنيا، بل هم يعانون من صعوبة يمكنهم تجاوزها.

4.أسباب اختيار الموضوع:

1.4. أسباب ذاتية:

– ملامسة ظاهرة صعوبات تعلم كتابة لدى الأطفال في الوسط والاجتماعي مع ملاحظة نقص الرغبة في الإنجاز لديهم.

2.4. أسباب موضوعية:

– هذا الموضوع يفيدنا في مجال العمل كأخصائيين في التربية الخاصة .

– محاولة التعرف على مشكلة صعوبة الكتابة.

– عدم تعرض المذكرات الموجودة في الجامعة للموضوع في حدود علم الطالبين.

– سبب اختيار الموضوع كونه يدخل في إطار التخصص.

5.أهداف الموضوع:

– تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين صعوبة الكتابة ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

– معرفة نوع العلاقة وتحديد الدور التي تلعبه صعوبة الكتابة من حيث ارتفاع أو انخفاض مستوى دافعية الإنجاز.

6.مفاهيم الدراسة:

1.3. الكتابة: عبارة عن رموز مرئية تكوّن وحدات لغوية ذات معنى وقد تكون كلام منطوق ويتم تحويلها إلى أشكال ورسوم ذات معنى.

2.3. صعوبة الكتابة:هي صعوبات في إعادة صياغة وبناء الرموز والأشكال المرئية أو المنطوقة والتي تغير عن مؤشرات الآتية: حذف حرف، حذف كلمة، إضافة حرف، إضافة كلمة إبدال حرف، تقسيم كلمة، انحراف عن سطر الكتابة عدم احترام الهامش، عدم احترام علامات الترقيم، تشويه الحرف.

3.3. الدافعية: تعني منشط ومحفز ومحرك يشار إليها في اللغة الإنجليزية بكلمة MOTIVATION وتعرف على أنها قوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها.

4.3. الإنجاز: إكمال عمل بالدافع الداخلي تتمثل في رغبة الفرد في التفوق أو المنافسة أو تحصل ويشمل كل أوجه التعلم من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية والإنشائية.

5.3. دافعية الإنجاز: هي مجموعة من الحوافز تعمل على تحسين المستوى لدى تلاميذ في الأداء.

6.3. تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي: هم مجموعة من أطفال يتمدرسون في أقسام السنة الثالثة ابتدائي والتي تتراوح أعمارهم ما بين (8-9) سنوات.

7. الدراسات السابقة:

1.7. دراسات اجنبية / دراسات عربية/ دراسات جزائرية:

1.1.7. دراسة عربية:دراسة أحمد عواد 1988:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى التلاميذ فى المرحلة الابتدائية مع تحديد أهم الصعوبات الشائعة في الكتابة وتكونت عينة الدراسة من 30 طفل ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بإدارة شبين قناطر ثم تقييمهم بمجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 15 طفل بكل مجموعة بمتوسط عمري 135 شهر، استخدمت فيالدراسة الأدوات التالية: استبيان تشخيص صعوبات، استفتاء الشخصية لأطفال المرحلة الابتدائية اختبار ذكاء مصور وتوصلت دراسة إلى نتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة تجريبية وضابطة في دقة الكتابة لصالح مقياس بعدي.

2.1.7. دراسة أجنبية: دراسة جيور دانو GIORDANO:

هدفت دراسة إلى تعرف على تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة وتشخيص صعوبات لديهم وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى من ذوي صعوبات الكتابة والثانية من العاديين واستخدمت دراسة ثلاثة عينات لتحليل أشكال الكتابة وذلك لتشخيص العجز أو صعوبة في الكتابة وهذه العينات هي: تفسير الأخطاء، تمييز صعوبة اللغوية، استخدام تمارين بناء الكلمة. ومن أهم نتائج التي توصلت إليها أن تلاميذ

ذوي صعوبات تعلم الكتابة يكونون قادرين على نسخ الكلمات بينما يكونون غير قادرين على اتصال أثناء الكتابة كما أشارت نتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال العاديين وذوي صعوبة الكتابة في مهارة كتابة لصالح العاديين.

2.7. دراسات عربية/ دراسات اجنبية /دراسات جزائرية:

1.2.7. دراسة عربية: هدفت دراسة محمد (2006) التعارف على السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات تعلم الكتابة من طلبة الصف الرابعة ابتدائي في منطقة السويس، وتكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى شملت الأطفال مرتفعي الذكاء وعددهم (100) الثانية ضمت مرتفعي التفكير الإبداعي وعددهم (100). الثالثة ضمت مرتفعي الذكاء والتفكير الإبداعي وعددهم (100) ويعد تحليل نتائج الدراسة تبين أن السمات التي جمعت بين المجموعات الثلاث هي الاستقلال والمبادئ أما السمات التي انفردت بها مجموعة مرتفعي التفكير الابداعي والذكاء فكانت في المهارات الإبداعية والمرونة.

2.2.7. دراسة أجنبية دافعية إنجاز:

هدفت دراسة جوجوي (Gogoi, 2014) إلى بحث عن العوامل المؤثرة عن دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. متمثلة في النوع والحالة الاقتصادية واجتماعية وشكل العلاقات الأسرية واشتملت عينة الدراسة على (25 تلميذ و25 تلميذة)، من المدارس الابتدائية في دبير وجاره هندية واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي القائم على اختيار دافعية الإنجاز الدراسي، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها تأثير الحالة الاقتصادية والاجتماعية والعلاقة الأسرية بشكل إيجابي على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

التعقيب على الدراسات:

يتضح من عرضنا الذي تناول متغيري صعوبات تعلم الكتابة ودافعية الإنجاز بشكل منفصل أنها اختلفت واتفقت في بعض الجوانب المنهجية فيما يخص الأهداف فقد تباينت أهدافها بين التشخيص والكشف عن العلاقات الموجودة بين الدافعية الإنجاز وصعوبة الكتابة.

وقد اعتمدت كل هذه الدراسات على المنهج الوصفي وقد اتفقت جميع الدراسات حول الفئة المستهدفة من الدراسة والمتمثلة في تلاميذ المرحلة الابتدائية، باعتبارها المرحلة الأكثر عرضة لصعوبات تعلم الكتابة،

بالإضافة إلى ما تتميز به مرحلة الطفولة من خصائص تقنية حيث اعتبرنا صعوبة الكتابة متغير مستقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز متغير تابع.

الملاحظأن الدراسات السابقة تناولت الموضوع بشكل جزئي، فنجد بعضها تطرق إلى عسر الكتابة بصفة خاصة، ومن جهة أخرى هناك من تناول الموضوع بصفة عامة.

أما من حيث الهدف تنوعت أهداف الدراسة بحسب الموضوع من أجل معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم ودافعية الإنجاز وكذلك تعديل وعلاج صعوبة الكتابة ومن حيث النتائج كانت مختلفة من موضوع لآخر، والغرض من كل هذه الدراسات إلقاء الضوء على مختلف المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

تشابهت دراستنا مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة و العينة و التطرق لصعوبات الكتابة في حين اختلفت من عسر الكتابة الى صعوبات التى تواجه التلاميذ و تقلل من دافعيتهم للانجاز.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

تمهيد

I. صعوبات التعلم

1. نبذة تاريخية
2. تعريف صعوبات التعلم
3. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم
4. تصنيف صعوبات التعلم
5. العوامل المسببة للصعوبات التعلم

II. صعوبات تعلم الكتابة

1. عسر الكتابة
2. نسبة انتشار صعوبات الكتابة
3. أسباب صعوبات الكتابة
4. مظاهر صعوبات الكتابة
5. تشخيص صعوبات الكتابة
6. طرق علاج صعوبات الكتابة

خلاصة

تمهيد:

إن التعليم أساس التقدم والحضارة وقد بدأ التعليم في المدرسة النظامية من ثلاث مراحل فالمرحلة الابتدائية هي اللبنة الأولى وحجر الأساسي وبالتالي فإنه يجب على جميع المدرسين والمربين أن يعتنوا بهذه المرحلة وأن يدركوا حقيقة التعلم وملاحظة ما يجري داخل الفصل الدراسي والمعرفة التامة بالتلاميذ وتقويممن يحتاج المساعدة والواجب على المدرسين أن يحيطوا بكل ما تخدم وتساعد العملية العلمية ومن ذلك معرفة الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم من قراءة وتعبير وكتابة دون أن ننسى ذكر المرحلة ومن هذا المنطلق فإن صعوبات التعلم تعتبر بحث هام ضروري من الناحية التشخيصية ومن خلال معرفة الحلول

I. صعوبات التعلم:

1.نبذة تاريخية:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد.

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم. وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الاخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (Franz Joseph Gall, 1802)، حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكرا مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة. (Hannill, 1993, p 295).

كما يرى هالاهانوكوفمان (Hallahan, D, P et Kauffman, 2003) اقتراح من جانب صومويل (Somuel Kirk, 1962) تقديم في مصطلح صعوبات التعلم (Learning Dilléculties) ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم ويؤكد جونسون (johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينشر منذ عام (1963)، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام

ذلك المصطلح، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم، وكيف يمكن تصنيف وعلام تلك الصعوبات (المغازى، 1998، ص 09)، ويعود الفضل إلى صمويل كيرك (Somuel Kirk)في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلمLearning Difficultiés كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أفريل عام (1963) بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (القزيطي، 2005، ص 409)، وفي هذا المؤتمر- أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومن ذلك التاريخ تلقى مجال صعوبات التعلم اهتماما متزايد على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام (1965) وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبة (journal of learningdisafilities)التعلم كدورية مختصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات التعلم، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من أحدى عشر تعريفا (11) ذو صيغة رسمية، بعضها رفضت أو تعرضت للنقب والأخرى حظيت بالقبول، إلا أن أكثر التعريفات قبولا من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون 94-142 الصادر في 29 نوفمبر 1975، والّذي أعطى حق التعليم لجميع أفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. ثم كان تحديد مصطلح صعوبات التعلم خلال الفترة من 1975-1977 وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية (V.S.O.E) Vrited state office of Education. (نفس مرجع سابق، ص 02)

2.تعريف صعوبات التعلم:

ان مجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم.

وفيما يلي عرضا للعديد من تعريفات صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية لنعطي القارئ فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم. (بدوي مصطفى، 2005، ص 15).

تصنف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضا لها:

- تعريفات تربوية.
- تعريفات طبية.
- تعريفات فيزيولوجية ونيورولوجية.
- تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات)

1.2. التعريفات التربوية:

حيث قدم باتمان (Bateman, 1965, p 220) تعريفا للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، متضمنا فكرة محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي، وينص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعدا دالا تربويا بين إمكانياتهم العقلية ومستوى أداءهم العقلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي.

وعرف هاري ولامب (Harre& Lamb, 1983, p 340) الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم بأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن، ولا يوجد لديه القدرة على استفادة من الخبرات المتاحة في المدرسة.

في حين قدم (عادل الأشول، 1987، ص 540)تعريفا لصعوبة التعلم ينص على أنها نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم، ويرجع ذلك لوجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة ويعرف السرطاوي (Saratawin 2001) صعوبات التعلم بأنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في النمو أو التكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية.

وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المثالية، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد ذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية واجتماعية والجهوية نشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك وقدمت فردوس الكنزي (2007، ص 33) تعريفا لصعوبات التعلم والذي على أنه مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون

الإفادة من الأنشطة التعلمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية والسمعية، والبصرية والحركية.

2.2. التعريفات الطبية:

يشير كليملتس (climentes, 1966) إلى أن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط لهؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين مفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية. (عبد الرحيم وحليم، 1988، ص 393).

ويعرف بروان وآخرون (Braoun et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية أساسية التي تشمل الفهم او استخدام اللغة نطقا وكتابة، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحدّ الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية. (كامل، 1994، ص 14).

في حين يعرف إبراهيم (Ebraham, 1992, p 235) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز المركزي العصبي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من صفاة ويظهرون تفوقا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعلمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.

3.2. تعريفات فيزيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتماما كبيرا بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم، فيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يذكر هالاها نوكوفمان (Hallahan et Kauffman, 1996, p 33) أن صومويل كيرك (Kirk, 1962, p 1) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو

اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعلمية.

وقدم السيد عبد الحميد تعريفا لمفهوم صعوبات التعلم على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو اقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة. (عبد الحميد، 2003، ص 126).

ويعرف سيلمان عبد الواحد، (2008، ص 37-43) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون تباعدا واضحا بين أداءهم المتوقع وبين أداءهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصف المخ الكرويين على الاخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية، بصرية، حركية) وإنهم ليسوا متخلفين عقليا ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي، اقتصادي، تعليمي) وأيضا لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة او اعتلال صحي.

4.2. التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات):

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضا لبعض هذه التعريفات:

1.4.2. تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (1977)

NationlAdvisorycommittee for Handicappedchilderen :

صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عن مرسوم بقانون تحت (91-230) سنة (1968) لتعريف صعوبات التعلم ونتيجة لكثير من الانتقادات التي وجهت له صدر تعديل في 29 نوفمبر بقانون (94-142) سنة (1977) وينص على أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات التقنية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجي أو القيام بالعمليات الحسابية.

كما يحتوي التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية، ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقة السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية. (ohlson, 1978, p 8).

2.4.2. تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981):

Tianalsointcommittee on learningdisalalities national 1981 :

ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف الفيدرالي الصادرة عام (1977)، وقدرات الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من الست (06) هيئات سابقة الذكر وضع تعريفا لتلاقي سلبيات التعريف السابق، وينص على أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في مشكلات التي تتعلق بمجالات استمتاع والحديث والقراءة والكتابة واستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد، والتي ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض إعاقات مثل (إعاقة حسية، التأخر العقلي، الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بعوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير ملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة الظروف. (Hammill, 1990, p 18).

3.4.2. تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (1994) (NJCLD):

في عام (1994) قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)بإجراء بعض التعديلات التي رأت ضرورة على إدراجها سابق لسنة (1981) والتي تضمنت بعض مشكلات الضبط الذاتي للسلوك، مشكلات إدراك اجتماعي، مشكلات تفاعل اجتماعي، وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من اضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكسب في السمع والكلام

والقراءة والكتابة واستدلال والقدرات العقلية، وهذه الاضطرابات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوبا باضطراب في السلوك وإدراك اجتماعي. (polloway, 1997, p 298).

ونود ان نشير هنا إلى وجود بعض النقاط المشتركة والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم توضحها فيما يلي:

- معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي.
- ابتعاد الصعوبات الناتجة عن بعض مشكلات مثل إعاقة سمعية.
- ضعف الأداء الأكاديمي لدى أفراد ذوي صعوبات التعلم.
- قلة التفاعل الاجتماعي لدى أفراد ذوي صعوبات التعلم.
- إضافة تفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل: القراءة، الكتابة.
- أفراد ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من متوسط.
- تباعد بين نفسية ذكاء متعلم ذوي صعوبات وتحصيله الأكاديمي.
- حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.
- أفراد ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرق تعليم التقليدية.

3.النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

نظرا لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلم تم دراسته من خلال أنظمة متعددة، فقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها، وعلى أسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والإستراتيجيتان والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفي هذا الصدد نجد أن هناك ثلاثة اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي: الاتجاه النفسي العصبيNeuropsychligical، والاتجاه السلوكي التحليلي Behaveorprocessing، والاتجاه المعرفي (نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات) Information precessing.

وقد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تغيير صعوبات التعلم، تعرض لها مع التركيز على تلك التي تناولت تجهيز ومعالجة معلومات، والتي تتبناها الدراسة الحالية في تغيرها لصعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي :

1.3. النظرية البيولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بوضوح كثير من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين.

1.1.3. إصابة المخ المكتسبة: إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

2.1.3. عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية): وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى طفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث أن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، وتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منها بسبب حالة عدم توازن وبالتالي صعوبات التعلم ويرى بعض الباحثين في حالة قيام نصف المخ لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ. (Kreshner& stringer, 1991, p 560).

ولأن مشكلة أطفال ذوي صعوبات التعلم تبلغ من الغموض حدا كبيرا فقد ذكر سليمان عبد الواحد العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم، ومن هذه الأسباب نجد سيطرة وظائف أحد النصفين الكرويين للمخ على الآخر، الاضطراب في وظائف نصف المخ المعرفية والانفعالية.

وترى باتمان (Bateman) عام 1967 أن حالة عدم القدرة على التعلم (صعوبة التعلم) ترجع إلى ما يسمى بنقص البيطرة المخية (Lake of cerefral Dominance).

ويضيفأحمد مهدي (2002، ص 272) أن استخدام المتعلمين أنماط معالجة المعلومات غير مثالية هو سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين.

وعلى الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية الفيزيولوجية إلا أن التفسيرات الشخصية في ظل هذه النظرية تحتاج إلى خيرات إكلينيكية ماهرة ومدربة الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى. (سليمان يوسف إبراهيم، 2010، ص 75).

2.3. نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات انتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرا لأن كل فرد يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطئ النضج، فإنكلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداده الأفراد الذين يعانون من عدمكفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة. (Lerner, 2000, p 187, 188).

ولم تسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها انتقادات على أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل سبب مباشر للخاصة موضوع اهتمام غير محدد واضح بصورة ملموسة.

3.3. المدخل السلوكي:

يرجع إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريب غير ملائمة بسبب افتقار وسائل التعلمية والأنشطة التربوية لا متناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم ودراسة، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ.

ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة، حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا اكتسابه مهارات مفقودة. (مرجع سابق، ص 80).

4.3. نموذج العمليات النفسية:

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة.

ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية على النموذجين الإدراكي الحركي والنفسي اللغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي. (Conte, 1998, p 68).

5.3. نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي):

لقد ترتب على قصور المداخل والنظرات السابقة، والتي حاولت نظير تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تغيرات مقنعة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة، وصعوبات التعلم بصفة خاصة، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه المدخل المعرفي والذي تأثر بالتيار المعرفي في تغيير الظواهر النفسية، والذي شهدته العقود الثلاث الأخيرة من القرنالماضي، وفيما يلي لهذا المدخل المعرفي في تغييره لصعوبات التعلم بشيء من التفصيل وذلك على النحو التالي:

1.5.3. نظرية تجهيز ومعالجة معلومات: Information processing.

2.5.3. نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات:

- نموذج التخصص الوظيفي للصفين لكروبين.
- نموذج أ لوريا.

4.تصنيف صعوبات التعلم:

يرى الكثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة واقتراحأساليب التشخيص والعلاج الملائمة، نظرا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها أطفال ذوي صعوبات التعلم يهدف تسهيل أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة، حيث أن الأسلوب الذي يصلح لأحدى الحالات التي تعاني من الصعوبات الخاصة في التعلم قد لا تصلح لحالة أخرى. تتعدد التسميات التي أطلقت على تلك فئة مثل:

- أطفال ذوي إصابات مخية.
- أطفال ذوي مشكلات إدراكية.
- أطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويتفق كل من كيرك وكالفانت (1988، 5-6) فيصل الزراد (1991، 125-129)، وكمال زيتون (2003، 115) على التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

1.4. صعوبات التعلم النمائية:وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيل الأكاديمي وينقسم إلى:

- **الصعوبات الأولية:** الانتباه، الذاكرة، الإدراك.
- **الصعوبات الثانوية:** اللغة والتفكير.

2.4. صعوبات التعلم الأكاديمية: هي مشكلات من أطفال المدارس وتتضمن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، الكتابة) ويصنفها المنسي (2003) كما يلي:

- صعوبات التعلم المرتبطة بالمباني الدراسية.
- صعوبات التعلم المرتبطة بالمنهج الدراسي.

3.4. صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

- الإلمام بالمنهج.
- الاتجاهات التربوية السليمة.
- طرق التدريس، الأساليب المناسبة في التعلم.
- الإعداد الأكاديمي.
- التأهيل والتحديث.
- صعوبات صحية (كاللجلجة، التأتأة...الخ).
- صعوبات تتعلق بعدم قدرة المتعلم على التعلم.
- صعوبات تتعلق بالميول والاتجاهات.
- صعوبات تتعلق بالتوافق.
- التوحد مع ذوي صعوبات.
- الاتجاه السلبي نحو المدرسة والتعلم.
- انخفاض مستوى طموح.

5.4. صعوبات التعلم المرتبطة بالأسرة: تتمثل في:

- التغذية غير الجيدة.
- قصور في النمو الاجتماعي.
- فقدان الاهتمام بالمتعلم.
- نقص ضروريات الدراسة.
- سوء الجو الدراسي بالمنزل.
- الخلافات الأسرية...الخ.

وصنف ميرسير (Mercer, 1992, p 53) صعوبات التعلم إلى ثلاث مشكلات:

1.5.4. المشكلات المعرفية:تشتمل على:

- انتباه قصير مدى.
- الإدراك.
- الذاكرة.
- حل المشكلات.
- ما وراء المعرفة.

2.5.4. المشكلات الأكاديمية تشتمل على:

- مهارات القراءة.
- الاستنتاج الحسابي.
- التغير الكتابي.
- العمليات الحسابية.
- مهارات الحسابية.
- التغير القرائي.

3.5.4. المشكلات الاجتماعية والانفعالية تشتمل على:

- عجز المتعلم.
- التشتت.

- مفهوم الذات.
- النشاط الزائد.
- الدافعية.
- الإدراك الاجتماعي.

وهناك تقييم آخر يصنف صعوبات التعلم إلى ثلاث تصنيفات:

- **صعوبات التعلم الأكاديمية:** تشمل:
  - صعوبات القراءة.
  - صعوبات الكتابة.
  - صعوبات التهجي.
  - التعبير الكتابي.
  - صعوبات الحساب.
  - التعبير القرائي.
  - صعوبات الحركة.
  - صعوبات التعرف على الكلمات.
- **اضطراب اتصال:** يشمل:
  - اضطرابات التعبير اللغوي.
  - اضطرابات تميز الأصوات.
  - عدم التأني. (سامي محمد، 2011، ص 88).
- **اضطرابات المهارات الحركية:** تشمل:
  - اضطرابات التآزر الحركي.
  - اضطرابات التآزر السمعي.

ونتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب على عدم إهمال صعوبات التعلم اجتماعية وانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، ويتضح بالكشف عنها (صعوبات اجتماعية وانفعالية) في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تؤثر على مجمل حياة الفرد في المدرسة أو في المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة

لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة.(بهاء الدين ,2005, ص76) .

5.العوامل المسببة للصعوبات التعلم:

نظرا لحداثة الاهتمام في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي، والتخلف العقلي وبطئ التعلم، رغم عدم وضوح الأسباب الكامنة ورأى صعوبات التعلم، فإنها لازالت غامضة وغير متميزة، ولكنه على الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتمامه.

في حين يرى مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية لتحصيله الأكاديمي.

ويمكننا تقسيم العوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم لدى المتعلمين إلى ما يلي:

1.5. العوامل العضوية البيولوجية:

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معا في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها. (الفنزطي، 2005، ص 417).

2.5. العوامل الجينية أو الوراثية:

يشير عبد الله (2003) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرض لمثل هذا الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد.

حيث أشارت الدراسات أن نسبة (20–35 %) من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الإخوة، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من (65–100 %) في حالة كون الأخويين توأم (منصور، 2003، ص 164).

وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفيزيولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم. (محمد ملحم، 2002، ص 90).

3.5. العوامل البيئية EmironmentalFadror:

لاشك أن موضوع صعوبات التعلم غالبا ما يكون انعكاسا لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه، حيث تشير (جلجل، 2000،)

إلى أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة، والذي يعتبره بدوره مشكلة تعلمية، وعلى أية حال فإن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعلمية وتؤكد بالحرمان (2004) أن سوء التغذية الشديد في السنوات المبكرة من حياة الأطفال نجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية.

ويقرر عبد الوهاب كامل (2004) أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص في ثلاث مصادر:

- إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن يكون، وفي تلك الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة:
  - سمعية (أطفال ضعيفي السمع والصم).
  - بصرية (ذو البصر الضعيف، قصر النظر، طول النظر، عمى الألوان...الخ).
  - إعاقة حركية بجميع أنواعه.
- قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تعلق أو خلل وظيفي في المراكز العصبية العليا وفي هذه حالة لابد تحديد:
  - نوع الإصابة الموجودة.
  - درجة إصابة المخية.

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل تمكنا من تحديد دور طبي، ودور المعلم، ودور الأسرة في مواجهة مشكلات ذوي إصابة المخية.

- في بعض أحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تنفيذ أوامر المخ عن طريق النظام العصبي محرك (مثل بعض الحالات التي يكون الطفل فيها قادرا على سماع الأصوات اللغوية وفهمها ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة) وصور الإعاقات الحركية خير مثال ذلك.

- وفي هذا الصدد فإن العديد من الجامعات بدأت في تدريب المعلمين للتعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أنشئ العديد من المراكز العلمية المتخصصة في تشخيص صعوبات التعلم ، كما تم إنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء المتعلمين (مفلح ,2011,ص102)

II. صعوبات تعلم الكتابة:

تمهيد:

الكتابة مهارة متعلمة يمكن للتلاميذ اكتسابها كنشاط ذهني يقوم على التفكير ويحتاج إلى جهد كبير للتوصل إلى المهارة الكلية للكتابة، إلى أن التلاميذ ذوي عسر الكتابة غالبا ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارة الكتابة، مما يشكل لهم عائقا هام وذا دلالة للتعلم في حين تمثل الكفاية فيها أساسا قويا يساعد على التعلم الكفء.

1.عسر الكتابة:

تعريف عسر الكتابة:

لغة:كلمة DyagDysgrapha هي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين Dya وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، Graphia وتعني عملية writigprss (الزيات، 2002، ص 904).

اصطلاحا:هو عجز أو صعوبة جزئية أو كلية في تذكر كيفية كتابة بعض الحروف أو الكلمات (عمراني، 2016، ص 272) وفيما يلي بعض تعريفات لعسر الكتابة:

- **تعريف مصطفى فتحي الزيات:** صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا، أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام. (الزيات، 2002، ص 905).

- **تعريف يطرس حافظ بطرس:** هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر تسلسل كتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ أو الكتابة الكلمة من الذاكرة. (طرس، 2001، ص 345).

– وعرفها عصام جذوع بأنها عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز الحروف، الحركات. (جذوع، 2007، ص 126).

– مما سبق ذكره من تعاريف يمكن استخلاص تعريف عسر الكتابة على أنها اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركتها وتذكر الكلمات وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطرابات في التآزر البصري الحركي وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع والتميز بين المفاهيم اللغوية والقواعد حاكمة لها.

2.نسبة انتشار صعوبات الكتابة:

يرى الدكتور فتحي الزيّات أن "صعوبة الكتابة" مشكلة كبرى تواجه المتعلمين في كافة المجتمعات خاصة في أثناء انتقالهم إلى صفوف أعلى خلال المرحلة الابتدائية، فقد قدر الباحثان ساسون ونيكولاس (Sosson&Nichols, 1995) نسبة انتشار صعوبات الكتابة بـ (25 %) من مجموعة أطفال المدرسة العاديين وذلك عام (1995) في حين وجد سميث (Smith) سنة (2001) أن النسبة تبلغ (34 %) من خلال دراسة أجراها على عينة تكونت من (125) متعلما، أما هاريس وسيلفر (Haris &Sliver) فقد اتفقا على ارتفاع نسبة صعوبة تعلم الكتابة عند ذوي صعوبات التعلم فهي تحتل أعلى المراتب بين الصعوبات الخرى، إذ أنها تتراوح ما بين (70–75 %) وهذا ما يؤكد خطورة صعوبة تعلم الكتابة على عملية التعلم بالنسبة للمتعلمين في المدرسة الابتدائية.(عطية ,2020,ص88).

وقد توصل الباحثون الجزائريون من خلال دراسة مسحية قاموا بها على عينة من المتعلمين في الطور الابتدائي إلى أن نسبة صعوبات تعلم الكتابة بلغت (72 %) بمتوسط عمري (8–10 %) للإناث و(07–10 %) للذكور. وقد توصل الدكتور فتحي الزيات إلى أن صعوبة الكتابة تشمل (10 %) على الأقل من المجتمع العام للمتعلمين، وقد تتعده لتصل إلى (25 %) وهذا أمر مقلق يدعوا إلى شدّ الهمم لمحاربة هذه الظاهرة المستعجلة في مؤسستنا التعلمية بشكل رهيب.(نفس مرجع سابق)

3.أسباب صعوبات الكتابة:

إن الصعوبات التي يواجهها التلميذ في الكتابة، قد ترتبط بكثير من العوامل. فقد أجريت العديد من الدراسات في محاولة الإحاطة بهذه العوامل ولكن يمكن استيعابها ويمكن تقسمها إلى قسمين رئيسيتين على النحو التالي:

•**المجموعة الأولى:** تتألف من الصعوبات الناجمة عن التدريس الضعيف والبيئة غير الملائمة، ومن العوامل التي تدخل ضمن هذه المجموعة التدريس القهري والتعليم الجماعي بدلا من التعليم الفردي، الإشراف المناسب والتدريب الخاطئ وانتقال من أسلوب لآخر.

•**المجموعة الثانية:** تتعامل مع العوامل الناشئة عن وجود مشكلة عند التلميذ، مثل عجز الضبط الحركي وعجز الإدراك المكاني والبصري وعجز الذاكرة البصرية، واستخدام اليد اليسرى في الكتابة. (عادل، 2011، ص 226).

وقد أثبتت التجارب التي قامت بها هيلديرث، أن أسباب العسر الكتابي تعود إلى ما يلي: التدريس الضعيف، والبيئة غير المناسبة أو عجز في الإدراك المكاني أو البصري، أو عجز في الذاكرة البصرية أو استخدام اليد في الكتابة. (أبو رزق، 2011، ص 54).

ومن العوامل المساهمة في عسر الكتابة:

1.3. اضطرابات الضبط البصري:

يتطلب تعلم الكتابة ضبط وضع الجسم والتحكم في مركز الرأس والذراعين واليدين والأصابع وأن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية لنسخ والتتبع والكتابة الحروف والكلمات سوف يعطل سهولة وتطور واستمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وآلية فالطفل غير القادر على تذكر التسلسل الحركي للكتابة الحروف والكلمات، ويعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها، وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدتها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج النشاطات الحركية الضرورية في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

فالعجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة، وتؤكد الدراسات على تطور السلوك الحركي الإدراكي عن طريق تدريبات وتمارين خاصة تستخدم الحركات العضلية المميزة في الكتابة مثل: فوق، تحت، أمام، ومن اليمين إلى اليسار والعكس. (نفس المرجع السابق، ص 56).

2.3. اضطرابات الإدراك البصري:

يوجه التلميذ بعض الصعوبات التي تجعل عملية الإدراك غير سليمة ومن أبرز مظاهرها صعوبة الإدراك أو التميز البصري وتعني التعامل مع مثيرات حجم أشياء وأشكالها والمسافات بينها وإدراك العم مما

يؤدي إلى مشكلات في الإدراك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات وأشكال ويعوق هذا العملية الكتابية، واضطراب إدراك البصري وعدم قدرة الطفل على التميز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد وكل هذا يؤدي إلى صعوبة الكتابة. (الزقاي، 2010، ص 126).

3.3. اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء التلاميذ وغالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يشبع استخدام الخيال واللعب في معرفة التلميذ حين يعجز عن إلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي به إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات والأشكال. (عوض الله، 2008، ص 172).

ومن العوامل التي تقف خلف عسر الكتابة أيضا:

1.3.3. مجموعة العوامل المتعلقة بالتلميذ: وتشمل هذه العوامل العقلية والمعرفية والعوامل النفسية العصبية والعوامل الانفعالية بالإضافة إلى عوامل الحسي الحركية.

2.3.3. العوامل العقلية المعرفية: تشير إلى مستوى ذكاء الطالب، وقدراته واستعداداته العقلية وخلفيته أو بنيته المعرفية، أو كفاءة وفعالية عملياته المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه.

3.3.3. العوامل النفسية العصبية: تشير الدراسات إلى حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ ذو عسر الكتابة ينعكس حتما على سلوك التلميذ، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية للتلميذ منها مهارة الكتابة.

4.3.3. العوامل الانفعالية الدفاعية: أشارت الدراسات والبحوث إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب الجهاز العصبي اللامركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية، هذه الاضطرابات تترك بصماتها على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو التلميذ مكتئبا ومحيطا ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي، كما لوحظ على التلميذ الغياب المتكرر من

حصصالتعبير والإملاء، وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المنتشر أو الكامن أو الصريح. (الزيات، 1998، ص 494).

5.4.3. العوامل المتعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية: يرى المربيون والمتخصصون لصعوبات التعلم أنه يجب أن لا يقتصر تناول صعوبات الكتابة بمعزل عن العوامل الأسرية وهناك مجموعة من العوامل التي تقف خلف صعوبات الكتابة هي:

- **اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:**

تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولا شك أن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة، ولذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثل في الأسرة نمو قدرة الابن على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية وأن الفشل والإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة ومن ثم يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة الكثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح. (نفس مرجع سابق، ص 178).

4.مظاهر صعوبات الكتابة:

تتمثل مظاهر صعوبات الكتابة الأكثر شيوعا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما يلي:

- يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة وأحيانا قد يكون بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تكون من مرآة.
- خلط الاتجاهات فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا كما سبق أن الكلمات تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلا: (غ إلى ع) و(ب إلى ن). (بطرس، 2009، ص 346).
- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- صعوبة قراءة الخط ورداءته.
- رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو نقصان.
- إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير منطوقة. (جذوع، 2007، ص 133).
- إشباع الفتحة ألف، والضمة واو والكسرة ياء.
- جعل التنوين نونا، أو التاء المربوطة تاء مفتوحة.
- إهمال سنتي الصاد والضاد.
- زيادة حرف أو نقص حرف.
- ترك نقطتي التاء المربوطة، عدم تنقيط الحرف المنقوط أو نقط الحرف الغير المنقوط.
- كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس. (حبايب، 2011، ص 12).
- عدم تتبع التسلسل الصحيح للحرف.
- التداخل بين الكلمات.
- الجمل الغير منتهية.
- عدم الكتابة على السطر. (ميسون، 2008، ص 187).

- **الخصائص الكتابية التي تشيع عند ذوي عسر الكتابة:**

من أهم الخصائص الكتابية التي تنتشر بين التلاميذ المعسرين كتابيا نذكر:

- كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد والتراكيب وعلامات الترقيم، وتشابك الحروف كما يبدو ذلك في كراستهم.
- عدم انضباط الكتابة والافتقار إلى التنظيم.
- الافتقار إلى ترابط الأفكار، والتخطيط الجيد لإنتاج النص.
- يكتبون ما يرد في أذهانهم يصرف النظر عن مدى ارتباط ذلك بموضوع الكتابة.
- قصر الجمل وتفككها، وافتقار إلى وضوح المعنى.
- مراجعتهم لأخطائهم تدل على عدم الفهم وعدم الاستفادة، والنقص الواضح في إكمال التصحيحات كما يوجه إليها المعلم.

5.تشخيص صعوبات الكتابة:

تبدأ عملية تشخيص عسر الكتابة عند ملاحظة أن التلميذ غير قادر على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنته بزملاءه في نفس الفصل، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن المعلم الكفئ يعطي تقديرات صادقة لمستويات التلاميذ في مختلف المواد الدراسية داخل الفصل بصفة عامة، ومدى وضوح وسلامة كتابة التلاميذ بصفة خاصة.

وقد حاول العديد من المختصين تشخيص عسر الكتابة من خلال عاملين أساسيين على النحو التالي:

1.5. تقديم اليد المفضلة في الكتابة:

يمكن للمعلم أن يعرف اليد التي يستخدمها التلميذ، فهل هو يعتمد بالكامل على اليد اليمنى أو اليسرى، أو الحالة مشتركة بين اليد اليمنى واليد اليسرى.

وقد يستعين المعلم بعمليات كالقطع والركل والأكل أو التمييز بين الاتجاهات أو كتابة خطوط أفقية أو عمودية أو رسم الأشكال، أو كتابة عينات من الحروف المتشابهة أو وضع الجسم عند الكتابة، والكتابة ذاتها من حيث التنظيم والترتيب والتنسيق والدقة. (قطحان، 2012، ص 255).

ويمكن القيام بالملاحظات التالية عند كتابة التلميذ باليد اليمنى بشكل غير متناسق وارتكابه أخطاء مكتسبة أو استخدامه اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى لنشاطات أخرى.

إذا كان التلميذ قادرا على كتابة اسمه، تطلب منه أن يكتب باليد التي يفضلها في الكتابة، ثم تطلب منه أن يكتب باليد الأخرى، ويحاول المعلم ملاحظة السهولة والسرعة ووضوح في كل يد للإجابة على السؤال، هل كتب التلميذ بوضوح وحرية أكبر باليد اليمنى أم اليد اليسرى؟

يطلب المعلم من التلميذ بأن يقوم بتسطير جدول يحتوي على خطوط عمودية وأخرى أفقية بسرعة وأزمنة مختلفة ويك يديه، ويستخدم هنا محك عند الخطوط الأفقية وعند الخطوط الرأسية التي قام بإجرائها في نفس الفترة الزمنية لتحديد اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ

يتعرف المعلم على العين والقدم المفضلة للتلميذ ويتم التعرف على العين المفضلة من خلال قياس قوة البصر لكلتا العينين أو باختيار التلميذ النظر إلى مواد تعليمية على السبورة باستخدام عين تلو الأخرى،

ويمكن التعرف على القدم المفضلة بملاحظته في فناء المدرسة عندما يلعب كرة القدم مع زملاءه، فالقدم التي يستخدمها في اللعب هي المفضلة بالنسبة له.

يمكن للمعلم تحديد ما إذا كانت اليد اليسرى هي المفضلة عند التلميذ في المرحلة المبكرة من عمره وهل تم تغيير ذلك أم لا باستخدام تاريخ الحالة. (عادل، 2011، ص 235).

تقييم عدم وضوح الكتابة: هناك طريقتان يتمكن المدرسون من استخدامها في ملاحظة صعوبات الكتابة، فالإجراء الأول الذي يمكن القيام به يتمثل في سؤال الطفل بأن نسخ كلمة أو جملة، وفي هذا الاختبار يكتب المدرس كلمات يجرون صغيرة ويلاحظ عدد وتكرار الحروف غير الواضحة ونتاج الطفل، فإذا كانت كتابة الطفل متقدمة، يستطيع المدرس أن يعرض جملة تتألف من حروف متشابهة ويسأل الطفل أن ينسخها، إن هذه العينات تعطي المدرس فرصة لتحليل أنماط أخطاء الطفل.

والاختيار الثاني يعرف بالكتابة الحرة وهو أن تأخذ عينات من كتابة الطفل حول صورة أو حدث ما.

تحليل الأخطاء في الكتابة المنفصلة للأطفال في مستوى الصف الأول:

- الأخطاء كانت أكثر شيوعا في تشكيل الحروف التي تتطلب دمج الخط العمومي والمنحنى في حين كانت أقل تكرار في تشكيل الحروف المكونة من خطوط أفقية أو خطوط عمودية.
- الأخطاء الأكثر تكرار كانت في الحروف.
- الأطفال الذين يتمتعون بدرجات أعلى في النضج العقلي كانت أخطاءهم أقل ممن كان نضجهم العقلي منخفض. (بطرس، 2011، ص 358).

بالإضافة إلى ملاحظة الأخطاء في تشكيل الحروف يجب أن ينظر المدرس كما أشار "كيرك" و"كالفانت" في المهارات التالية:

- وضع الجسم واليد والرأس، والذراعين، والورقة.
- مسك القلم.
- الخطوط.

- عمودية (فوق- تحت).
- أفقية (يسار، يمين).

- منحنية إلى اليسار واليمين.
- ميل الحروف (يسار ويمين).
  - تشكيل الحروف، الشكل والحجم.
  - استقامة الخط.
  - الفراغات بين الحروف والحواشي.
  - نوعية الخط.
- الضغط- داكن خفيف.
- استقامة الخط وعدم تموجه.
  - وصل الخطوط.
  - إكمال الحروف.
  - التقاطع. (قطحان، 2012).

6.طرق علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج عسر الكتابة العلاج الطبي الجسمي إذا كان الطفل يحتاج إلى أجهزة تعوضية مثل النظارات والسماعات والأطراف المناعية، بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية، كما يتضمن العلاج والإرشاد النفسي إذا كان الميل للعمل المدرسي سلبيا، ويعاني من نشاط زائد، فضلا عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء أبناءها في المدرسة، أما العلاج التربوي داخل الفصل وخارجه يتم بمعرفة المعلم ومن يعاونه فيشمل الأنشطة التالية:

1.6. علاج الضبط الحركي:

ويتضمن هذا ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة بحيث يكون مريحا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة ويكون ارتفاع جسمه أمامها مناسبا مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه فوق منضدة الكتابة بحيث تمسك إحداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة بالورقة، ويمكن تدريب التلميذ على كيفية الإمساك بالقلم بحيث يضعه بين الإصبع والإبهام والأوساط ويضع فوقه السبابة وتدريب الطفل على إنتاج الخطوط ورسم الأشكال، وترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات والأعداد

أثناءكتابتها، وتقديم له نماذج يقلدها ويمكن تغير ليدين أثناء الكتابة حتى تستقم الكتابة على يد المفضلة لدى الطفل. (عبد الفتاح، ص 115).

2.6. تحسين الإدراك البصري المكاني: تعتبر مشكلات الإدراك البصري المكاني من أهم المشكلات التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وأن علاج هذه المشكلات يكون له فائدة كبيرة في تحسين صعوبة الكتابة ويمكن التخفيف من هذه المشكلات إذا ما تم التخفيف من هذه المشكلات إذا ما تم علاج ما يلي:

1.2.6. تحسين التميز البصري: إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز البصري يجب أن يتعلموا التشابه والاختلاف في الأشكال والأحجام والحروف والكلمات والأعداد وغيرها من المثيرات، إن نوعية الإشارات بين المثيرات والتي يتم في ضوءها التمييز يجب أن تكون واضحة للطفل، فالطفل يجب أن تتاح له فرصة الاختيار استجابة التميزي. (بطرس، 2009، ص 362).

2.2.6. تحسين الذاكرة البصرية للحروف: إن الأطفال الذين يستطيعون تذكر الحروف وتخيلها هم أكثر قدرة على كتابة الحروف بشكل صحيح، فالذاكرة البصرية تساعد الطفل على إعادة القدرة على إعادة على تخيل الحروف والكلمات ويمكن تدريب الذاكرة البصرية من خلال:

- يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحروف أو الكلمة أو الشكل أو العدد، ثم يكتب كلمتها.
- يعرض سلسلة من الحروف على البطاقات ثم إخفاءها عن الطفل ويطلب منه إعادة كتابتها.
- يطلب من الطفل أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال، حتى يبلغ بها ثم يعبر عنها ويعيد كتابتها من الذاكرة.
- يطلب من الطفل أن يرى حرفا أو شكلا أو رقما ثم غلق عينيه ويعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينيه. (عوض الله سالمو اخرون، 2008، ص 179).

3.6. علاج مهارات تشكيل الحروف:

ويشتمل هذا على عدة إجراءات تتخذ مع الطفل منها:

1.3.6. النمذجة:ويكتب المعلم الحروف ويسميه، أو يلاحظ التلميذ العدد، والترتيب، واتجاه الخطوط.

2.3.6. ملاحظة العوامل المشتركة:يقوم المعلم بإجراء مقارنة بين الحرف وغيره من الحروف التي يشترك معها بخصائص شكلية.

3.3.6. المنبهات الجسمية:يقوم المعلم بالتوجيه حركة التلميذ في تتبع الاتجاهات والترتيب من خلال الأسهم أو نقاط ملونة تحدد شكل الحرف.

4.3.6. التتبع:يشكل التلميذ عن طريق رسم النماذج المنطقة بالتوصيل ما بين نقطة أو أخرى، والنماذج الباهتة والحروف الباردة.

5.3.6. النسخ:ينسخ التلميذ الحروف على الورقة. (عادل، 2011، ص 245).

6.3.6. التعبير اللفظي:يعبر التلميذ لفظيا عن الخطوات عند كتابته الحروف (يستخدم النموذج السمعي).

7.3.6. الكتابة من الذاكرة:يكتب التلميذ الحرف دون مساعدة المنبهات.

8.3.6. التكرار:يتدرب التلميذ على كتابة الحرف من خلال التركيز على التدريبات المتعددة الحواس.

9.3.6. تصحيح الذات والتغذية الراجعة:يقوم التلميذ بتصحيح الحروف المشكلة بطريقة غير صحيحة بمساعدة المعينات البصرية. (لوحة الحروف الهجائية الموجودة على الحائط أو المقعد) وتحت إشراف وتوجيه المدرس.

10.3.6. التعزيز:يمدح المدرس التلميذ ويقدم له تعزيزا أوليا على تصحح تشكيل الحرف. (بطرس، 2009، ص 363).

خلاصة:

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل أن الكتابة تعتبر مهارة متعلمة يمكن اكتسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتجلى أهداف تعليمها إلى تنمية القدرات العقلية ودقة الملاحظة واكتساب المهارات اليدوية وتربية الذوق الجمالي. أما صعوبة الكتابة فهي صعوبة في آلية تذكر وتعاقب الحروف وإشباعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام، مما يجعل إمكانية قراءتها أمر صعب، ويوجد طرق عديدة لتشخيصها وعلاجها.

الفصل الثالث

دافعية الإنجاز

I.الدافعية

تمهيد

1. تعريف الدافعية
2. النظرية المفسرة للدافعية
3. خصائص الدافعية
4. أهمية الدافعية
5. وظائف الدافعية

II.دافعية الإنجاز

1. تعريف دافعية الإنجاز
2. الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز
3. مكونات دافعية الإنجاز
4. أهمية دافعية الإنجاز
5. طرق قياس دافعية الإنجاز

خلاصة

I. الدافعية:

تمهيد:

تعمل الدافعية كقوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق الهدف الذي حدد مسبقا، حيث تحافظ هذه القوة الداخلية على استمرارية السلوك طالما الحاجة إليه مازالت قائمة.

سنتطرق عبر هذه الفصل إلى التعرف على مفهوم الدافعية من خلال وجه نظر المهتمين بدراستها، أيضا النظريات المفسرة لها وخصائصها وأهميتها ووظائفها.

1. تعريف الدافعية:

يستخدم مفهوم "الدافع" لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه، كما يستخدم بالشكل عام لتفسير ما يدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وإنما يمكن استنتاجه واستحلال عليه كالديناميكيات تحرك سلوك الفرد وتوجهه، فالدافع يجمع بين وظفتي استثارة السلوك وتوجيهه.

وينظر جونسون (Johnson, 1969) للدافعية على أنها ميل أونزع ليذل الجهد لتحقيق الأهداف، بينما يرى جاجوبرلنر (Gage &Berliner, 1984) أن الدافعية مفهوم يستخدم لوصف ما ينشط الفرد أو يستحثه أو يدفعه وما يواجه نشاطه.(إبراهيم، ص 116)

ويقصد بالدافعية في أحد معانيها: العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف وتعرف أيضا بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية "النفسية" بالنسبة له. وتستشار هذه القوة المحركة بالعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من البيئة المادية او النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار، الأدوات).

تعرف الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفية مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على عيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين. (إبراهيم، ص 121).

وفي ضوء التغييرات السابقة كالتكوين نستطيع تعريف مصطلح الدافعية نعني على أنها الحي حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي باستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق الهدف.

2. النظرية المفسرة للدافعية:

1.2. النظرية الارتباطية:

تعد النظرية الارتباطية احدى أهم وأبرز نظريات الدافعية، وتقوم هذه النظرية على أساس تفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم المرتبطةبالمنحنى السلوكي، والتي يطلق عليها اسم المثير والاستجابة، ولقد قام العالم ثورندايك بالحديث عن مسألة التعلم التجريبي، كما قال بأن الخطأ والمحاولة من أهم أسس العملية التعليمية، كما قام بتفسير هذا النمط من التعلم بقانون الأثر، حيث رأى أن الإشباع الذي يأتي بعد الاستجابة يساهم في تعلمها، أما في الانزعاج يؤدي إلى إضعاف الاستجابة.

لم يكن ثورندايك الوحيد الذي تحدث عن التعزيز كأساس للتعلم، بل ظهر "سكنر" والذي قال أن مفهوم التعزيز كأساس التعلم ينطوي على معنى الدافعية، وقال بأن التعزيزات سواء كانت إيجابية أم سلبية فإنها تلعب دورا كبيرا في إنتاج السلوك المراد تعليمه.

وعلى الرغم من الإيجابيات العديدة الموجودة في هذه النظرية إلا أنها بها مجموعة من العيوب، ومن أبرز هذه العيوب أنها أنشأت على نتائج تجارب تم إجراؤها على الحيوانات. (مدحي الدين، 1988، ص 51، 52).

2.2. النظرية المعرفية:

وهي إحدى أهم وأبرز نظريات الدافعية، حيث ترى التفسيرات الارتباطية للدافعية أن النشاط السلوكي إحدى أهم الوسائل التي تساعد على الوصول إلى الأهداف المعنية المستقلة عن السلوك عينه، حيث أن الاستجابة التي تصدر من أجل الحصول على معززات تشير إلى دافعية خارجية، وتحدد هذه الدافعية عوامل مستقلة عن صاحب السلوك، وهذا يدل على حتمية السلوك، وكيفية ضبطه من خلال مثيرات قد تكون واقعة خارج نطاق إرادة الفرد.(الفرماوي,2012, ص68) .

وتسلم التفسيرات لهذه النظرية بالافتراض الذي يقول أن الإنسان هو مخلوق عاقل ويمتلك كامل الإرادة من أجل اتخاذ القرارات في حياته، وهذه التفسيرات تلعب دورا كبيرا في تأكيد على مفاهيم القصد، النية، الدوافع، وذلك نظرا لأن النشاط العقلي للفرد يعمل على تزويده بدافعية ذاتية.

بالإضافة إلى ذلك فإن حب الاستطلاع تعد واحدة من الدوافع الذاتية، والتي تهدف إلى تجميع معلومات حول موضوع معين يهتم به الباحث، وذلك من خلال قيامه بسلوك استكشافي، ومن الممكن أن يتم استغلال هذا الدافع، وإدخاله في مجال التعلم والابتكار والصحة النفسية، وبخاصة عند الأطفال والطلاب الصغار، وذلك نظرا لأن الرغبة لديهم في اكتشاف الأشياء الجديدة تكون كبيرة.

وترتكز النظرية المعرفية على عدة دوافع هي:

1.2.2. دافعية إنجاز النجاح: هو الدافع الذي يحرك الفرد من القيام بنشاط معين بحماس كبير، وذلك من أجل اكتساب مجموعة من الخبرات الجديدة، ولكي يتجنب الفشل، وفي حال كان هذا الدافع قويا لدى الفرد فهذا سيفي أنه سينجح في حياته، وفي حال كان الدافع كبيرا لدى الطالب فهذا يعني أنه سيحصل تعليما أكثر.(نفسالمرجع السابق ص71) .

2.2.2. دافعية احتمالية النجاح: في حال رأى الطالب أن لمدرسته قيمة كبيرة فهذا سيعزز من تحصيله العلمي من أجل الحصول على النجاح، أما في حال لم يجد من الطالب للنجاح قيمة كبيرة فهذا يعني أن تحصيله العلمي لن يكون كثيرا.(نفس مرجع سابق).

3.2. النظرية الإنسانية:

وتعد النظرية الإنسانية من نظريات الدافعية المميزة، تأسست على يد العالم التربوي والفلسفي "ماسلو"، وتقوم هذه النظرية على تفسير الدافعية من خلال علاقتها بالشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، ولقد قالت هذه النظرية بأن للإنسان سبع (07) حاجات، وقامت بوضع هذه الحاجات بشكل هرمي، فجعلت الحاجات الفيزيولوجية في قاعدة الهرم، والحاجات الجمالية في قائمته، وجاء ترتيب حاجات الإنسان على الشكل الآتي:

1.3.2. الحاجات الفيزيولوجية:والتي احتلت قاعدة الهرم كما ذكرنا سابقا، ومن أبرز هذه الحاجات: الطعام، الشراب، الأكسجين، وفي حال تم إشباع هذه الحاجات يظهر مستوى أعلى من الحاجات.

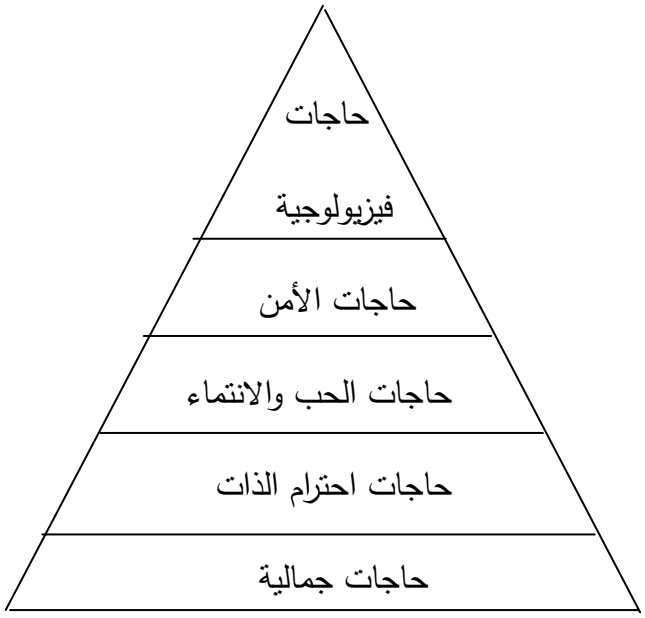
2.3.2. حاجات الأمن:وهي ثاني الحاجات في هذا الهرم، وهي رغبة الإنسان في الحصول على السلام، الأمن، الطمأنينة، وتجنب الشعور بالقلق والاضطراب.

3.3.2. حاجات الحب والانتماء:وهي الحاجات التي تجعل المرء يرغب في إقامة علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين، وفي حال لم يجد الشباب إشباعا لهذه الحاجات فهذا قد يؤدي إلى تمردهم وعصيانهم.

4.3.2. حاجات احترام الذات:وهي الحاجات التي تتم عن رغبة الفرد في تحقيق ذاته وقيمته الشخصية في مجتمعه، فالطالب القادر على تحقيق ذاته يكون قادرا على التحصيل الجيد. (محي الدين، 1988، ص 55، 56).

5.3.2. الحاجات الجمالية: وتتربع هذه الحاجات على قمة الهرم، وتظهر من خلال ميل بعض الأشخاص إلى الترتيب، والاتساق، والكمال والبعد عن الفوضى والعشوائية، فالنظام تجده شيئا أساسيا في حياة هؤلاء الأفراد.

شكل رقم (01): يوضح تمثيل الحاجات في هرم ماسلو



4.2. نظرية التحليل النفسي:

وهي نظرية من نظريات الدافعية المهمة والتي تعود في أساسها إلى الفيلسوف والعالم النفسي الفرنسي "سيجموند فرويد"، وتختلف هذه النظرية بشكل كامل عن النظريات السابقة من حيث المفاهيم وذلك لأنها

تستخدم المفاهيم المتعلقة بغريزة، اللاشعور، والكبت وذلك عندما تريد أن تقوم بتفسير السلوك السوي والسلوك الغير السوي.

يرى "فرويد" مؤسس هذه النظرية أن السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين وهما الحافز الجنسي والحافز العدواني، كما يرى أن الطفولة المبكرة تلعب دورا مهما في تشكيل سلوك الفرد في المستقبل. (محمد، 1994، ص 102).

3. خصائص الدافعية:

يمكن تلخيص خصائص الدوافع فيما يلي:

1.3. تغير الدوافع عملية معقدة:وذلك للأسباب التالية:

- لا يمكن رؤية الدوافع للعمل بل يمكن استنباطه استنباطيا.
- للإنسان حاجات أو توقفات متعددة تتغير بالاستمرار وقد تتضارب معا.
- يشبع الأفراد حاجاتهم بطرق مختلفة مما يزيد العملية تعقيدا.
- إن إشباع حاجة الإنسان قد تؤدي به إلى ازدياد في قوة تلك الحاجة وليس إلى إطفاءها.
- إن السلوك الهادف لا يشبع في جميع الأحوال حاجات الإنسان، فكثيرا ما تحدث تحولات وعقبات مما يؤدي إلى حدوث سلوك آخر غير السلوك الإشباعي للحاجات.
- من النادر أن نجد دوافع وحاجات منفصلة، بل كثير ما تكون مجموعة الحاجات والدوافع.

2.3. الدافعية ظاهرة متميزة: مادامت الدافعية تمثل قوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه عند الفرد، ومادام كل إنسان يمتلك خصائص تميزه عن غيره، فإن الدافعية تعد وظاهرة متميزة.

3.3. الدافعية ذات توجه قصدي: والمقصود بذلك أن كل إنسان أو عامل في المؤسسة عندما يقوم بعمل ما، فإنه يقوم بذلك باختياره ومن ثم تكون الدوافع التي دفعته ذات طابع قصدي.

4.3. للدوافع وجوه ومظاهر عدّة:إن الباحثين قد حللوا أوجه الدوافع ومظاهرها المختلفة فمنهم من بحث عن كيفية تحريكها وتوازنها، ومنهم من تناولوا كيفية توجيهها وجهة معينة وفريق ثالث تناول العوامل التي تؤثر على ديمومتها أو كيفية إيقافها. ومن هنا نرى أن للدوافع مظاهر وأوجه متعددة. (محي الدين ، 1988، ص 102).

5.3. ثمة نظريات متعددة تغير الدوافع:وهدف هذه النظريات في النهاية التنبؤ بالسلوك الإنسان، وهذه الخاصية مرتبطة بالخاصية السابقة.

4. أهمية الدافعية:

تكمن أهمية الدوافع فيما يلي:

– تساعد الإنسان على زيادة معرفة بنفسه ويغيره، وتدفعه إلى التصرف بما تقتضيه الظروف والموافق المختلفة.

– تجعل الفرد الأكثر قدرة على تغيير تصرفات الآخرين، فالأم في المنزل والمرية في المدرسة مثلا ترى في مشاكسة الأطفال سلوكا قائما على الرفض وعدم الطاعة، ولكنها إذا عرفت ما يمكن وراء هذا السلوم من حاجة إلى العطف وجذب الانتباه فإن هذه المعرفة ستساعدها على فهم سلوك أطفالها.

– تساعدالدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني إذا عرفت دوافعه، وبالتالي يمكن توجيه سلوكه إلى وجهات معينة تدورفي إطار صالحه وصالح المجتمع.

– لا تقتصر أهمية الدوافع على توجيه السلوك بل تلعب دورا مهما في بعض الميادين: ميدان التربيةوالتعليم والصناعة والقانون، فمثلا في ميدان التربية تساعد على حفز دافعية التلاميذ نحو تعلم مثمر.

– تلعب الدوافع دورا مهما في ميدان التوجه والعلاج النفسي لما لها أهمية من تفسير استجابات الأفراد وأنماط سلوكهم.

– تحرك وتنشط السلوك بعد مرحلة من الاستقرار والاتزان النسبي.

– توجيه السلوك نحو وجهة معينة أخرى، أي أن الدافعية تساعد الفرد على اختيار وسائل لتحقيق حاجته.

– المحافظة على استدامة السلوك طالما يبقى الإنسان مدفوعا أو طالما يبقيه الحاجة قائمة.

– تحقيق هدف التعلم. (محي الدين، ص 115).

5. وظائف الدافعية:

يمكن تحديد أربعة وظائف للدوافع في التعلم يساعد فهمها في توضيح دورا هما للدافعية في التعلم وهذه الوظائف برأي ديسكو هي:

1.5.الوظيفة الاستشارية: هي أولى الدوافع، حيث أن وجهة النظرية الحديثة في علم النفس تتبنى نظرية التعلم تعتقد أن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستشير الفرد للقيام بالسلوك وإن درجة الاستثارة والنشاط العام للفرد علاقة مباشرة بالتعلم الصفي.

إن أفضل درجة الاستثارة هي الدرجة المتوسطة حيث تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن وأن نقص الاستثارة يؤدي إلى الملل وزيادة الاستثارة يؤدي إلى النشاط والاهتمام إلا أن الزيادة الكبيرة نسبيا في الاستثارة تؤدي إلى ازدياد الاضطراب والقلق. وهذان العاملان يعملان بدورهما على تشتيت جهود التعلم.

إن مصادر الاستشارية في القسم تكيف المصطلحات على البيئة الجزائرية متعددة وقد تكون هذه المصادر خارجة من مثل المثيرات الطبيعية في مصادر الإثارة داخلية من مثل أفكار ومشاعر ورغبات وحاجات الفرد المتعلم. (نفس المرجع السابق، ص 123).

2.5. الوظيفة التوقعية: التوقع هو اعتقاد مؤقت ياتى ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين ولكننا نعرف أن الناتج يتسق بالضرورة مع التوقع ولذلك يوجد في كثير من الحيان تباين الناتج الفعلي والتوقع المرغوب وبالتالي يوجد تباين بين الإشباع المتوقع والإشباع العقلي، إن هذا التباين يمكن أن يكون مفرحا أو مؤلما، مسهلا أو معرقلا، بناء على درجته، وقد أشارت الدراسات في هذا المجال إلى أن الدرجة المعتدلة من التباين تخدم في استثارة سلوك الفرد أما الدرجات العليا من التباين فقد تعمل كمشيط الفرد.

إن الوظيفة التوقعية تتطلب من المعلم أن يشرح للمتعلم ما يمكن عمله بعد أن ينهي المتعلم وحدة دراسية، معينة وهذا على علاقة بالأهداف التعليمية أن توقعات المتعلم قد تكون آنية كالتعلم مهمة جزئية، أو قد تكون متوسطة المد كتحقيق الأهداف التعلمية، أو قدتكون بعيدة المدى كتحقيق أهدافهم في الحياة. (مدحي الدين، ص 130).

3.5. الوظيفة الباعثية: عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة فنحن نتوقع من الطلاب أن يظهروا اهتماما أكبر بما ترتبط بمادة دراسة يقترن معها باعث أكبر أو ثواب أكبر من مادة أخرى لا يقترن معها مثل ذلك الباحث أن هناك نتائج معينة ترتبط مع قيام الفرد بسلوك معين.

إن أنواع البواعثفي التعلم الصفي كثيرة ومعظمها من أنواع الدفع الخارجي التي يستطيع المعلم أن يتحكم فيها بشكل مباشرة وفعال. وتلعب المكافآت دورا أساسيا ليس فقطفي التعلم المدرسي أو في تعلم المعارف والمعلومات وإنما في كل أنواع التعلم داخل المدرسة وخارجها. إن التشجيع هو من أهم أنواع المكافأة في التعلم المدرسي.(مرجع سابق ,ص138) .

4.5. الوظيفة العقابية أو التهذيبية: العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد إلى التهرب منه، وأن أثر العقاب وأسلوب العقاب المتبع يختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة، وتثير الدراسات إلى أن نتائج تثبت صحتها فيما يتعلق بالموقف التعليمي.

– يعتمدأثر العقاب على شدته وخاصة إذا كانت الاستجابة المعاقبة سبق وأن أثبتت من قبل ومع مثل هذا النوع من الاستجابات يكون أثر العقاب أكثر كلما زادت شدة العقاب، ومن الواضح أننا لا نستطيع استعمال العقاب الشديد في الموقف التعليمي.

– العقاب يقوي السلوك خاصة إذا لحق العقاب ثوابا أو حدثا معا في نفس الوقت.

– لا يفسر العقاب عقابا دوما من قبل المتعلمين فما يقصده المعلم كعقاب قد يفسره التلاميذ كثواب.

– يعتبر العقاب مؤثرا فعلا إذا اتبع السلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب ولا فلا جدوى من العقاب ويجب التذكير دوما بأن العقاب لا يعلم استجابات بديلة وإنما يعمل فقط على زوال بعض استجابات بشكل مؤقت.

– يجب اقتراب العقاب بالسلوك الذي أدى إليه مباشرة حتى يكون العقاب فعالا في زوال الاستجابة.(نفس مرجع سابق,ص151) .

خلاصة:

إن الدافعية كعملية عقلية غير معرفية لها خصائص ومكونات ووظائف مختلفة، إذ تتمثل أهم خصية لها أنها عملية ديناميكية متغيرة متطورة متجددة وهي ترتبط ارتباط وثيق بكل من العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية وعلى العموم فإن الدافعية تقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تعاون الحوافز الداخلية مع الحوافز الخارجية في تحريك السلوك وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة سواء كانت في مجال الدراسة أو المهن.

تمهيد:

تعد دافعية الانجاز من المحاور الأساسية التي يتناولها علم النفس وعلوم التربية باعتبارها المحرك الرئيسي لسلوك الإنسان في كل نشاط أو عمل يقوم به قصد الوصول إلى هدف معين يسعى لتحقيقه وعلى الرغم من استحالة ملاحظة دافعية الانجاز على نحو مباشر إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد وما يلي هذا السلوك من نتائج وعواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته وتظهر أهمية دافعية الانجاز من الوجهة التعلمية من حيث كونها وسيلة التي يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعلمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل والإنجاز.

II. دافعية الإنجاز:

يعتبر الدافع من الدوافع الخاصة بالفرد والتي يسعى من خلالها إلى تحقيق التميز والتفوق، ونظرا لأهميتها لعلماء النفس أعطوا لها تعاريف مختلفة كل حسب اتجاهاته الفكرية.

1.تعريف دافعية الإنجاز:

1.1. عرفها ماكيلاند وزملائه (1953، ص 21):إن الدافع للإنجاز يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية ويحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء.

2.1. عرفها جولدنسون: الدافعية للإنجاز أنها تشير إلى حاجة الفرد للتغلب على العقبات من أجل السيطرة على التحديات الصعبة وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. (خليفة، 2002، ص 94).

3.1. تعريف آخر جولدنسون: حاجة لدى الفرد للتقلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة، ومثابرة مستمرة. (الأزرق، 2000، ص 122).

4.1. عرفها محمود عبد الحليم منسي: يقصد بدافعية الإنجاز كفاح الفرد لأداء مهامه والعمال الصعبةعلى أفضل وجه ممكن.

5.1. عرفها هليجارد وزملائه: إن دافعية الإنجاز هي تحديد الفرد لأهدافه وفقا لمعايير التفوق في إنتاجه وإنجازه. (كمال، 2006، ص 90).

6.1. تعريف آخر: الدافعية للإنجاز دافع مركب توجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير الامتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة. أو هي الحوصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل والتفاعل بها. (بن يونس، 2004، ص 350).

يمثل دافع الإنجاز رغبة الفرد في النجاح والتفوق وتجنب الفشل من أجل الوصول بمستوى الأداء إلى درجة من الامتياز.

2. الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز:

سنحاول في هذا العنصر عرض مجموعة من النظريات التي تناولت دافعية الانجاز نذكر منها:

1.2. نظرية ماكيلاند: اقترح ماكيلاند عام (1967) نظرية في العمل أسماها نظرية الإنجاز حيث يعتقد أن العمل في المؤسسة يوفر فرصة الإشباع في ثلاث حاجات هي:

1.1.2. الحاجة إلى القوة: وفي رأيه أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون المؤسسة فرصة لكسب المركز والسلطة ووفقا لنظريته فإن الأفراد يدفعون وراء المهام التي توفر فرصة لكسب القوة.

2.1.2. الحاجة إلى الإنجاز: يرى الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز أن الالتحاق بالمنظمة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

3.1.2. الحاجة إلى الاندماج / الانتهاء الألفة: إن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج والمودة فإنهم يرون في المؤسسة فرصة لتكوين علاقات جديدة ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل، كما وجد ماكيلاند أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات ويرغبون في المخاطرة المحسوبة عن اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال. (الغامدي، 2009، ص 111).

2.2. نظرية أتكنسون: في منتصف الستينات قدم أتكنسون نظرية شاملة في الدافعية للإنجاز والسلوك، ويفترض أن ميل الفرد لتحقيق هدف ما يتحدد بناء على محصلة ثلاث (03) عوامل الحاجة للإنجاز أو الدافع للإنجاز واحتمالية النجاح والقيمة الحافزة للنجاح.

ومن منظور "أتنكسون" أن قوة دافعية الفرد لحرية الاختيار فإن الفرد ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز يختار مهام متوسطة الصعوبة لأنها تمتاز بالتوازن ما بين التحدي من جهة واحتمالية النجاح من جهة أخرى، أما الفرد ذو الدافعية المنخفضة للإنجاز فإنه يتجنب المهام لأن خوفه من الفشل يتجاوز توقعاته للنجاح وفي مواقف الاختيار فإنه يختار المهام السهلة نسبيا لأن احتمالية النجاح مرتفعة أو أنه يختار مهمة صعبة لأنه لا يتعرض للحرج عند فشله في مهمة صعبة. (أحمد يحي الزق، 2009، ص 236).

ويرى "اتكنسون" أن الدافع للإنجاز هو المحصلة النهائية لصراع الأقدام، الأحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل ويمثل اتكنسون هذه العلاقة بالمعادلة التالية: دافع الإنجاز = دوافع النجاح – دوافع تجنب الفشل وعليه فإن الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز. (بني يونس، مرجع سابق، ص 250).

3.2. نظرية التنافر المعرفي: تؤكد نظرية التنافر المعرفي أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي تنشأ كنتيجة لعدم الانسجام أو التوازن المعرفي وأن مثل هذه الحالة تحدث عندما تلزم الفرد نفسه يعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وعاداته السلوكية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي، وعليه يسعى الفرد جاهدا للتخلص من التنافر كأن يقنع نفسه بأن ما سيقوم به من أعمال وأفعال هي بحد ذاتها مفيدة وتحقق أهدافه لذا يلجأ جاهدا إلى إيجاد المبررات التي تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته واتجاهاته. (عبد الرحيم الهنداوي، 2015، ص 302).

4.2. النظرية المعرفية:تفترض هذه النظرية أن الكائن البشري مخلوق عاقل ذو إرادة حرة في اتخاذ القرارات الواعية على النحو الذي يرغب فيه لذلك تفسر على أساس أن النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة وتنشئة تفسيراتها على أن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعيته ذاتية متأصلة فيه كالقصد والبنية والتوقع. (وادي الجنابي، 2005، ص 48).

3. مكونات دافعية الإنجاز:

يرى أوزيل (1969) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز نلخصها كالتالي:

1.3. الحافز المعرفي:وهو محاولة الفرد إشباع حاجاته بالمعرفة في أن يعرف ويفهم ذلك بأداء مهامه بكفاءة ويعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجاته من الفهم وحل المشكلات والخبرة لأنها تعينه على تحسين الأداء بكفاءة عالية.

2.3. توجيه الذات أو تكريس الذات: وهو رغبة الفرد وشعوره بالمكانة والاحترام عن طريق أدائه المميز والملزم في أن واحد بمعنى رغبة الفرد في الوصول للشهرة والمكانة والمركز الاجتماعي عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها.

3.3. دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء، ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات الانتماء ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليهم في تكوين شخصيته. ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة. (البار، 2014، ص 74).

أما عبد المجيد (1985) فاعتبر أن الدافع للإنجاز دالة على سبعة عوامل هي:

- التطلع للنجاح.
- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.
- الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرينبنشاط.
- القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.
- الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.
- تنظيم العمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان.
- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين. (عثمان، 2010، ص 76).

وقد توصل حسين (1998) أن الدافعية تتكون من خمسة عوامل هي:

- المثابرة.

- الرغبة المستمرة في الإنجاز.
- التفاني في العمل.
- التفوق والظهور.
- الطموح.

4. أهمية دافعية الإنجاز:

للدوافع بصفة عامة أهميتها في تحريك الفرد وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة، فأي دافع يستثار لدى الكائن الحي يؤدي إلى توتره ويدفعه هذا التوتر إلى البحث عن أهداف معينة إذا وصل إليها الفرد أشبع حاجاته أو دافعه فينخفض توتره ويستعيد اتزانه، ويعد دافع الإنجاز من الدوافع المهمة إذ يقود الفرد ويوجهه إلى كيفية التخفيف من توتر حاجاته وأن يضع خططا متتابعة لتحقيق أهدافه وأن ينقذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجات الكائن ودوافعه.

ولدوافع الانجاز أهمية لدى الفرد لأنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، كما يعكس قدرته في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عالي في ميادين الحياة مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

كما أن له أهمية أيضا في تحقيق التوازن النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبل لذاته وأشد سعيا نحو تحقيقها، وينعكس ذلك على جماعة التي يتعامل معها وهذا ما يحقق له التوافق الاجتماعي السوي.

وقد أشار "ماكيلاند" إلى أن الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفردوإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، فالنموالاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراده ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية، وتظهر أهمية دراسة دافعية الإنجاز لدى المعلم كون الإنجاز هو أحد النتائج النهائية للتدريس وكونه هدفا تربويا في حد ذاته، فالمعلم الذي يحقق إنجازا عاليا في عمله يتحقق لديه نوع من الرضا والإشباع النفسي، كما أن استثارة دافعية التلميذ وتوليد اهتمامات معينة لديه تجعله يقبل على ممارسة سلوكات مقبولة ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية بنجاح وتفوق تتوقف بدرجة كبيرة من أسلوب التعليم الذي يتلقاه هذا الفرد، فإذا ما أبدى المعلم

حماسا ونشاطا في تدريسه انعكس ذلك إيجابيا على تفاعل التلاميذ معه، بمعنى أن المعلم ذو الدافع القوي للإنجاز يصبح كمثير لدافع الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ. (عظمي,2009).

5. طرق قياس دافعية الإنجاز:

يمثل قياس دافعية الإنجاز تحديا لعلماء النفس ورغم ذلك تمكنوا في إيجاد نوعين من المقاييس تصنف إلى قسمين مقاييس اسقاطية ومقاييس موضوعية.

1.5.المقاييس الاسقاطية: وتتمثل في:

1.1.5. مقياس ماكيلاند وآخرون (1953):قاموا بوضع مقياس أو اختيار الدافعية للإنجاز، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من أربع صور، وقد استطاع ماكيلاند اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع T.A.T الذي أعده "صواري" عام (1938)، أما الأخر فقد قام "ماكيلاند" بتصميمها خصيصا لقياس الدافع للإنجاز.

حيثقام الباحث بعرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرون ثانية أمام المفحوص ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تعطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة والأسئلة هي ما يلي:

- ماذا يحدث، ومن هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف بمعنى ماذا حدث في الماضي؟
- ما محور التفكير؟ وما المطلوب أداؤه؟ ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟
- ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

وبعد ذلك يجيب المفحوص على الأسئلة في هذه لا تزيد عن أربعة دقائق ويستغرق الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرون دقيقة ويرتبط الاختبار بالتحليل الابتكاري ويتم تحليل نواتج تخيل المفحوصين بالنسبة لنوع معين من المحتوى وهو ذلك المحتوى الذي يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز (رشاد، 1993، ص 21).

2.1.5. مقياس الاستبصار (F.T.I) لفرنش (1958): في ضوء الإطار النظري الذي وضعه "ماكيلاند" لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث أنها وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشتمل عليها البند أو العبارة .(قسوش, ص 90) .

3.1.5. مقياس اختبار التعبير عن طريق الرسم (aget) لأستون (1958): لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن مقياس "ماكيلاند" وزملائه واختبار فرش للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه ارتسون أنه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة للدافع للإنجاز وذلك عن طريق الرسم الحر لدى الأطفال (رشاد، 1993، ص 22).

2.5. المقاييس الموضوعية: لقد قام العديد من الباحثين بإعداد مقاييس موضوعية لقياس الدافعية للإنجاز نذكر منها مايلي:

1.2.5. مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين: قام البروفيسور "فينز" أستاذ في علم النفس في جامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين، وقد أشار كيستيوموفينر (1970) إلى أن عبارات هذا المقياس اشتقت أساسا من نظرية اتنكسون للدافعية للإنجاز وقد صممت عبارات المقياس في ضوء نوع الأثر (الأمل والفشل) اتجاه السلوك (الأقدام أو الإحجام) ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة من عبارات الاختيار الجيري. (شاد موسى، عبد العزيز موسى، مرجع سابق، ص 24).

2.2.5. مقياس سميث (1975): كما استخدم سميث طريقة "مورنى و" ليكرت" في تصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين وكان يتكون في صورته الأولى من (103) عبارة تم إجرائه على عينة قوامها (89) فردا وانتقى منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد في دافعية الإنجاز ثم تحقق الباحث من مدى صدق وثبات الاستبيان أكثر من طريق وحصل على نتائج مرضية.(نفس مرجع , ص91)

3.2.5. مقياس قشقوش (1975): تصمم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز استند منها المفهوم الذي اعتمده ماكيلاند وزملائه عن دافع الإنجاز وقد عرض قشقوش عبارات الاستبيان المبدئية على ثلاث (03) محكمين اتفقوا على صلاحية (32) عبارة لقياس دافعية الإنجاز كما تم التأكد من ثبات الاختيار عن طريقة إعادة الإجراء (الساكر، 2015، ص 35).

خلاصة:

من خلال العرض النظري نستخلص أن الدافعية

للانجاز هي المحرك والموجه لسلوك الفرد لتحقيق هدف أو غاية ما، كما تعتبر الدافعية للإنجاز من أهم الدوافع الخاصة بالإنسان التي يسعى من خلالها إلى تحقيق التفوق والامتياز، وأن دراسة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لأن طبيعة عمل الأستاذ كانت بدافعية قوية وكل هذا يتوقف على مدى الفعالية والقدرة الانجازية والمثابرة في تحقيق الأهداف المرجوة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

I. الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. مجالات الدراسة الاستطلاعية
3. أداة الدراسة الاستطلاعية
4. نتائج الدراسة الاستطلاعية

II. الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة الأساسية
2. مجتمع الدراسة ا الأساسية
3. عينة الدراسة الأساسية
4. أداة الدراسة الأساسية
5. الخصائص السيكومترية للأداة
6. الأساليب الإحصائية

تمهيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية المرحلة الاولي في الجانب التطبيقي من البحث، حيث تهدف الى جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول الموضوع والتي يتم التطرق اليها من خلال الجانب النظري من البحث، فهي تسمح بالإلمام لمشكلة الدراسة، كما انها تمهد للمرحلة التالية من البحث التطبيقي والمتمثلة في صياغة أسئلة واستبيان الدراسة النهائية، تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء كله.(مناشف،2005،ص165).

I. الدراسة الاستطلاعية:

قبل البدء في اجراء البحث بصفة خاصة في البحوث الميدانية يجب القيام بدراسة استطلاعية لتعرف على الظروف التي سيتم فيها اجراء البحث والصعوبات التي ربما تواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثة، وكذا التعرف على ظروف الافراد اللذين سيطبق عليهم هذه الأدوات، وغير ذلك من الظروف التي تهمه لنجاح اجراء البحث، ولذلك ينبغي أن نبدأ بإجراء الدراسة الاستطلاعية، ونبين أهدافها والتحقق من صحة إجراءاتها:

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

- جمع اكبر عدد ممكن من المعلومات حول الموضوع البحث وعينة حتى يتسنى لنا الوصول اليهم .
- الحصول على الأوراق الإدارية اللازمة لإجراء مقابلات عينة البحث لجمع اكبر عدد من المعلومات.
- بناء وسيلة جمع البيانات وحساب خصائصها السيكومترية من صدق والثبات حتى نتمكن من إخراجها وضبطها في شكلها نهائي .
- ضبط متغيرات البحث وفرضياتها.
- تحديد العينة وأسلوب اختيارها.
- تحديد الأساليب الإحصائية التي تستخدم في الدراسة .
- التأكد من وضوح لبنود المقاسي : صعوبة الكتابة ودافعية الإنجاز.(مناشف , ص167).

2. مجالات الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بتطبيق هذه العينة على مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي خلال شهر ماي2023.

1.2. المجال المكاني:تم إجراء الدراسة الاستطلاعية (5 ابتدائيات ببلدية البويرة – ولاية البويرة)

2.2. المجال الزمني: تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في مدة شهر وامتدت بداية شهر ماي إلى أواخره 2023 أجرى فيها الطلبة مختلف المقابلات ووزعت فيها استبيان الدراسة الاستطلاعية.

3. أداةإجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم الاعتماد على الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات وهذا تحضيرا لبناء أداة الدراسة النهائية للاستبيان

4. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

انطلاقا من الزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية والمقابلات التي تم إجراؤها مع معلمي تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة. ومن خلال تحليل محتوى إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تم الوصول إلى النتائج الثانوية.

II. الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة الأساسية:

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب المنظم والمتبع ، في تنفيذ الأبحاث التي تساعد الباحث للوصول الى نتائج العملية وهي الوسيلة التي يمكن الوصول بها إلىالحقيقة في أي موقف من المواقف ومحاولة اختيارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميمها(بن حويج، 2006، ص88).

وبالنسبة للدراسة الحالية تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي هو المنهج الوصفي المتعمق ,الذي يصف فيه الباحث العلمي مختلف الظواهر و المشكلات العلمية , و يحل المشكلات و الأسئلة التي تقع ضمن دائرة البحث العلمي , ثم يتم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال المنهج التحليلي الوصفي .(محمد تيسير , ص03) .

وفي دراستنا سلطنا الضوء على العوامل المفسرة لواقع صعوبات الكتابة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بهدف وصف الظاهرة المدروسة تحليلا وتفسيرها بناء على ما تم جمعه من بيانات ومعالجتها إحصائيا لمعرفة ارتباطاتها ببعض المتغيرات ويعد هذا المنهج اكثر المناهج مناسبة لهذا النوع من الدراسة. (جبريل بن حسين،2013،ص 60).

2. مجتمع الدراسة:

لكي يتسنى لكل باحث التحقق من صحة اوخطأ الفرضيات، وبطريقة علمية منظمة وموجهة يستخدم الباحث العينة التي تعتبر من اساسيات البحث الميداني، المشكلات التي تواجه الباحث نظرا لما تحمله من خصائص وصفات التي بموجبها تمثل لكل باحث المجتمع الأصلي للدراسة.

والهدف من هذه الدراسة محاولة معرفة العلاقة بين صعوبة الكتابة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي دراسة ميدانية لبعض ابتدائيات ولاية البويرة ويقصد بجمع البحث جميع المفردات الظاهرة التي

يدرسها الباحث، مجتمع البحث يمثل كافة العناصر التي تكون موضوع مشكلة البحث. (هند عصام العززي، 2004،ص213).

و يتكون مجتمع دراستنا من تلاميذ التعليم الابتدائي و البالغ عددهم (20405) للسنة الدراسية 2022/2023.(احصائيات مفتشية التربية الوطنية لولاية البويرة , ماي)2023

جدول رقم (01): يوضح عينة الدراسة

المدارس	العدد الكلي للتلاميذ	افراد العينة
قرايشي سعيد	20405	120 عينة
دموش محمد		
حسيبة بن بوعلي		
عبد الحميد بن باديس		
محمد خوجة صالح		

جدول رقم (02): يوضح خصائص عينة الأساسية حسب الجنس

الجنس	عدد الافراد	النسبة المئوية
إناث	40	% 33,33
ذكور	80	% 66,66
المجموع	120	% 99,00

ويتضح من خلال الجدول ان افراد العينة الأساسية تم اختيارها من كلا الجنسين، حيث قدرت نسبة ذكور بـ (66،66%) أما نسبة إناث فقد قدرت بـ (33،33%).

3. عينة الدراسة:

يهدف هذا الفصل الى طرح الإجراءات المتداولة في هذه الدراسة ، والتي بموجبها نحاول تشخيص واقع صعوبات الكتابة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي حيث قمنا باخذ 120 عينة من اصل 20405 ووقع

الاختيار على 5 ابتدائيات من اصل 559 بطريقة عشوائية بسيطة وذلك بالتحديد الدقيق للمجالالمكاني للدراسة، والمجال البشري الذي يخص عينة الدراسة تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

1.3.الحدود المكانية:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على مؤسسات التعليم ابتدائي ببلدية البويرة – ولاية البويرة– و التي تمثلت في المؤسسات الاتية:

- قرايشي سعيد (البويرة)
- دموش سعيد (البويرة)
- حسيبة بن بوعلي (البويرة)
- عبد الحميد بن باديس (البويرة)
- محمد خوجا صالح (البويرة)

2.3.الحدود الزمنية:

تم إجراء هذه الدراسة من 01 الى 31 ماي 2023.

3.3.الحدود البشرية:

اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .

4. أداة الدراسة:

ويعرف البعض الاستبيان على انه قائمة من الأسئلة تغير كما يرغب الباحث العلمي معرفته عن طريق عينة الدراسة، حيث يقوم بعرض قائمة الاستبيان على المفحوصين للإجابة عنها وتوفير المادة العلمية الخام للباحث العلمي ويعد ذلك يتم تبويبها وتصنيفها ،ومن ثم استخدام الوسائل الإحصائية لتحصيلها بدقة والوصول الى النتائج النهائية للبحث العلمي (فتحي زيان،1997، ص198).

تم الاعتماد على الاستبيان كوسيلة أساسية لجمع البيانات ويعد التحقيق من الخصائص السيكومترية التي تبين أنه يتميز بصدق وثبات عاليين وقادر على قياس ما أعد له، واشتمل الاستبيان 2 محاور و52 عبارة

المحور الأول: ويتعلق بصعوبات الكتابة ويضع البنود من1 الى 28.

المحور الثاني : ويتعلق بدافعية الإنجاز ويضم البنود من 1 الى 24.

5. الخصائص السيكومترية للأداة:

للتأكد من مصداقية وثبات أداة الدراسة تطرقنا الى حساب الخصائص السيكومتريةلها،وتتمثل في الصدق والثبات.

الصدق: هو ارتباط الاختيار ببعض المحاكات (الدكتور:رائد محمد،2018، ص 1).

ولغرض التأكد من صدق الأداة تم الاعتماد على صدق المحتوى الذي استدل عليه من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض الاستمارة على 5 محكمين وعلى هذا الأساس تم حساب صدق الاستمارة وفق معادلة الاتية:

$$CVR\ \frac{ne-\frac{Ne}{2}}{\frac{Ne}{2}}$$

حيث:

NE: العدد الكلي للمحكمين

ne: عدد المحكمين اللذين قالوا ان البند يقيس

CVR: نسبة صدق المحتوى

وقد اعتمدناعلى صدق المحكمين والذي مر بالخطوات التالية

- صياغة استمارة التحكيم من حيث البيانات الشخصية التي تخدم الموضوع
- قمنا بتوزيع الاستمارة على خمس (5) محكمين من أساتذة كلية العلوم لاجتماعية والإنسانية تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف بجامعة البويرة.
- بعد مدة من تسليم استمارة التحكيم استرجعت كلها.
- تفريع استجابات المحكمين.

وبتجميع كل القيم المتحصلة عليها في البنود ثم تم تقسيمها على هذا الأخير –البنود– تم الحصول على قيمة الصدق الإجمالي للاستبيان كما يلي:

انطلاقا من القيمة المتحصلة عليها تم الاستنتاج بأن الاستبيان صادق اعد لأجله، والنتائج المتحصل عليها بعد عرض الاستبيان على المحكمين جاءت كما هو موضح في الجدول الاتي:

الصدق الظاهري :

قانون الحساب:

$$\frac{\text{عدد الاساتذة المتفقين}}{\text{العدد الكلي}} \times 100$$

جدول رقم (03): يوضح الصدق الظاهري لصعوبات الكتابة

ارقام الفقرات	عدد المحكومين	الموافقين	غير الموافقين	تحتاج تعديل	النسبة المئوية
1-3- 5- 7- 9-12 -13 -14 -18 -25 - 26	5	5	-	-	100%
2-4 -6- 8 -10 -11- 15 – 16 – 17 -19 – 20 – 21 – 22 – 23 – 24 – 27 - 28	5	4	-	1	80%

جدول رقم (04): يوضح الصدق الظاهري لدافعية الإنجاز

ارقام الفقرات	عدد المحكمين	الموافقين	غير الموافقين	تحتاج تعديل	النسبة المؤية
1 – 11 -16 – 17 – 19 – 24	5	5	-	-	100%
2 -3 -4 – 5 -6 – 7 -8 -9- 10 – 12 – 13 – 14 -15 – 18 – 20 – 21 -22 -23	5	4	-	1	80%

6. الأساليب الإحصائية:

تم تفريغ الاستبيان باستخدام البرنامج الاحصائي spssواعتمدنا في دراستنا على الأساليب الإحصائية الاتية:

- ألفاكرومباخ.
- معامل الارتباط.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار ليفن لتجانس التباينات F.
- اختبارT .

خلاصة:

من خلال عرض الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الاستطلاعية والاساسية تم من خلال ذلك تحديد نوع المنهج المستخدم في الدراسة وقياس الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وعرض الأساليب الإحصائية التي ساهمت في الفصل التالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج في ضوء فرضيات

1. عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1.1.عرض ومناقشة الفرضية العامة

2.1. عرض ومناقشة الفرضية الأولى

3.1. عرض ومناقشة الفرضية الثانية

تمهيد:

اعتمدنا على النتائج المتوصل اليها في الدراسة الحالية، وعلى الجانب النظري المتبني في الدراسة وعلى الدراسات السابقة في هذا الموضوع، سنحاول تحليل وتفسير نتائج الفرضيات كل واحد.

1.عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة والتي تنص على ان هناك علاقة عكسية ضعيفة جدا بين صعوبات الكتابة ودافعية الإنجاز اي كلما عانى تلاميذ السنة الثالثة من صعوبات في الكتابة انخفضت دافعية الانجاز وللتأكد من صحة الفرضية تم الاعتماد على الأسلوب الاحصائي بيرسون "ر" فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (05): يوضح عدم العلاقة بين صعوبات الكتابة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

المتغير	العينة	قسمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
صعوبات الكتابة ودافعية الانجاز	120	−0،072	0،437	0،05

ومن الجدول (05) بين نتائج الفرضية العامة والتي تنص على وجود علاقة بين صعوبات الكتابة ودافعية الإنجاز ضعيفة جدا حيث بلغت نسبة "ر" 0,072 – وهي فرضية غير دالة عند مستوى الدلالة 0،05.

- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى: والتي تنص على وجود فروق لصعوبات الكتابة والجنس

	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبات تعلم الكتابة	**ذكور**	79	59،56	8،121
	اناث	41	58،67	6،357

بالنسبة لاختيار الفروق في صعوبات تعلم الكتابة بين الجنسين نستخدم "ت" للفروق بين المتوسطات وفق الفرضيات التالية:

H0: لا توجد فروق ذات إحصائية في صعوبات تعلم الكتابة وفقا لمتغير الجنس.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم الكفاءة وفقا لمتغير الجنس.

الجدول الموالي يعطي نتائج الاختبار وهي:

		اختبار ليفين لتجانس التباين		**اختبار ستودنت "ت"**		
		قيمة F	دلالة الإحصائية	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
صعوبات تعلم الكتابة	فرضية تساوي التباينات			0,660	118	0,510
	فرضية عدم تساوي التباينات	4,082	0,046	0,611	66,070	0,543

بالنسبة لاختبار ليفين لتجانس التباينات فقد بلغت قيمة 4.082 بمستوى دلالة 0،046 وهذه القيمة اقل من مستوى الدلالة الذي يساوي 0،05 وعليه تعتمد فرضية عدم تساوي التباينات وعليه تعتمد القيم الموجود في السطر الثاني من الجدول.

عند قراءة قيم هذا السطر نجد:بالنسبة لاختبار "ت" ببن المتوسطات فقد بلغت فيمته 0،611 بمستوى دلالة 0،543 وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الذي يساوي 0،05 وعليه نقبل الفرضية الصفرية .

ولمعرفة فروق صعوبات تعلم الكتابة وفقا لمتغير العمر (معرفة الفروق لصالح من) نلاحظ الجدول الموالي:

		التكرار	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
صعوبات تعلم الكتابة	8 سنوات	104	60،56	7،677
	9 سنوات	16	58،73	6،885

بالنسبة لاختيار الفروق في صعوبات تعلم الكتابة لمتغير العمر نستخدم "ت" للفروق بين المتوسطات وفق الفرضيات التالية :

H0: لا توجد فروق ذات إحصائية في صعوبات تعلم الكتابة وفقا لمتغير العمر .

H1:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم الكتابة وفقا لمتغير العمر.

الجدول الموالي يعطي نتائج الاختبار وهي:

		اختبار ليفين لتجانس التباين		**اختبار ستودنت "ت"**		
		قيمة F	دلالة الإحصائية	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
صعوبات تعلم الكتابة	فرضية تساوي التباينات			−0,976	118	0,311
	فرضية عدم تساوي التباينات	0,191	0,663	−0,900	18,900	0,379

بالنسبة لاختبار ليفين لتجانس التباينات فقد بلغت قيمة 0.191 بمستوى دلالة 0.663 وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الذي يساوي 0،05 وعليه تعتمد فرضية عدم تساوي التباينات وعليه تعتمد القيم الموجود في السطر الثاني من الجدول.

عند قراءة قيم هذا السطر نجد:بالنسبة لاختبار "ت" للفروق ببن المتوسطات فقد بلغت قيمته0.900- بمستوى دلالة 0.379 وهذه القيمة اكبر من مستوى الدلالة الذي يساوي 0،05 وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم الكتابة لمتغير العمر.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية: والتي تنص على وجود فروق لدافعية الإنجاز و الجنس.

	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار
دافعية الانجاز	ذكور	79	51،37	8،058
	إناث	41	51،44	7،861

بالنسبة لاختيار الفروق في الدافعية الانجاز بين الجنسين نستخدم "ت" للفروق بين المتوسطات وفق الفرضيات التالية :

H0: لا توجد فروق ذات إحصائية في دافعية الإنجاز الكتابة وفقا لمتغير الجنس.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الكتابة وفقا لمتغير الجنس.

الجدول الموالي يعطي نتائج الاختبار وهي:

		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ستودنت "ت"		
		قيمة F	دلالة الإحصائية	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
صعوبات تعلم الكتابة	فرضية تساوي التباينات			2,272	118	0,025
	فرضية عدم تساوي التباينات	0,038	0,845	2,325	20,234	0,031

بالنسبة لاختبار ليفين لتجانس التباينات فقد بلغت قيمة 0.038 بمستوى دلالة 0.845وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الذي يساوي 0،05 وعليه تعتمد فرضية عدم تساوي التباينات وعليه تعتمد القيم الموجود في السطر الثاني من الجدول.

عند قراءة قيم هذا السطر نجد:بالنسبة لاختبار "ت" للفروق ببن المتوسطات فقد بلغت فيمته 2.272 بمستوى دلالة 0.025وهذه القيمة اكبر من مستوى الدلالة الذي يساوي 0،05 وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لمتغير الجنس.

تنص على وجود فروق دافعية الانجاز والعمر.

	العمر	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دافعية الانجاز	8 سنوات	104	52.05	7.790
	9 سنوات	16	47.31	7.552

بالنسبة لاختيار الفروق في دافعية الانجاز لمتغير العمر نستخدم "ت" للفروق بين المتوسطات وفق الفرضيات التالية:

H0: لا توجد فروق ذات إحصائية في دافعية الانجاز وفقا لمتغير العمر.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز وفقا لمتغير العمر.

الجدول الموالي يعطي نتائج الاختبار وهي:

		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ستودنت "ت"		
		قيمة F	دلالة الإحصائية	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
صعوبات تعلم الكتابة	فرضية تساوي التباينات			−0,051	118	0,960
	فرضية عدم تساوي التباينات	0,020	0,888	−0,050	79,338	0,960

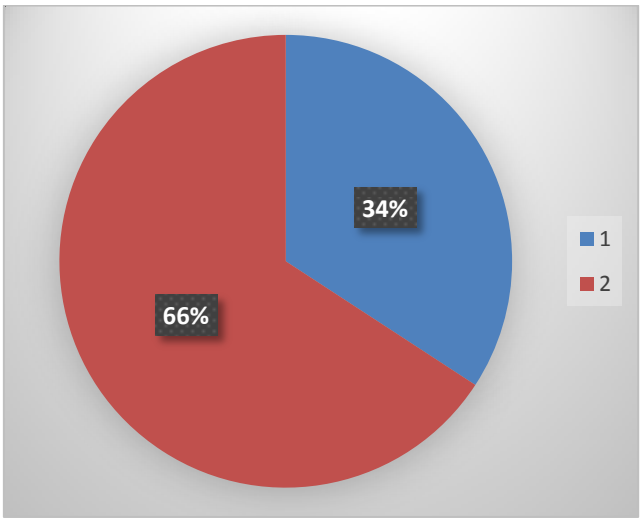
بالنسبة لاختبار ليفين لتجانس التباينات فقد بلغت قيمة 0.020 بمستوى دلالة 0.888 وهذه القيمة اقل من مستوى الدلالة الذي يساوي 0،05 وعليه تعتمد فرضية عدم تساوي التباينات وعليه تعتمد القيم الموجود في السطر الثاني من الجدول.

عند قراءة قيم هذا السطر نجد:بالنسبة لاختبار "ت" للفروق ببن المتوسطات فقد بلغت فيمته−0.050بمستوى دلالة 0.960 وهذه القيمة اكبر من مستوى الدلالة الذي يساوي 0،05 وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لمتغير العمر.

الجدول رقم (06): يوضح جنس تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

الجنس	التكرار	النسبة
إناث	41	34,2
ذكور	79	65,8
المجموع	120	100

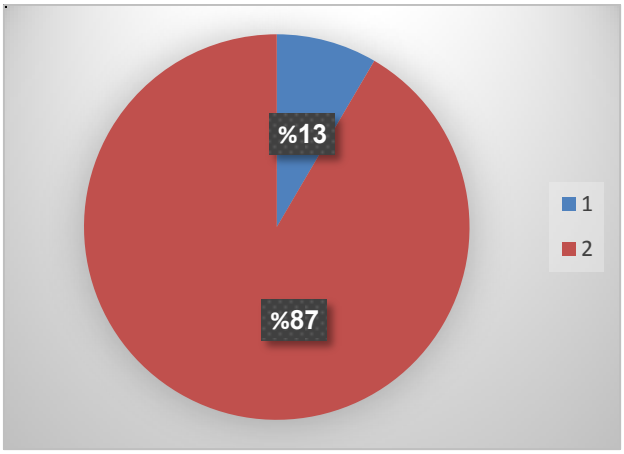
الشكل رقم (02): يوضح النسبة المئوية لجنس تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي



الجدول رقم (07): يوضح عمر تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

العمر	التكرار	النسبة
8	104	86,7
9	16	13,3
المجموع	120	100

الشكل رقم (03): يوضح النسبة المئوية لعمر تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي



1.1.عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

توجد علاقة بينصعوبات الكتابة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

يتضح من بيانات الجدول أن خصائص استجابات العينة والتي أشارت نتائجها الى أن قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في صعوبات الكتابة ودافعية الإنجاز يساوي 0,072 – وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05،مما يعني عدم وجود علاقة بين صعوبات الكتابة ودافعية الإنجاز.

مناقشة الفرضية العامة:

حيث أظهرت النتائج أن قيمة معامل الارتباط"بيرسون" بلغت 0,072 – وهي قيمة غير دالة إحصائيا ومنه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، القائل بوجود علاقة بين صعوبات الكتابة ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية البويرة ،مما يعني انه مهما كانت شدة هذه الصعوبات في تعلم الكتابة،خفيفة،متوسطة، أو شديدة فان دافعية الإنجاز لدى افراد معينة الدراية تكون مرتفعة أو مرتفعة جدا،وقد

يرجع ذلك إلى أن أكبر نسبة من أفراد العينة لديهم صعوبات متوسطة،كم يرجع ذلك الى عدم موضوعية التلاميذ في انتخاباتهم لبنود الاستبيان الدافعية الإنجاز ويظهر ذلك من خلال ملاحظة الباحثون التفاعل الشديد للتلاميذ مع العبارات الإيجابية للاستبيان وعدم تقبلهم عبارات السلبية، مع حرصهم على تقديم أحسن الإيجابيات،مما انعكس على النتائج، ويمكننا يرجع سبب ذلك الى خصائص مرحلة الطفولة، فالطفل في هذه المرحلة يتميز ببطئ في نمو الجسم وهو ما يوفر طاقة زائدة لنشاط الجسم مما ينعكس إيجابا على حيويته، مما يساهم في رفع دافعيتهللإنجاز، كما ان نشاطه الذهني يكون أكثر فائدة أو فاعلية عندما يكون نشاط حركي لجسمه ،فالطفل في هذه الفترة يفكر بيده ولسانه أكثر مما يفكر تفكيرا ذهنيا،كما قد يرجع سبب ذلك الى الإصلاحات التي أجريت على المنظومة التربوية والتي تمركز اهتمامها بالمتعلم في جميع جوانبه النفسية، الوجدانية والاجتماعية من أجل صناعة أجيال تتمتع بالصحة النفسية مما لامس في الحديث مع أستاذة عينة البحث خاصة، وهوما تؤكده نظرية "اتكنسون" والتي ترى ان النزعة لإنجاز النجاح استعداد مكتسب فالاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي الى محصلة أكبر دافع الإنجاز.

كما أن عدم الإدراك ووعي التلاميذ لما يمكن ان تتسبب صعوبات الكتابة من عراقيل على مستقبلهم عامة و الدراسي خاصة يجعلهم مرتفعي الدافعية. وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة رشيدي صياح (2011)بعنوان دافعية الإنجاز وعلاقة ما بعد الكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة بمدينة قسنطينة،حيث توصلت نتائجها الى عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وعدم الكتابة لدى تلاميذ العينة،وأن عدد الذكور عسيري القراءة والكتابة أكثر من الإناث، كما جاءت نتائج الدراسة الحالية منافية لما اثنيته نتائج كل من دراسة فريد تركي جديتاوي (2011) بعنوان علاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس، والتي خلصت الى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين دافعية انجاز وتعلم القراءة والكتابة،أي كلما زادت مستوى الدافعية زاد مستوى تعلم القراءة والكتابة ودراسة مراكب مفيد (2011).

بعنوان الكشف المبكر لصعوبات التعلم نموذج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، كإجراء وقائي وربطت الباحثة هذا الكشف بالقصور في السيرورات المعرفية التي اعتبرها مؤشرات تسمح بتنبؤ باحتمال ظهور صعوبات تعلم مسبقا، ودراسة "ايزابيل روكسان" (2002) بعنوان: تطور شخصية الطفل وصعوبات تعلم القراءة.والتي خلصت إلى أن للأثار النفسية لصعوبات انعكاس سلبي على شخصية الطفل، وهذا ما يدل على أن صعوبات الكتابة تنتشر بشكل واسع في المدارس التعليمية لاسيما الابتدائيات منها وأن الكشف المبكر لها في هذه المرحلة يساعد على القضاء عليها في الوقت المناسب.

2.1.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص على وجود فروق لصعوبات تعلم الكتابة وفقا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

يتضح من خلال بيانات الجدول ان قيمة "ت" تساوي 0,611 بمستوى دلالة 0,543 و هذه القيمة اكبر من مستوى الدلالة الذي يساوي 0,05 وبالتالي هي غير دالة احصائيا بين متوسطات درجات صعوبات الكتابة لدى الذكور والاناث .

أظهرت النتائج المتحصلة عليها ان قيمة "ت" تساوي 0,611 وهي قيمة غير دالة ومنه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصغرى القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم الكتابة وقفا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ،بمعنى نه لا توجد فروق من حيث نوع ودرجات صعوبات تعلم الكتابة المذكورة في الاستبيان المستعمل في الدراسة ،بين الذكور والاناث بالرغم من أن عدد الاناث الذي يعانون من صعوبات في الكتابة المقدرة ب79 تلميذ وبنسبة 59.56 % يفوق نسبة الاناث 41 تلميذة ونسبة 58.67 %، أي لا علاقة لمتغير الجنس بصعوبات تعلم الكتابة،وقد يرجع سبب ذلك أن هؤلاء التلاميذ كانت لهم نفس الانطلاقة ويتعلمون في نفس الظروف، كما قد يعود سبب ذلك الى الأساليب التنشئة الاجتماعية الاسرية والتي أصبحت تعمل بمبدأ المساواة بين الذكور والإناث إضافة الى ام هؤلاء التلاميذ لم يدخلوا بعد في مرحلة المراهقة التي تعتبر المرحلة التي تشهد اختلافات ملموسة بين الجنسين، في دراسة تقي الدين 2014 معرفة عبر القراءة وعلاقة بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الخامسة ابتدائي بينت انه لا توجد فروق بين ذكور والاناث في صعوبة القراءة وقد جاءت نتائج الدراسة موافقة لدراستنا تنص على عدموجود فروق لدافعية الإنجاز والجنس.

يتضح من خلال بيانات الجدول أن قيمة "ت" تساوي 2,272 بمستوى دلالة 0,025 وهذه القيمة دالة احصائيا ومنه تقبل الفرض البديل ونرفض الصغرى القائل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية انجاز تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مما يعني ان مستوى الدافعية يختلف بين التلميذات والتلاميذ وهو ما تعكسه الدرجات المتحصلة عليها في الاستبيان المستعمل في الدراسة وهذا ما لمس من عملية تفرغ الاستبيان اذ لوحظ أن درجات المتحصلة عليها ليست متقاربة عند الذكور والاناث ،ومنه توجد علاقة لمتغير الجنس بدافعية الإنجاز وقد يعود ذلك الى عدم المنافسة لتلاميذ فيما بينهم.كما قد يعزى ذلك الى عدم رغبة تلاميذ في التعلم وعدم تشجيع الوالدين لهم. كما جاءت دراسة الوناس حدة"(2013) منافية لدراستنا والتي توصلت الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في دافعية التعلم .وعلى عكس هذه

النتائج خلصت نتائج دراسة "امينة عبد الله تركي" (1988) الى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز الاجتماعية ودافعية الإنجاز الاستقلالية لدى نتغير الجنس فوافقت هذه دراسة دراستنا.

تنص على وجود فروق لدافعية الإنجاز وفقا لمتغير العمر لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

يتضح من خلال بيانات الجدول ان قيمة "ت" 0,050 – بمستوى دلالة 0.960 وهذه احصائيا ومنه نقبل الفرض الصغرى القائل يعدو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لمتغير العمر لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، بمعنى انه لا توجد فروق من حيث نوع ودرجة دافعية الإنجاز المذكورة في استبيان المستعمل في الدراسة لمتغير العمر،بالرغم من عدد التلاميذ الذي يبلغ عمرهم 8 سنوات 104 المقدرة نسبتهم 52,05% وعدد التلاميذ الذي يبلغ عمرهم 9 سنوات 16 و الذي تبلغ نسبتهم 47,31 أي لا علاقة لمتغير العمر بدافعية الإنجاز.

3.1.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص على وجود فروق صعوبات الكتابة وفقا لمتغير العمر لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

يتضح من خلال بيانات الجدول ان قيمة "ت" 0,900- بمستوى دلالة 0,379 وهذه دالة احصائيا ومنه نقبل الفرض الصغرى القائل بعدم وجود فروق من حيث نوع ودرجات دافعية الإنجاز المذكورة في استبيان المستعمل في الدراية لمتغير العمر بالرغم من عدد تلاميذ الذي يبلغ عمرهم 8 سنوات 104 المقدرة نسبتهم 60,56% وعدد التلاميذ الذي يبلغ عمرهم 9 سنوات 16 المقدرة نسبتهم 58,73 أي لا علاقة لمتغير العمر بصعوبات الكتابة.

خلاصة:

من خلال عرض نتائج الدراسة تم التوصل الى النتائج التالية : توجد علاقة عكسية ضعيفة بين صعوبات الكتابة و دافعية الانجاز,و اسفرت نتائج الفرضية الثانية على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الاناث في عسر الكتابة ,لا يوجد فروق في صعوبات الكتابة وفقا لمتغير العمر, اما نتائج الفرضية الثالثة هي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير الجنس ,عدم وجود فروق في دافعية الانجاز وفقا لمتغير العمر .

خـــــاتمة

خاتمة:

يتعرض التلاميذ لأنواع مختلفة من الصعوبات التعليمية التي تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي مؤدية إلى الفشل التعليمي في المراحل التعليمية المختلفة، إذا لم يتم معالجتها والتغلب عليها، ومن بين هذه الصعوبات صعوبة تعلم الكتابة فالتشخيص والعلاج المبكرين ضروريين لتحسين حالة التلميذ، ويمكن أن للتلميذ الذي يعاني من صعوبة الكتابة أن يتعلم الكتابة بشكل جيد إذا ما قدم له العلاج المبكر من قبل معلمين مدرسين على التعامل الخاص مع هذه الحالات وذلك بمشاركة أكثر من حاسة واحدة خلال عملية تعليم التلميذ كالبصر والنطق واللمس معا، وقد يحتاج التلميذ لدافعية خاصة إذا ما لم يعالج ويتلقى الرعاية المناسبة عن نفسه بوضوح، وتعرضه للانتقاد في المنزل والمدرسة، ومن المظاهر السلوكية أيضا التي تظهر لدى هؤلاء التلاميذ بسبب عدم معهم بشكل غير صحيح العدوان، الانسحاب، والانطواء وهذا ما يؤثر على دافعيتهم فإن عدم النجاح في تداركها وحلها مبكرا قد ينذر لمشاكل حقيقة، مما يؤثر على قدراتهم على اكتساب المهارات اللازمة التي تحقق تعلمهم المنشود، فعلى المربين من الآباء والمعلمين، أن يولوا التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اهتمام لتبع مختلف المتغيرات المؤثرة في نمو شخصيتهم التي تعيق نموهم المتكامل.

من أجل ذلك جاءت دراستنا هاته في محاولة الكشف عن العلاقة بين صعوبات الكتابة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من خلال الإجابة على التساؤلات التي جاءت في الإشكالية التي أشرنا إليها سابقا، وبعد تطبيق استبيان على صعوبة الكتابة واستبيان على دافعية الإنجاز على عينة الدراسة التي قوامها 120 تلميذ وتلميذة، واستخدم في ذلك أساليب إحصائية من متوسط حسابي ونسب مئوية وانحراف معياري، وقيمة T وقيمة F ومعامل الارتباط بيرسون، تم التوصل إلى النتائج التالية:

-هناك علاقة عكسية ضعيفة جدا بين صعوبة الكتابة و دافعية الانجاز اي كلما عانى تلاميذ السنة الثالثة من صعوبات في الكتابة انخفضت دافعية الانجاز لديهم .

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات الكتابة وفقا لمتغير الجنس .

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات الكتابة وفقا لمتغير العمر.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدافعية الانجاز وفقا لمتغير الجنس .

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدافعية الانجاز وفقا لمتغير العمر .

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. أحمد الضاهر قحطان، (2012) ،صعوبات التعلم، دار النشر والتوزيع ،ط1، الأردن.
2. ابراهيم قشوس(1979),دافعية الاتجاز و قياساتها , مكتبة الانجلو المصرية ,القاهرة .
3. البار الرميساء، (2013-2014)، المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز، جامعة محمد خيضر ،بسكرة.
4. بهاء الدين (2009) ,صعوبات التعلم و كيفية التعامل معها ,ط ,01دار الصفاء ,عمان.
5. جبريل بن حسن، (2013)، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات العلاجية، طبعة أولى، عمان، دار صفاء للتوزيع والنشر
6. خيري المغازي حاج، ووليد السيد خليفة، (2009)، أساليب التعلم في تحصيل مادة العلوم والاتجاه لدى المتعلمين،جامعة طنطا.
7. رشاد علي عبد العزيزموسى، (1993)، دراسات وبحوث علم النفس الدافعي (ب،ط)، دار النهضة،القاهرة.
8. رشيد الساكر، (2014)، دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، جامعة لخضر الوادي.
9. رياض بدوي مصطفى، (2005)، صعوبات التعلم، الطبعة 1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
10. سامي ،محمدالختاتنة،(2011)، مبادئ علم النفس التربوي،ط2، دار المسير ،عمان.
11. سليمان عبد الوهاب، يوسف إبراهيم، (2010)، المرجع في صعوبات التعلم،ط2، دار الميسر للنشر والتوزيع،عمان الأردن.
12. سمير عطية,(2020),عسر الكتابة لدى الاطفال دليل معلمين و الوالدين ,ط 01 , دار العلم و الايمان للنشر و التوزيع .
13. طارق كمال، (2006)، اساسيات علم النفس التربوي،(ب.ط)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
14. عادل محمد العدل، صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
15. عبد الرحمان صالح الأزرق، (2000)، علم النفس التربوي، علم واصين،ط1.
16. عبد اللطيف خليفة، 2008، الدافعة للانجاز، (ب.ط)، دار غريب، القاهرة .
17. عثمان مريم، (2009)، الضغوط المهنية وعلاقتها بطبيعة الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية ،جامعة الاخوة منكري،قسنطينة.
18. عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي،(2009)، التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز ،رسالة دكتورة من علم النفس الفزيولوجي، ط1، داجبريد،عمان.

قائمة المراجع:

19.عصام جذوع، 2007، صعوبات التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.

20.علي حسن أسعد حبايب،(2011)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمين الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الازهر، غزة، المجلد 13، العدد 1.

21.علي فرماوي(2012) ,دافعية الانسان بين النظريات المبكرة و الاتجاهات المعاصرة , ط, 01 دار الفكر العربي,الفاهرة.

22.عماد الدين عبد الرحيم الزغلول،وعلي فاتح المعنداوي،(2015)، مدخل الى علم النفس، ط5، الكتاب الجامعي، لبنان.

23.كوافحة تيسير مفلح (2011) , صعوبات تعلم و الخطة العلاجية المقترحة , ط , 04دار المسيرة للنشر و التوزيع , عمان .

24.محمد أيوب الشخيمي، 1994، دوركام النفس في الحياة المدرسية،ط1، دار الفكر اللبناني.

25.محمود عوض الله سالم واخرون، (2008)، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج،دار الفكر، ط2،الأردن.

26.مروان بن حويج، (2006)، مدخل علم النفس العام،طبعة عربية، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان –الأردن.

27.مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي، 1998، الدافعية نظريات وتطبيقات (مركز الكاتب للنشر،مصر.

28.مرحي الدنيا احمد حسين،1988، دراسات في الدوافع والدافعية،دارالمعارف،القاهرة .

29.مصطفى فتح الزيات، (2002)، صعوبات التعلم مهارات تدريبية بين الممارسة والابداع، أ.ب.ت، ناشرون،ط1،الأردن.

30.مصطفى فتحي الزيات، (1998)، صعوبات التعلم،الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات،ط1.

31.ميسون نعيم عودة، (2008)، صعوبات تعلم مهارات التدريبية بين الممارسة والابداع، أ. ب.ت، الناشرون،ط1، الأردن.

32.نبيل عبد الفتاح، (2000)، صعوبات التعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق،ط1، مصر.

33.هند عصام،الغزاري، (2014)، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة: الطبعة الأولى،القاهرة،المكتبة العربي للمعارف.

قائمة المراجع:

34.بطرسحافظ، (2011)، تدريج الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط2، الأردن.

35.إحصائية مديرية التربية الوطنية لولاية البويرة،2002\ 2023.

الملاحق

الملاحق:

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

اسم المؤسسة:

العمر: 8 سنوات ☐ 9 سنوات ☐

السنة: الثالثة ابتدائي

الملحق رقم (01): استبيان حول صعوبات الكتابة في صورته الاولى

	العبارة	نعم	احيانا	لا
01	هل يبطئ في الكتابة			
02	هل يتعب عندما يكتب فقرة طويلة			
03	هل لديه اخطاء في الكتابة و القراءة و الحساب			
04	لا ينطق الحروف اثناء الكتابة			
05	هل خطه رديئو غير مقروء			
06	هل يكتب الكلمات غير كاملة			
07	هل تختلط عليه الخروف المتشابهة اثناء كتابتها مثل ب ت ث ا و ج ح خ			
08	لا يلتزم على نفس الخط من الورقة			
09	هل يضيف حرف الى الكلمة اثناء الكتابة الاملائية			
10	هل يعكس الحروف و الاعداد بحيث تكون كما تبدو له			
11	لا ينطق الحروف اثناء الكتابة			
12	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكتيرة بالشكل			
13	صعوبة الالمام بالقواعد الكتابية الاملائية			
14	هل يعاني التلميذ صعوبة او مشكلة في الكتابة			
15	هل يعانب التلميذ من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة			
16	هل يعاني التلميذ من عدم القدرة على لتحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفعولة و الكلمات			
17	هل يجد التلميذ صعوبة في تذكر اسماء الحروف و اشكالها			
18	هل التلميذ ينحرف عن السطر اثناء الكتابة			

19	هل لدى التلميذ اخطاء املائية كثيرة			
20	هل يميز الطفل بين انواع الهمزة في اول الكلمة			
21	هل يستطيع التلميذ ان يرتب جملا لتكوين فقرة			
22	ها يميز الطفل بين الحروف المتصلة و المنفصلة			
23	هل يميز الطفل التاء المربوطة و التاء المفتوحة و الهاء في الكتابة			
24	هل يقرا الجمل و الفقرة مراعيا الضبط			

الملحق رقم (02): استبيان دافعية الانجاز في صورته الاولى

	العبارة	نعم	احيانا	لا
01	**هل يحب القيام بالاعمال التي لا يتطلب انجازها وقتا طويلا**			
02	**هل يتحمل المشكلات التييواجهها**			
03	**هل يصر على اتمام العمل حتى اذا كان صعبا**			
04	**هل يملك العزم على الفوز في اي مسابقة فكرية و كتابية**			
05	**هل يبذل جهدا في تحقيق هدف ذو قيمة**			
06	**هل ينجز الاعمال الموكلة له بشكل صحيح**			
07	**هل يقوم بعمل كل ما يطلب منه مهما كانت درجة صعوبته**			
08	**اذا لم يصل الى هدفه هل يستمر في بذل المزيد من الجهد**			
09	**هل يبذل جهدا واضحا للحصول على التقديرات**			

10	عندما يشرح المعلم الدرس هل يبذل قصارى جهده في الانتباه			
11	هل يعاني من الاحباط			
12	عندما يطرح المعلم سؤال صعب هل يحاول التوصل الى الاجابة الصحيحة			
13	هل يعمل مدة طويلة دون تعب			
14	هل لديه الشجاعة و الثبات			
15	هل ينظم وقته للدراسة منذ بداية العام الدراسي لتحقيق التفوق			
16	هل يستعد للامتحانات قبل فترة كافية			
17	هل يهمل الواجب المنزلي			
18	عندما يكون في المدرسة هل المعايير التي يضعها لنفسه بالنسبة للدروس مرتفعة جدا			
19	هل ينتابه القلق و الازعاج حين يشعر انه يضيع وقته			
20	هل هو حريص على اثبات تفوقه بين زملائه			
21	هل يحب المشاركة في الانشطة المدرسية التي يحتاج التفوق فيها الى قدرات خاصة			
22	هل يحب ان يكون من المتفوقين في فصله			
23	هل يغضبه ضعف عزيمته			
24	هل تنظيم شيئ يحب ان يمارسه طويلا			

الملحق رقم (03): استبيان حول صعوبات الكتابةفي صورته النهائية

الملاحق:

العبارة	نعم	احيانا	لا
- يبطئ في الكتابة - يتعب عندما يكتب فقرة طويلة - يرتكب الكثير من الأخطاء عند الكتابة و القراءة و الحساب - لا ينطق الحروف اثناء الكتابة - خطه رديئو غير مقروء - يكتب الكلمات ناقصة - تختلط عليه الحروف المتشابهة اثناء كتابتها مثل ب.ت.ث.ا.و.ج.ح.خ - لا يكتب على نفس الخط من الورقة - يضيف حرف الى الكلمة اثناء الكتابة - يعكس الحروف و الاعداد - لا ينطق الحروف اثناء الكتابة - لايضبط الكلمات بالشكل - يستعمل يد معينة في الكتابة - غير منظمة/كراريسه منظمة - يصعب عليه الإلمام بالقواعد الكتابة الإملائية - يعاني التلميذ صعوبة او مشكلة في الكتابة - يعاني التلميذ من صعوبة في كتابة الكلمات الشائعة - يعاني التلميذ من عدم القدرة على التحكم في حجم			

	الفراغات بين الحروف المفعولة و الكلمات - يجد التلميذ صعوبة في تذكر اسماء الحروف و اشكالها - يميز الطفل بين انواع الهمزة في اول الكلمة - يستطيع التلميذ ان يرتب جملا لتكوين فقرة - يميز الطفل بين الحروف المتصلة و المنفصلة - يميز الطفل التاء المربوطة و التاء المفتوحة و الهاء في الكتابة - يقرا الجمل و الفقرة مراعيا الشكل - يضغط على الكتابة حتى يمزق الورقة - يكتب حروف صغيرة جدا لا تقرا او العكس - يكتب و يمسح - يقصر او يطول في كتابة الحروف بالواو			

الملحق رقم (04): استبيان حول دافعية الانجاز في صورته النهائية:

	العبارة	**نعم**	**احيانا**	**لا**
1-	يحب القيام بالأعمال السهلة			
2-	يصر على اتمام العمل حتى اذا كان صعبا			
3-	يتحمل المشكلات التيبواجهها			
4-	يصرعلى الفوز في أي مسابقة فكرية و كتابية			
5-	يبذل جهدا في تحقيق هدف ذو قيمة			
6-	ينجز الاعمال الموكلة له بشكل صحيح			

الملاحق:

7-	يقوم بعمل كل ما يطلب منه مهما كانت درجة صعوبته			
8-	لا يتراجع حتى يصل الى هدفه			
9-	يبذل جهدا كبيرا للحصول على التقديرات			
10-	ينتبه لشرح المعلم باهتمام			
11-	يعاني من الاحباط			
12-	عندما يطرح المعلم سؤالا صعب هل يحاول الاجابة			
13-	يثابر في العمل			
14-	يمتلك الشجاعة في الاجابة			
15-	ينظم وقته للدراسة منذ بداية العام الدراسي للتفوق			
16-	يستعد للامتحانات بمدة كافية			
17-	يهمل الواجبات المنزلية			
18-	يضع اهداف و طموحات كبيرة			
19-	ينتابه القلق و الازعاج اثناء الدرس			
20-	هو حريص على اثبات تفوقه بين زملائه			
21-	يحب المشاركة في الانشطة المدرسية			
22-	يحب ان يكون من المتفوقين في فصله			
23-	يغضبه ضعف عزيمته			
24-	يميل الى تنظيم الاشياء التي يحب ان يمارسها			

الملحق رقم (05): يوضح أساتذة المحكمين:

	أسماء الأساتذة المحكمين	درجة العلمية	التخصص	جامعة
1	سي محمد سعدية	أساتذة التعليم العالي	علوم التربية	جامعة اكلي محند اولحاج
2	ساعد وردية	أساتذة محاضرة (ب)	علم النفس الاجتماعي	جامعة اكلي محند اولحاج
3	بن حامد لخضر	أساتذة محاضرة (أ)	علوم التربية	جامعة اكلي محند اولحاج
4	ريال فايزة	أساتذة محاضرة (أ)	علوم التربية	جامعة اكلي محند اولحاج
5	بن عالية وهيبة	أساتذة محاضرة (أ)	علوم التربية	جامعة اكلي محند اولحاج

الملحق رقم (06): يوضح صدق كل بند بصعوبات الكتابة:

البنود	يوافق	لا يوافق	صدق المحتوى
1	5	0	1
2	4	1	0،6
3	5	0	1
4	4	1	0.6
5	5	0	1
6	4	1	0.6
7	5	0	1
8	4	1	0.6
9	5	0	1
10	4	1	0.6
11	4	1	0.6
12	5	0	1
13	5	0	1
14	5	0	1
15	4	1	0.6
16	4	1	0.6
17	4	1	0.6
18	5	0	1
19	4	1	0.6
20	4	1	0.6
21	4	1	0.6
22	4	1	0.6
23	4	1	0.6

24	4	1	0.6
25	5	0	1
26	5	0	1
27	4	1	0.6
28	4	1	0.6

الملحق رقم (07): يوضح صدق كل بند بدافعية الإنجاز

البنود	يوافق	لايوافق	صدق المحتوى
1	5	0	1
2	4	1	0.6
3	4	1	0.6
4	4	1	0.6
5	4	1	0.6
6	4	1	0.6
7	4	1	0.6
8	4	1	0.6
9	4	1	0.6
10	45	1	0.6
11	4	0	1
12	4	1	0.6
13	4	1	0.6
14	4	1	0.6
15	4	1	0.6
16	5	0	1
17	5	0	1
18	4	1	0.6
19	5	0	1
20	4	1	0.6

0.6	1	4	21
0.6	1	4	22
0.6	1	4	23
1	0	5	24

الملحق رقم(08): يوضح تحليل ومناقشة صعوبات الكتابة:

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Ir
صعوباتعملالكتابة	Hypothèse de variances égales	4,082	,046	,660	118	,510	,890	1,348	
	Hypothèse de variances inégales			,611	66,070	,543	,890	1,456	

Statistiques de groupe

	العمر	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
صعوباتعملالكتابة	8 سنوات	104	58,73	6,885	,675
	9 سنوات	16	60,56	7,677	1,919

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	
صعوباتعملالكتابة	Hypothèse de variances égales	,191	,663	-,976	118	,331	-1,832	1,877	
	Hypothèse de variances inégales			-,900	18,900	,379	-1,832	2,034	

Statistiques de groupe

الملحق رقم (09): يوضح تحليل ومناقشة دافعية الإنجاز:

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
									Interva
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inf
دافعيةالانجاز	Hypothèse de variances égales	,020	,888	-,051	118	,960	-,077	1,526	
	Hypothèse de variances inégales			-,050	79,338	,960	-,077	1,538	

Statistiques de groupe

	العمر	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دافعيةالانجاز	8 سنوات	104	52,05	7,790	,764
	9 سنوات	16	47,31	7,552	1,888

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
									Interva
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	In
دافعيةالانجاز	Hypothèse de variances égales	,038	,845	2,272	118	,025	4,736	2,084	
	Hypothèse de variances inégales			2,325	20,234	,031	4,736	2,037	

الملحق رقم (10): يوضح تحليل ومناقشة العمر والجنس:

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكور	41	34,2	34,2	34,2
	إناث	79	65,8	65,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

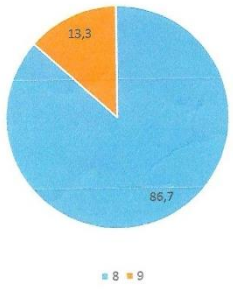
العمر

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	8	104	86,7	86,7	86,7
	9	16	13,3	13,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

الملحق رقم (11): يوضح تحليل ومناقشة العمر والجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور إناث	41	34,2
إناث ذكور	79	65,8
المجموع	120	100,0

العمر	التكرار	النسبة
8	104	86,7
9	16	13,3
المجموع	120	100,0



الملحق رقم (12): يوضح معامل بيرسون:

		صعوبات تعلم الكتابة
دافعية الانجاز	قيمة معامل الارتباط	−0.072
	الدلالة	0.437
	العدد	120