الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 المقدمة

يحتوي الفصل الثاني على عدة موضوعات تتعلق بالإطار النظري والدراسات السابقة، وقد تناول الباحث عدة موضوعات متعلقة بالدراسة، وذلك وفقاً لما تتطلبه وما تحويه من متغيرات، وشملت الموضوعات المتناولة على الجانب النظري والجانب التطبيقي، ولكن بصورة توليفية تكاملية. وقد تناول الباحث مفهوم صعوبات التعلم، محكات صعوبات التعلم، أسباب صعوبات التعلم، النظريات المفسرة لصعوبات التعلم مع التعرض لأنواع صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي واستعرض الباحث علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي، ودور دافعية الإنجاز في التغلب على ضعف التحصيل الدراسي. ثم انتقل الباحث إلى السمات الشخصية لذوي دافع الإنجاز المرتفع مع ذكر أسباب ضعف الدافعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأساليب اثارة الدافعية للتعلم عند تلك الفئة من الطلاب. وتناول الباحث مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي وعلاقة صعوبات التعلم بالدافعية الدراسية والمشكلات السلوكية ودور الإرشاد المعرفي السلوكي فيها.

2.2 مفهوم صعوبات التعلم

علي الرغم من أن مفهوم صعوبات التعلم لم يعرف إلا حديثاً فإن الصعوبات نفسها ليست حديثة كما أن التعلم نفسه ليس حديثاً هو الآخر فقد اهتم الإنسان منذ أقدم العصور بملاحظة السلوك الإنساني وحاول تفسيره والتنبؤ به (أحمد راجح، 1983).

ومشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي فأصبحت من الظواهر المتداولة بشكل متواصل في الأوساط التربوية في الآونة الأخيرة ، وقد صار الاهتمام بها يتزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعي تجاه أهمية اكتشافها ومعالجتها في الأجيال المبكرة علي قدر الإمكان، لما لها من تأثير كبير علي الطلاب من النواحي الاجتماعية والتعليمية، إضافة إلى الأبعاد النفسية التي تتركها على الطلاب، وفي أهمية الكشف والتدخل المبكرين لها في المراحل التعليمية المبكرة التي تبدأ بمرحلة ما قبل الروضة وتستمر إلى المرحلة الابتدائية (صلاح عميرة،2002).

وتري آيات عبد المجيد (2003) أن صعوبات التعلم تشير إلى أولئك الطلاب الذين لا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديون من الطلاب وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك، الانتباه، التذكر، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الاساسية مثل المهارات الحركية.

وتذكر علا نادر (2014) أنه يتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر وبالتحديد قبل عام 1900 كان منبثقاً عن المجال الطبي. ويعد الطبيب الألماني "فرانز غال" من أوائل العلماء الذين حاولوا تحديد موقع بعض الوظائف الرئيسية في الدماغ مثل: الذاكرة الشخصية، والكلام، والذكاء، واهتم بدراسة العلاقة بين الاضطرابات المخية واضطراب اللغة المنطوقة، وفسر هذه العلاقة على أساس افتراضي بأن هناك مناطق محددة من الدماغ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية وإذا حدثت إصابة دماغية تؤثر على بعض المناطق من المخ فإنها تؤدي إلى اضطرابات النطق واللغة (wiederholt, 1974). وامتداداً لجهود "غال" حاول "جون جاكسون" عام 1858 تحديد مواقع اضطراب الحديث أو اللغة في القشرة المخية، وبناءاً على نتائج دراساته انتقد الأفكار القائلة بأن الوظائف الرئيسية مثل التحدث يمكن أن تكون

محكومة بمواضيع معينة في المخ، وقام بإعداد تصنيف كلي ونظام تعريفي لمكونات الكلام أو اللغة، وأشار إلى أن الحديث ليس فقط فهم واستخدام الكلام وإنما يتضمن أيضاً: المعاني والنغمات، حركات الجسم، ويؤكد أن الحديث فهماً وإنتاجاً يرتبط بالعمل الوظيفي للمخ ككل وليس بمواضع معينة فيه (صلاح على، 2015، 15).

وخلال الحرب العالمية الأولى درس كورت غولدشتاين Kurt Goldstein حالات إصابات دماغية عن الجنود، وحدد بعض الخصائص السلوكية، حيث لاحظ أن لديهم فقدان في التركيز، فأثناء القراءة كان لديهم مشاكل في التركيز على كلمة ضمن نص مطبوع (Goldstein, 1936, 586-610).وفي نهاية الثلاثينيات قام الألمانيان عالما الصحة النفسية والعصبية الفريد ستروس Alfred Strauss و هينز ورنر Heinz Werner بسلسلة من الدراسات لفحص الإصابات الدماغية لدى الطلاب المتأخرين عقلياً لأسباب خارجية المنشأ، وتوصلا لمجموعة من الخصائص السلوكية لدى هؤلاء الطلاب أطلق عليها مجموعة أعراض Strauss Syndrome وتتمثل في تشتت الانتباه والنشاط الزائد، والاضطرابات الإدراكية والحركية، ومشاكل في تنظيم السلوك (Werner&Strauss, 1941). وفي أواخر الخمسينيات أجرى كرويكشانك وآخرون سلسلة من الدراسات أسفرت عن أن الاضطرابات الإدراكية الحركية تقف خلف صعوبات أو مشكلات التعلم حتى لدى الطلاب ذوي الذكاء العادي (فتحي مصطفي الزيات، 1998، 48).

أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين وما أن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المختصين في مجال التخلف العقلي بالذات بين مجالات الإعاقة العقلية. وإذا أردنا أن نستعرض التطور التاريخي لنشوء مفهوم صعوبات التعلم فهناك مؤشرات تؤكد استخدام المصريين القدماء لأساسيات هذا المفهوم حيث يقول سيجمون: (أنه إذا كانت الطبيعة الحقيقية لصعوبة التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات

الاتصال أو فهم الرموز اللغوية المصاحبة لبعض المظاهر العصبية فإن بداية الفكرة تعد مبكرة جداً عندما لاحظ قدماء المصريين اقتران فقدان القدرة على الكلام بإصابات الدماغ والأضرار التي يتعرض لها (محمود أحمد عبد الكريم، 2009، 15).

وفي عام 1937 استخدم "أورتون "مصطلح التشوه الرمزي لوصف حالات الطلاب الذين يدركون الرموز سواء أكانت أعداداً أم حروفاً بطريقة مشوهة وذلك عندما افترض أورتون أن صعوبات القراءة تنتج عن نقص في السيطرة المخية، وفي الستينيات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلم حيث قام في عام 1962 "صموئيل كيرك" عالم النفس الأمريكي بإعداد كتاب جامعي يتحدث فيه عن التربية الخاصة ظهر فيه أول التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم. وفي عام 1975 تم قبول مصطلح "صعوبة التعلم" في القانون الفيدرالي (التعليم لكل الطلاب المعوقين) وكانت هذه هي الخطوة الأخيرة لاستقرار المصطلح على المستوى القومي بعد جهود كبيرة لتطوير تعريف أكثر تحديداً له وللمعايير المتعلقة به في السجل الفيدرالي عام 1977 (صلاح الدين علي وتد، 2015، 102) ويرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبات التعلم مستقبلاً مشرقاً لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المختصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق وأشمل عن الإنسان وخصائصه وما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة (إبراهيم أبو نيان، 2001، 17).

ويري الباحث أن أي شخص مهتم بمجال صعوبات التعلم لا يمكن إغفال ماهية صعوبات التعلم ومفهومها تلك التي تواجه الأطفال أثناء التعلم وعلى الرغم من تعدد الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم لا يزال مفهوم صعوبات التعلم يشوبه الغموض عند البعض، مما يترتب عليه في كثير من الأحيان مظاهر سوء الفهم، والخلط بينه وبين مفاهيم أخري متصلة بالتعلم.

ويعد مصطلح صعوبات التعلم حسب مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم(1981) (National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD مصطلحاً عاماً، يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلال أو قدرات الحساب، وأن هذه الاضطرابات تحدث مدى الحياة، وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعي من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها ،ورغم أن صعوبات التعلم قد تحدث مصحوبة بإعاقات أخرى مثل: الإعاقات الحسية، والتخلف العقلي، والاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو للظروف الثقافية أو لظروف التعلم غير المناسبة إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف (Hammill, 1987, 336 – 342).

ويذكر فتحي مصطفي الزيات (1998) أنه تم نقد هذا التعريف من قبل الكثير من المختصين لاستخدامه بعض العبارات التي يصعب وصفها إجرائياً مثل العمليات النفسية والاضطرابات في الادراك والخلل الوظيفي في الدماغ والبعض انتقده لإغفاله تحديد درجة شدة الاضطراب. وتذكر سها أحمد رفعت (2010) أن الحكومة الاتحادية الأميركية حددت عام (1977) ثلاث أنواع من المشكلات: مشكلات لغوية، تعبير شفهي مبني على الاستماع، ومشكلات القراءة والكتابة: التعبير الكتابي ومهارات القراءة، ومشكلات رياضية: إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي.

وتعرف دائرة التربية الأمريكية صعوبة التعلم بأنها اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم واستخدام اللغة المحكية والمكتوبة، ومن أعراضها عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو إنجاز العمليات الحسابية وقد تكون ناتجة عن إعاقات إدراكية أو إصابات دماغية أو قصور دماغي طفيف أو صعوبات اللغة ولا تكون هذه الصعوبات ناتجة عن التخلف العقلي أو الانفعالي أو

الحرمان الثقافي والبيئي والمادي (محمود أحمد عبد الكريم، 2009، 19-20).وتشير التقديرات الحالية بأن ما نسبته حوالى 4.2% من الطلاب بعمر المدرسة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة هم مصنفين على أن لديهم صعوبات التعلم (U.S.Department of Education, 2010) بينما نجد بأن عدد الطلاب الذين تم تحديدهم بأن لديهم صعوبات التعلم قد تراجع، إلا أنها مازالت أكبر فئة من فئات التربية الخاصة (Cortiella, 2009).

وتذكر علا نادر (2014) أنه على الرغم من وجود معايير عامة لتحديد صعوبات التعلم، فإنه لا يمكن تحديد نسبة ثابتة لمن يعانون من هذه الصعوبات، فهي من الاختلاف والتباين ما يتطلب وجود اختبارات مختلفة، مثل اختبارات التحصيل المقننة، واختبارات العمليات النفسية، والاختبارات ذات المحكات المرجعية، والاستبيانات غير الرسمية (زيدان أحمد السرطاوي، كمال سيسالم، 1992، 75-74). وتستخدم هذه الاختبارات في تحديد صعوبات التعلم سواء أكانت أكاديمية أم نمائية، إلا أن هذه الاختبارات لا تكشف عن تشخيص يعطي الدلالة الإحصائية لنسبة وجود صعوبات التعلم بصورة واحدة، ففي حين تحدد بعض الدراسات نسبة وجود ذوي صعوبات التعلم بين الطلاب بنسبة (1-3%) (راضي الوقفي، 2001). إلا أن جادز وأندروز (Gaddes, R., & Andrews, J. 1993 يشيرا إلى أن نسبة انتشار الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم داخل المجتمع المدرسي تتراوح بين (5-15%). وفي البيئة العربية تشير الدراسات المختلفة إلى نسب أكثر ارتفاعاً في صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس، والتي تصل أحياناً إلى أكثر من (30%) (غسان أبو فخر، 2004، 166).

وفي أحدث الدراسات التي أجريت في قطر عام 2017 على 290تلميذاً في الصف الرابع والخامس الابتدائي بينت النتائج أن 9.8% يعانون من أخطاء وصعوبات في القراءة (السيد سليمان،2017). ويري الباحث أنه يمكن تفسير هذا التزايد في نسب ذوي صعوبات التعلم إلى جملة أسباب أهمها: ازدياد الوعي بمجال صعوبات التعلم،

وتحسين أساليب التشخيص والتقييم، والقبول الاجتماعي لتصنيف الطفل كذي صعوبة تعلم وتفضيل تصنيف الطفل ذي الحاجة في هذه الفئة على غيرها من الفئات.

2.3 محكات صعوبات التعلم

يذكر أحمد أحمد عواد (1997) أن هناك خمس محكات يجب التأكد منها قبل أن نشخص صعوبات التعلم عند الطالب وهي: محك التباعد أو التباين، محك الاستبعاد، محك التربية الخاصة، محك المشكلات المرتبطة بالنضوج، محك العلامات الفونولوجية.

فمحك التباعد أو التباين: وفيه يظهر الطلاب ذوي صعوبات التعلم تباعداً في إحدى الأمرين التاليين أو كليهما: تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه، والتميز واللغة والقدرة البصرية الحركية، والذاكرة وإدراك العلاقات وغيرها). وتباعداً بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتزان النمائي، في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية المختلفة (أحمد أحمد عواد، 1997، 108-107).

ومحك الاستبعاد: إن تعريفات صعوبات التعلم تستبعد تلك الصعوبات التي يمكن تفسيرها بتخلف عقلي عام، أو الإعاقات الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية أو نقص فرص التعلم. إن السبب في استبعاد هذه الحالات قد يكون واضحاً فالطالب الأصم لا يطور لغته بشكل طبيعي وفي هذه الحالة يحتاج الطالب إلى برنامج تربوي للصم بدلاً من برنامج صعوبات التعلم لأنه قدراته البصرية والعقلية قد تكون عادية (سها أحمد رفعت، 2010، 65).

ومحك التربية الخاصة: إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يتعلمون بالطرق العادية ويحتاجون إلى طرق خاصة بالتعلم. إن الحاجة إلى طريقة خاصة تكون بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع أو تعيق قدرة الطالب على التعلم. ويعتبر هذا المحك ضرورياً إذ يتوجب على الفاحص القيام بإجراءات التشخيص المناسبة للكشف عن درجة التباعد بين القدرة والتحصيل وكذلك استبعاد كل الظروف حتى يحدد برنامجاً علاجياً خاصاً ومناسباً (أسامة محمد البطانة وآخرون، 2005، 39).

ويري الباحث أن المحكات الثلاثة في مجملها تتفق مع أشار اليه جادز وأندروز ((Gaddes& Andrews,1993 من أن هناك ثلاثة جوانب أساسية يمكن اتباعها عند تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي

1. وجود تباعد كبير بين تحصيل الطالب وقدرته الكامنة
2. أن الصعوبة في التعلم عند الطالب ليست ناتجة عن إعاقات عقلية أو جسمية أو نقص في فرص التعلم.
3. نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم الأطفال والحاجة إلى توفير إجراءات خاصة.

ومحك المشكلات المرتبطة بالنضوج: وتذكر سها أحمد رفعت(2010) أن معدلات النمو تختلف من طفل إلى آخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الطلاب الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالى الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع إلى عوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

ومحك العلامات الفونولوجية: حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، والنشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي). (محمود أحمد عبد الكريم، 2009، 27).

ومما سبق يري الباحث أنه لا يمكن تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالطرق العادية أو بالأساليب والوسائل التي تقدم للطلاب العاديين في المدرسة، بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق وأساليب تربوية خاصة، فالحاجة إلى أساليب تربوية خاصة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم والتي تمنع أو تعوق قدرتهم على التعلم يعتبر محكاً مهماً على الرغم من إهماله غالباً، إذ يجب على الفاحص بعد القيام بإجراءات التشخيص المناسبة للكشف عن درجة التباعد بين القدرة والتحصيل وكذلك استبعاد كل الظروف التي لا تندرج تحت مسمي صعوبات التعلم أن يحدد برنامجاً علاجياً خاصاً ومناسباً .

2.4 أسباب صعوبات التعلم

تصنف سها أحمد رفعت (2010) هذه الأسباب في فئات رئيسية ثلاث: الأسباب العضوية والبيولوجية، الأسباب الوراثية، والأسباب البيئية.

فالأسباب العضوية والبيولوجية: يشير محمود أبو العزائم (2005) أنه في مراحل الحمل الأولى يتكون جذع المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم، ثم في المراحل اللاحقة يتكون الفصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ وهو الجزء الأساسي للفكر، وأخيراً تتكون المناطق المسئولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسئولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة، ومع تكون الخلايا العصبية

الجديدة فإنها تتجه لأماكنها المحددة لتكوين تركيبات المخ المختلفة، وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكون شبكة اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى، وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح بتبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة طوال فترة الحمل ولذلك فإن نمو المخ معرض لحدوث بعض الاختلالات أو التفكك ، وإذا حدث هذا الاختلال في مراحل النمو المبكر فقد يموت الجنين، أو قد يولد المولود وهو يعاني من إعاقات شديدة فقد تؤدي إلى التخلف العقلي، أما إذا حدث الخلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة بعد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض (طلال المسعد وآخرون ، 2004، 55).

ويذكر عبد اللطيف القريطي (2005) أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلف دماغي بسيط يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي وليس جميعها. ومما تجدر الإشارة إليه أن التخطيط الدماغي لمعظم حالات صعوبات التعلم لا يظهر مثل ذلك الاضطراب في الموجات الدماغية مما يعني عدم وجود التلف الدماغي. ويشار في هذا المجال إلى ثلاثة مؤشرات سلوكية وعصبية هي: الضعف في التآزر البصري الحركي، والإفراط في النشاط، وعدم انتظام النشاط الكهربائي في الدماغ. وهناك بعض الافتراضات البيولوجية الأخرى عن مظاهر مصاحبة لصعوبات التعلم ومنها المظاهر الجسمية غير الطبيعية لدى الأفراد قبل سن المدرسة كالتشوهات في شكل الجمجمة أو انخفاض موقع الأذنين في الجمجمة، أو كهربية الشعر. (عبد اللطيف القريطي، 2005، 417).

والأسباب الوراثية: يقول كالفانت (1989) أنه برغم أن أهم الصعوبات التي تواجه الباحثين في هذا المجال هي صعوبة التفريق بين أثر العوامل الوراثية وأثر العوامل البيئية، فإن نتائج الدراسات في هذا المجال تشير إلى وجود أسباب وراثية. ويشير عادل عبد الله محمد (2003) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الطلاب

في الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد (سها أحمد رفعت، 2010، 70).

والأسباب البيئية : يرى العديد من الباحثين أمثال (باتمان وهارينج، 1977) و(Blair &Rupley, 1990) أن فشل الطلاب في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها: حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصص للتدريب، عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة، استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الاستفادة منها، تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظتها (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 138) وتذكر (سها أحمد رفعت، 2010) أن حالات صعوبات التعلم أكثر شيوعاً في أوساط الطلاب الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية الأقل حظاً. ويعتقد بأن سوء التغذية ومحدودية الفرص للنمو والتعلم المبكر من الأسباب ذات الصلة المختلفة التي توردها المراجع العلمية في هذا الخصوص. ومن أهم تلك العوامل: سوء التغذية، والمواد المضافة للمنتجات الغذائية كمواد النكهة الصناعية والمواد الملونة الحافظة، وتدخين الأم الحامل أو تعاطيها الكحول أو المخدرات، حتى أن البعض يضيف أثر إشعاعات شاشة التلفزيون ومصابيح الفلورسنت. ولا تزال هذه العوامل كغيرها من الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم موضع البحث العلمي في هذا المجال في السنوات الأخيرة وتتضمن الأسباب البيئية قائمة طويلة من العوامل (سها أحمد رفعت، 2010).

ويري الباحث أن الافتراضات التي تقف خلف تفسير صعوبات التعلم كثيرة ومتعددة يتعدد آراء واتجاهات العلماء، فمنهم من يري أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى عيوب أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، ومنهم من يري أن الأسباب ترجع إلى اضطراب العمليات النفسية الأساسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويميل

الباحث إلى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع الى خلل في الجهاز العصبي المركزي الذي أثر بدوره على العمليات النفسية الأساسية لدى الفرد.

2.5 النظريات المفسرة لذوي صعوبات التعلم

تتعد النماذج والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم، فقد أشار النموذج النيرولوجي إلى الافتراض بأن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويتفق أغلب المنظرون في النموذج النيرولوجى على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية، ويمثل النموذج النمائي أحد النماذج النظرية الهامة التي اهتمت بتفسير صعوبات التعلم لدى الطلاب (فتحي الزيات،1998،148) ويركز أصحاب هذا النموذج في ضوء انتظام وتتابع استمرارية النمو السوي على التنظيمات الهرمية للسلوك بمعني تحديد الأنماط السلوكية البسيطة أولاً ثم المعقدة فالأكثر تعقيداً.

في حين يرجع النموذج السلوكي صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة مع الافتقار إلى الوسائل التعليمية المناسبة، وهذا النموذج له من نقاط قوة، حيث يركز على الفردية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضاً اكتسابه لمهارات المفقودة، كما أن نموذج العمليات النفسية يرتكز على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم.

2.6 أنواع صعوبات التعلم

يعد تصنيف صعوبات التعلم من الأهمية بمكان نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وحتى يمكن اقتراح أساليب تشخيصية وعلاجية تتفق مع محددات الصعوبة وشدتها، فالأسلوب الذي يصلح لعلاج إحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لعلاج حالة أخري.

وعلى الرغم من تعدد تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة إلا أنها مازالت معتمدة إلى حد كبير على التصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفنت (Kirk&Kalvant,1994) والذي يميز بين مجموعتين من الصعوبة وهو كالتالي:

تصنيف كيرك وكالفنت: صنف كيرك وكالفنت صعوبات التعلم إلى مجموعتين: صعوبات التعلم النمائية، صعوبات التعلم الأكاديمية .فصعوبات التعلم النمائية: وتشمل صعوبات التعلم النمائية المهارات السابقة التي يحتاجها الطالب بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، مثلاً يتعلم الطالب كتابة اسمه عن طريق تطوير الكثير من المهارات مثل الإدراك، التآزر البصري الحركي، الذاكرة، فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة ويعجز الطالب عن تعويضها من خلال وظائف أخرى ينتج عنها صعوبة لدى الطالب في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية (خولة يحي، 2006، 238).

وصعوبات التعلم الأكاديمية: يعرفها راضي الوقفي (2003) بأنها المشكلات التي تظهر من قبل أطفالنا في المدارس وتشتمل على: صعوبات بالقراءة، صعوبات بالكتابة، صعوبات بالتهجئة والتعبير الكتابي، صعوبات بالحساب. (راضي الوقفي، 2003، 355).

ويرى الباحث أن هناك صعوبة في الفصل بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، إذ تظهر هاتان الصعوبتان على نحو متزامن لدى معظم الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ذلك بالإضافة إلى الارتباط الوثيق بسبب العمليات العقلية العليا والتعلم الأكاديمي

تصنيف فتحي الزيات: قدم فتحي الزيات (1989) تصنيفاً لصعوبات التعلم يتكون من خمسة أنماط يمكن ترتيبها حسب نسبة شيوعها تنازلياً كالتالي:

1. الصعوبات المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة
2. الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي
3. صعوبات الإنجاز الدافعية
4. النمط العام لذوي صعوبات التعلم
5. الصعوبات المتعلقة بالانفعالية العامة

ولكن مع اتساع مجال البحث في ميدان صعوبات التعلم، وبعد تحول الأسس السيكولوجية تدريجياً في فهم ذوي الصعوبة في التعلم من الاتجاه الذي يركز على عمليات نمائية محددة تمثل العمليات ما قبل الأكاديمية إلى الاتجاه الحديث الذي يضع الطرق أو الإستراتيجيات التي يتعامل بها الفرد مع المهام المختلفة في بؤرة الاهتمام كان التوصل لتصنيف حديث لصعوبات التعلم

تصنيف أمل الزعبي (2009) لصعوبات التعلم: في ضوء الاتجاهات الحديثة لصعوبات التعلم والتي ركزت على فهم هذه الفئة لحقيقة ذواتها وإمكاناتها يعد اللبنات الأولى لبرنامج التدخل، يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التنظيم الذاتي

وفى ضوء ما سبق عرضه يشير الباحث إلى أن تصنيف كيرك وكالفنت من أكثر التصنيفات شيوعاً واستخداماً على أرض الواقع، ويرى أيضاً أن أهم أنواع الصعوبات التعليمية هي الصعوبات النمائية وبالأخص منها الصعوبات الأولية (انتباه–إدراك–تذكر) كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسئولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد فهي اللبنات الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على الثانوية وهي (التفكير–اللغة الشفهية)، وسميت الصعوبات الثانوية بذلك لأنها تتأثر وبشكل مباشر وواضح بالصعوبات الأولية وبالتالي يظهر تأثيرها بوضوح على التحصيل الأكاديمي فتنشأ ما تسمى بالصعوبات الأكاديمية. ومن هذا المنطلق يؤكد الباحث على ضرورة اكتشاف وتحديد صعوبات التعلم النمائية في وقت مبكر، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص أولى لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل انتشارها وظهورها.

2.7 صعوبات القراءة (Dyslexia) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

إن البحث الدقيق في ظاهرة صعوبات تعلم القراءة يجعلنا نكتشف أنها مشكلة معقدة ومنتشرة انتشاراً واسعاً، فغالباً ما تشير صعوبات التعلم إلى صعوبة في تعلم مهارات القراءة، وبالتالي يعاني المتعلم من هذه الصعوبة في جميع المواد الدراسية التي تضم في أغلبها عملية القراءة والتي كانت هي الأساس الذي صنف بموجبه حوالي 85% في عداد من يعانون من صعوبات التعلم إذا قورن التركيز على مادة الرياضيات (جمال بلبكاي،2015،2)

هذا وأثبتت دراسة ليون (1995) أن عسر القراءة تمثل أكبر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً وأن 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم عسراً في القراءة (صلاح عميرة،2005،47). وفى دراسة الجمعية الكويتية لصعوبة القراءة أجريت سنة 2007 حول صعوبة القراءة وانتشارها كان من نتائجها أن 15%

إلى 30% من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة وهم ينتمون إلى ثقافات مختلفة وبيئات فكرية متنوعة ومستويات اجتماعية واقتصادية متفاوتة (هناء إبراهيم، 2008، 48).

وتعد مسألة الاهتمام بالتحصيل الدراسي من القضايا الجوهرية، التي تناولتها العديد من الدراسات والبحوث فإذا كانت المجتمعات الحديثة التي تستمد بناء قطاعاتها من ما توفره لها من مخرجات التعلم بأنواعها المختلفة فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس التحصيل الدراسي الذى أصبح في مفهوم العصر هو الأداة المستخدمة لقياس الكفاءة والسبيل الذى بواسطته يتم تعديل وتحديث أساليب وطرق التدريس، وتبني كل ما يلزم لتنمية هذا التحصيل، وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي تكتسبها عملية القراءة فإن مردود تعلمها دون المستوي المنشود، حيث يعانى المتعلمون في جميع مراحل التعليم وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص من العجز عن القراءة، وعدم إحسان النطق في مخارج أصوات بعض الحروف، وعدم القدرة على تعبير المعاني أثناء القراءة، مما يؤدى إلى صعوبات الفهم بالتالي تراجع مردودهم الدراسي.

وهذا ما أكدته دراسة عوينات (2011) حول عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة والذين لا يعانون من عسر القراءة في درجات التحصيل الدراسي بكل أبعاده. كذلك دراسة مرباح أحمد تقي الدين (2015) حول عسر القراءة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدي عينة من تلاميذ السنة الخامسة، حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عسر القراءة لدى أفراد عينة الدراسة.

ويرجع الباحث علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي إلى أن القراءة كفاءة عرضية أفقية نجدها على مستوى كل النشاطات التي يقوم بها التلميذ، كما يمكن اعتبار القراءة بمثابة بوابة لاكتشاف جميع المعارف

الأخرى، كما أن القراءة تعتبر عامل من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد ومن المهارات الأساسية التي يجب على الفرد أن يمتلكها، فكلما كان الفرد متمكناً من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه باعتبار القراءة من الوسائل الأساسية في اكتساب الخبرات والمعارف التي تعد الغاية من التحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية . وأكدت دراسة بحرة كريمة (2016)إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، كما أكدت دراسة هيغس(Hughes,1998) أن الفشل القرائي يعد عاملاً أساسياً في إحداث الفشل التعليمي، فأكثر المشكلات الدراسية التي تواجه التلاميذ في تحصيلهم سببها الضعف في القراءة.

2.8 صعوبات الحساب وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

فمن بين أنواع صعوبات التعلم التي بدأت تأخذ اهتماماً متزايداً صوبات التعلم في الرياضيات والتي تمثل أكثر الصعوبات أهمية وشيوعاً، حيث تعد الرياضيات كأحد فروع المعرفة ومن أهم الأنشطة التدريبية التي تقدم لجميع التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، وخلال هذه المراحل قد يواجه التلاميذ عدة أسباب تؤثر على مستواهم التعليمي الذي ينتج عنه ضعف مستوي تحصيلهم الدراسي، وذلك من خلال إظهار تذبذباً شديداً في التحصيل، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي الذي يعد نقطة تحول مهمة في حياة الطفل التي تتبلور فيها عمليات التفكير ويكتسب فيها وسائل التعبير الأساسية.

ويعرف جيري (Geary,2006) عسر الحساب بأنه يشير إلى صعوبة دائمة في تعلم أو فهم مفاهيم العدد أو معرفة قواعده، وتدعى هذه الصعوبة في أغلب الأحيان بالعجز الرياضي. ويذكر فيصل الزراد(1991) أن للرياضيات أهمية كبيرة وذلك على الصعيدين أولاً الدراسي والذي يكون فيه غياب الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو الرياضيات وتدني مستوي التحصيل لدى فئة منهم في الرياضيات قد تكون من عوامل ظهور ما

يسمى بصعوبات تعلم الرياضيات، والتي غالباً ما ترافق التلميذ في الصفوف اللاحقة، وتشكل عائقاً في طريق تعلمه مما يجعل هذه الفئة مشكلة حقيقية للمعلمين والأهل تحدياً للبحث في عوامل ظهور تلك الصعوبات وطرق التغلب عليها، لذا يعتبر التحصيل الدراسي المحك الأساسي لمعرفة مقدار اكتساب التلاميذ لمحتوى معين من مادة الرياضيات فضلاً عن كونه الأداة التي تحدد مستوي التلاميذ داخل مجموعة معينة، وبما أن للتحصيل دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها هنا كعوامل أخرى تؤثر فيها منها ما هو معرفي وغير معرفي كالدافعية والمزاجية ومن العوامل المعرفية : المقدرة الرياضية المتضمنة للمقدرة الاستدلالية ، المقدرة المكانية والعددية وغيرها .

كما جاءت دراسة كوارد وسميث التي هدفت إلى الكشف عن الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى التلاميذ في المرحلة الأساسية في بريطانيا وذلك بأخذ عينة متكون من 2312 طالباً وطالبة من مختلف المدارس الحكومية البريطانية إلى نتائج منها أن نسبة النجاح العام في الرياضيات كانت منخفضة جداً وأنه لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوي التحصيل في الرياضيات وأن هناك ارتباط ذو دلالة احصائية بين انخفاض التحصيل الدراسي وصعوبات الرياضيات لدى هؤلاء الطلاب .أما ثانياً الصعيد الاجتماعي والذى له تأثير على كل سمات حياة الفرد بما في ذلك التعليم الرسمي، النشاطات اليومية.

2.9 صعوبات الممارسة اللغوية (aphasia/dysphasia) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

يذكر محمد عبد المؤمن(2009) أن المصطلحات اللغوية للطفل تزداد في مرحلة الطفولة المبكرة وأن النمو يسير بشكل أسرع في مجال التحصيل والتعبير والفهم والنطق، ويختفى الكلام الطفلي ويستطيع التعبير عن حاجاته في جمل تامة المعنى كما يستطيع في عامه الرابع تكوين جمل مفيدة من الناحية التركيبية واللغوية، أما الطفل الذى يعانى من صعوبة في الجانب اللغوي فهو يعانى من عدم القدرة على التعبير، مما يؤثر على مستوى تحصيله في المستقبل،

ويؤدى إلى عجزه التعليمي وصعوبات التعلم اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم تتمثل في ثلاثة جوانب: الاستقبال السمعي، عمليات التفكير والتنظيم، والتعبير اللفظي.

أولاً صعوبات الاستقبال السمعي: وهي ما تعرف بالحبسة (الأفيزيا الحسية) وهي فقدان القدرة على الفهم للكلام المنطوق فعلى الرغم من تمتع الطفل بقدرة سمعية عادية إلا أنه لا يستطيع تمييز الأصوات المسموعة (محمد عبد المؤمن1986،225).

ثانياً صعوبات عمليات التفكير والتنظيم: ويقصد بها فقدان القدرة على النقد الجيد أو إيجاد حل مناسب للمشكلات والمسائل الحسابية أو عقد مقارنات بين الأشياء وفقدان القدرة على ربط الأحداث وتحليلها، وكذلك فقدان القدرة على التعميم.

ثالثاً صعوبات التعبير اللفظي: ويقصد بها فقدان القدرة على التعبير بالكلام إلى الحد الذي يقتصر فيه محصول الطفل اللغوي على كلمة واحدة في التعبير عن أشياء كثيرة فضلاً عن أن لغة تعبير الطفل تكون خالية من المعنى مع عدم القدرة على تكرار الكلمات وهذا ما يعرف بالحبسة التعبيرية (محمد عبد المؤمن،1986،225). وقد يلاحظ أيضاً أن الطفل يتأخر في الكلام إلى أن يصل عمره ثلاث سنوات ويطلق عليها البعض حبسة الطفولة أو صعوبة اللغة الشفهية (كيرك وكالفانت،1988،79).

ويشير محمد النوبي (2011) أن تعليم اللغة منذ الصغر يهدف إلى تمكين الطفل من التعرف على أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة والسليمة، ولقد اهتمت جميع الدول بتعليم لغاتها منذ أقدم العصور، وأولت اهتماماً كبيراً بتدريسها وتعلمها؛ لأن اللغة هي الوسيلة الأولى التي تؤدي إلى تحصيل المعرفة الإنسانية وتكوين الخبرة وتنميتها.

ويري الباحث أن اللغة بالنسبة للطفل هي الأداة التي يعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة ومتابعة عملية التحصيل العلمي والدراسي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال المدرسة التي يتوفر فيها المعلم الناجح في دوره بتعليم اللغة للمتعلمين. وقد دلت تجارب المربين واختباراتهم على أن فشل التلاميذ وإخفاقهم في الدراسة راجع إلى ضعف مستواهم في اللغة وعجزهم عن فهم المادة المكتوبة، وهذا يدل على أن اللغة عنصراً جوهرياً وأساسياً في عملية التعلم، وعن طريقها يتعلم الإنسان ما يريده من العلوم.

ولذلك فإن اكتساب المهارات اللغوية السليمة يساعد المتعلم على التعلم، وتعد مهاراتي القراءة والكتابة من أهم المهارات الأساسية التي تساعد المتعلم على التعلم في مراحله الأولى، حيث تؤدي الصعوبات في القراءة مثلاً إلى فشل التلميذ في فهم المواد الدراسية الأخرى؛ لأن النجاح في كل مادة يستوجب قدرة التلميذ على القراءة، كما أن مهارة الكتابة تستلزم العديد من القدرات والمهارات الأخرى، ويمكننا القول: إن القراءة والكتابة هما الطريق إلى التعلم الفعال، ولذلك يجب على الجميع التكاتف والتعاون فيما بينهم لتقوية وتدعيم تلك المهارتين— القراءة والكتابة — وربطهما بالمهارات اللغوية الأخرى حتى تكتمل الشخصية.

والتحصيل الدراسي ليس مؤشراً على التفوق العقلي ومعدلات الذكاء فحسب، بل يعتبر دليلاً على توازن الشخصية والنجاح في عمليات التكيف السلوكي، وهذا التكيف يقوم على استخدام الفرد لمهاراته اللغوية المتعددة وخاصة ما يتعلق بالقراءة والكتابة.

ويؤكد رسمي علي عابد (2008) على أن اكتساب المهارات اللغوية بصورة صحيحة يؤدي إلى اكتساب تحصيل دراسي عال، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات والتجارب والأبحاث التي تناولت هذه القضية في العديد من بلدان العالم مثل دراسة كوتولا (A.Katula,2003) التي أكدت على وجود ارتباط عسر قراءة اللغة لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم والتحصيل الدراسي وذلك من خلال قراءة المواد التعليمية المتعلقة باللغة وفقا للدقة

والطلاقة والممارسة اللغوية ،وقامت دراسة برنارد وأخرون (J.Bernhard,2006) ببحث اضطرابات اللغة من خلال القدرة على التعرف على هوية النصوص اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية من أطفال ما قبل المدرسة والمعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم وتأثير ذلك على تقدير الذات لديهم

ويستخلص الباحث مما سبق أن اللغة ليست أداة للتواصل فقط ولا أسلوب للتعبير عن المشاعر والأحاسيس فحسب؛ ولكنها مفتاح التعلم، ومن خلال الاهتمام بها وتعليمها بالصورة السليمة للتلاميذ يمكننا العمل على زيادة التحصيل الدراسي لهم.

2.10 الاتجاهات والأساليب المختلفة في علاج صعوبات التعلم

يذكر جبريل بن حسن العريشي (2015) أنه تم وضع العديد من الأساليب والاستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند الطلاب، ويذكر (محمود عبد الحليم منسي، 2003) أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو استراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها. وتصنف سها أحمد رفعت (2010) الاتجاهات الى اتجاهين رئيسين: اتجاه طبي واتجاه نفسي تربوي.

أولاً: الاتجاه الطبي، والواضح من التسمية أن المهتمين بهذا الاتجاه هم الأطباء وخاصة أطباء الأعصاب، والافتراض الأساسي للعلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكميائي في الجسم ويكون العلاج عن طريق العقاقير الطبية: أكثر ما يستخدم في حالات الإفراط في النشاط حيث إن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطالب للتعلم. والعلاج بضبط البرنامج الغذائي: يقول فين جولد وهو صاحب هذا الاسلوب أن المواد الملونة والحافظة ومواد الفاكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية

الطلاب أو حفظ المواد الغذائية المعلبة وغيرها من المواد الكيميائية تزيد من حدة الإفراط في النشـــاط لدى الطلاب لذلك يدعو فين جولد للتقليل من استخدام هذه المواد. والعلاج عن طريق الفيتامينات: يشير أنصار هذا الاسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات التي تعطى للطلاب ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسناً في فترة انتباههم وتقلل من درجة الإفراط في النشـــاط ولا يزال هذا الأســـلوب بحاجة إلى المزيد من البحث (ســـها أحمد رفعت، 2010)، ويري البحث أن الاتجاه الطبي هو عبارة عن أساليب علاجية غير مباشرة ولا تتناول صعوبة التعلم بحد ذاتها، بل تتناول الإفراط في النشاط وقلة الانتباه.

ثانيا: الاتجاه النفسي التربوي: ويشتمل الاتجاه النفسي التربوي على الطرائق الثلاثة الرئيسية التالية:

أولاً طريقة التدريب على العمليات النفسية: تقوم هذه الطريقة على تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم (بيل جيرهارت، 1996) ويتم في هذه الطريقة اســتخدام أســاليب مختلفة أهمها: التدريب النفس لغوي: حيث يتم التدريب على التآزر البصري الحركي، ويستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في علاج صعوبات الكتابة والقراءة وأشهرها برنامج كيرك ورفاقه. والتدريب باستخدام الحواس المتعددة: ويقوم هذا الأسلوب على استخدام القنوات الحسية المختلفة (سمع، بصر، شم، لمس، الحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية، ويقوم هذا الأسلوب على الافتراض بأن الطالب يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم. والتدريب المعرفي: يسعى هذا الأسلوب في التدريب إلى تحسين استراتيجيات الطالب في فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة على اعتبار أن استراتيجياته السابقة غير ملائمة لعملية التعلم. ويتضمن هذا الأسلوب إجراءات مختلفة ومتعددة أهمها التعلم الذاتي والضبط الذاتي (Carter&Kemp, 1996).

ثانياً طريقة التدريب على المهارات :**إن** طريقة التدريب على المهارات تركز على التدريب المباشر على المهارات التي يظهر فيها التلميذ قصوراً أو عجزاً. وتقوم هذه الطريقة على افتراض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية وإنما إلى حرمان من فرص التعلم الملائمة (زيدان أحمد السرطاوي، كمال سيسالم، 1992).

وثالثاً الطريقة القائمة على الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات: إن الاتجاه الأكثر حداثة وقبولاً في أوساط المختصين في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين والاستفادة من الميزات الإيجابية لكل منهما (سها أحمد رفعت، 2010). وتعتمد تلك الإستراتيجية على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين، وتهتم الإستراتيجية بتقييم قدرات الطالب وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة، ومعرفة المهارة الواجب تنميتها (زينب محمود شقير، 1999).

ويشير الباحث أن هناك نوعاً من الاتفاق بين الباحثين فيما أكدته دراساتهم على أن الصعوبات المعرفية هي أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد وجد (فتحي الزيات،1998) أن الصعوبات المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة هي أكثر أنماط التعلم انتشاراً وهذه الصعوبات ترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتتعلق هذه الصعوبات بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للفرد. ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات قبل الأكاديمية قد يكون أولي نتائجه هو الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية.

2.11 دمج الطلاب ذوي الإعاقة في دولة قطر

تؤمن دولة قطر إيماناً راسخاً بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتتعامل مع هذه الحقوق انطلاقاً من نهج دستوري وتشريعي على حد سواء، وتعكس ذلك في كافة خططها وبرامجها في مختلف المجالات (التعليمية، والرعاية الصحية، والعمل، والمسكن المناسب، والمرافق العامة والخاصة، والثقافة والرياضة) وغيرها ، وكانت دولة قطر من أوائل الدول التي صادقت على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في العام 2008، ومنذ ذلك الوقت قطعت شوطاً كبيراً في مجال تعزيز وحماية حقوقهم، ودمجهم الكامل في المجتمع وإشراكهم في عملية التنمية، وقد ضمنت ذلك في الرؤية الوطنية 2030 ، والتي من ضمنها تحقيق المساواة والعدالة لجميع فئات وقطاعات المجتمع، ويوجد في قطر حالياً 34 جهة متخصصة تقدم خدماتها التخصصية لذوي الإعاقة بمختلف إعاقاتهم (مني الكواري، 2017، 16).

وقد أقرت الدولة الكثير من الخطط والاستراتيجيات المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة، كان آخرها الخطة الوطنية للتوحد 2017-2021، لتحسين سبل حياة هؤلاء الأفراد وأسرهم، كما اهتمت الخطط القطاعية الأخرى في مختلف الجهات الخدمية بحقوق ذوي الإعاقة وسبل تنميتهم وبناء قدراتهم، ويتسم اهتمام الدولة بالأشخاص ذوي الإعاقة، ورعايتها لهم بالشمولية، والإحاطة بمختلف الجوانب التي تهم الشخص ذوي الإعاقة وأسرته، حيث تبدأ هذه الرعاية من اكتشاف الإعاقة ودرجتها، مروراً بالرعاية الواجبة الطبية والتعليمية والاجتماعية، وصولاً إلى تنمية قدرات المعاقين وإطلاق طاقاتهم، ومساعدتهم إلى درجة الاعتماد على أنفسهم والنجاح في المسار التعليمي والأكاديمي، والاندماج في الأنشطة والبرامج المجتمعية، جنباً إلى جنب مع إخوانهم الأسوياء(مني الكواري، 2017، 16).

ففي مجال التعليم، تضـــطلع وزارة التعليم والتعليم العالي بدورها في دعم المدارس في هذا المجال، وتتعاون مختلف الجهات لإمداد المدارس بالمستلزمات الطبية والتدريسية لتكون مراكز دراسية وعلاج لحالات ذوي الدعم

الإضافي، وتعزيز دور مركز (مدى) للتكنولوجيا المساعدة الذي يقوم بجهد كبير لمساعدتهم على تحقيق أهدافهم، والتمكن من العيش باستقلالية والحصول على فرص متكافئة في التعليم والعمل والعيش المستقل بعد أن أصبحت التكنولوجيا المساعدة في التعليم وامتلاك المهارة لاستخدامها قضية محورية في المجتمعات المعاصرة، وتعقد وزارة التعليم والتعليم العالي الكثير من ورش التدريب للعاملين مع هذه الفئة، هذا بخلاف تكييف المناهج والاختبارات للطلاب من ذوي الإعاقة، كما أطلقت مبادرة لتطوير مدارس الدمج استهدفت التركيز على تأهيل مدارس محددة، ووفرت معلمي الدعم المتخصصين (المجلس الأعلى للتعليم، 2009).

وفي مجال العمل، أقرت الدولة قانوناً، يلزم جميع الجهات الحكومية بتخصيص ٢ بالمائة من نسبة الوظائف للأشخاص ذوي الإعاقة، وهناك فريق عمل ولجنة مكونة من وزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية، ووزارة الصحة العامة لتحديد الوظائف التي يمكن لذوي الإعاقة القيام بها حفاظاً على سلامتهم وتحديد الدور الذي يمكنهم القيام به في مرحلة العمل. كما تعمل الحكومة على إصدار قانون جديد يتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة لتعزيز جميع الحقوق الخاصة بهم، وضمانتها، وحمايتها (مني الكواري، 2017، 16).

وصحياً، تقدم الدولة كافة الخدمات الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة، وتحيطهم برعاية صحية شاملة، وقد حرصت وزارة الصحة العامة على شمل حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع بنود الاستراتيجية الوطنية للصحة، ويعتبر مركز قطر لإعادة التأهيل أحد مخرجات هذه الاستراتيجية، وهو يعد المركز الأكبر في المنطقة العربية، حيث يقدم خدمات متعددة بما فيها برامج التأهيل المجتمعي والوظيفي والأبحاث. كما تم إعطاء الأولوية للصحة الذهنية كواحدة من ثلاث أولويات في مجال الخدمات الصحية، وجاء ذلك بناءً على نتائج دراسات أجرتها الدولة ضمن الخطة الاستراتيجية الوطنية للصحة الذهنية "2013 2018"، وفي المجال الرياضي، يضطلع الاتحاد القطري لرياضة ذوي الاحتياجات الخاصة بدور مهم، لإطلاق قدرات وإمكانات الأشخاص من ذوي

الإعاقة في المجال الرياضي، وانعكس هذا الدور في النتائج المتميزة التي حققها شباب الاتحاد في المحافل الرياضية الدولية، منها تحقيق المركز الأول على مستوى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية والمركز الرابع على مستوى الدول العربية في بطولة العالم لألعاب القوى لذوي الاحتياجات الخاصة التي أقيمت في العاصمة البريطانية لندن في يوليو الماضي، وخطف عدد من الميداليات في دورة الألعاب البارالمبية 2016 في ريو دي جانيرو، وفي دورة الألعاب العالمية الشتوية للأولمبياد الخاص في مارس 2017 (مني الكواري، 2017، 16).

2.12 صعوبات التعلم في دولة قطر بين التحدي والانجاز

إن حق التعليم أكدت عليه جميع الشرائع السماوية. كما أن منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) قد أكدت عليه أيضا باعتباره حقاً لكل البشر مهما تعددت جنسياتهم وفئاتهم بغض النظر عن إعاقتهم التي تحول دون تعلمهم (ظبية السليطي، 2011).

ان سياسة دولة قطر قد أكدت علي الاهتمام بهذه الفئة واتاحة الفرص التعليمية لها، وسعت الى توفير كافة الامكانات والخدمات التي تساهم في رفع كفاءتهم ليساهموا في بناء المجتمع، وتمثل ذلك في التوقيع علي اتفاقية حقوق الطفل عام 1995 من خلال المادة (23) والمرسوم الاميري رقم (53) لسنة 1998 وسن التشريعات وتطوير القوانين واللوائح ذات الصلة بالإعاقة وبالأشخاص المعاقين من خلال الشروع في الاستراتيجية الوطنية لذوي الاحتياجات الخاصة بدءاً من عام 1975 وذلك بافتتاح صف تعليمي واحد للطلاب الصم والبكم ثم تلى ذلك التاريخ تطورات وتوسعات تمثلت في انشاء الكثير من المدارس والمراكز التي تخدم ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المجالات التأهيلية والتربوية والاجتماعية وفي عام 1991–1992 أنشئت وحدة الارشاد النفسي والتخاطب بقسم التربية الخاصة. وذلك بهدف تقديم خدمات للطلاب والطالبات الذين يعانون من مشكلات نفسية أو تخاطبية أو صعوبات التعلم (ظبية السليطي، 2011).

وقد بدأ تقديم الخدمات المباشرة لطلاب صعوبات التعلم والاضطرابات الكلامية والمشكلات النفسية في عدد من المدارس النموذجية والابتدائية الحكومية والأهلية من خلال تخصيص فريق عمل مكون من الاختصاصيين النفسي والتخاطب وصعوبات التعلم بالإضافة الي اخصائي علاج طبيعي. وقبل ذلك التاريخ كان طالب صعوبات التعلم يتواجد في الصفوف بين الطلاب العاديين دون تمييز بينهم وكثيراً ما كانوا يوصفون بالغباء والاهمال مما أدي إلى تسرب أعداد من الطلاب إلا أن الاهتمام قد ازداد بطلاب صعوبات التعلم بعد البدء بتنفيذ برنامج الدمج الأكاديمي، في عدد من مدارس الدولة لذوي الاعاقات الحركية وصعوبات التعلم (ظبية السليطي، 2011).

وتعرف (ظبية السليطي،2011) الدمج بأنه تعليم الطلبة من ذوي الاعاقات مع الطلبة العاديين في الفصول الدراسية العادية بشكل كامل مع توفير الظروف والاجراءات اللازمة لذلك وهدف هذا الدمج هو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية وتشجيع المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة للطلبة ذوي الاعاقات.

وبدأت مرحلة تنفيذ الدمج عام 2004-2003 في مدرستي القادسية النموذجية للبنين ومدرسة خليفة الابتدائية للبنات وذلك بتوفير الخدمات المساندة وغرف المصادر. وفي مدرسة القادسية النموذجية للبنين تم دمج فئتين فقط هما: الطلاب من ذوي الاعاقة الحركية المحولين من خارج المدرسة والطلاب ذوي صعوبات التعلم من الطلاب المتواجدين في المدرسة، وترتب على ذلك تحول عدد كبير من طلاب الصفوف المختلفة والمحولين من قسم التعليم بمستشفى الرميلة حيث وصل العدد الي 80 طالباً (ظبية السليطي، 2011).

وتناولت (ظبية السليطي، 2011) أيضاً برنامج صعوبات التعلم في دولة قطر حيث تم حصر عدد التلاميذ في عام 2000 الذين يحتاجون لرعاية خاصة من ذوي التحصيل المتدني في المدارس الابتدائية وانقسمت خطة العمل الي مرحلتين. المرحلة الأولي هي التوعية عن طريق وسائل الإعلام والمحاضرات والنشرات والكتيبات

واستهدفت المحاضرات مربيات الصفوف والاختصاصيات الاجتماعيات والمديرات ورئاسة مراحل التعليم الابتدائي والنموذجي ومحاضرات للأمهات.

والمرحلة الثانية هي جمع المعلومات والتشخيص والبرنامج العلاجي والمتابعة بهدف حصر التلاميذ ذوي التحصيل المتدني وتم تكوين فريق عمل يضم مجموعة من الاختصاصيات الاجتماعيات والمدرسات وذلك لتأهيلهن لاكتشاف وعلاج حالات صعوبات التعلم عن طريق إشراف وتوجيه إدارة التربية الاجتماعية. وفي كل مرحلة يتم استقبال بعض الحالات التي يتم تحويلها من المدارس ويتم تشخيصها ووضع البرنامج العلاجي الفردي لهذه الحالات.

وعن برنامج صعوبات التعلم في مدارس قطر للعام الجاري 2007 ذكرت الورقة أنه خلال العام الحالي تم حصر طلاب صعوبات التعلم في مدارس التعليم بمرحلتيه الابتدائية النموذجية والإعدادية بهدف التعرف على واقع برنامج صعوبات التعلم في المدارس القطرية ونوعية البرامج والخدمات المساندة التي تقدم لهذه الفئة والرعاية التربوية من قبل فريق التربية الخاصة. وفي سبيل ذلك تم اختيار 6 مدارس منها أربع نموذجية واثنتان ابتدائية في العام الدراسي 2006-2007 وهي مدارس الرشاد النموذجية للبنين والوسيل النموذجية للبنين والمنار النموذجية للبنين والهداية الابتدائية للبنات والهدي الابتدائية للبنات (ظبية السليطي، 2011).

وأكدت ظبية السليطي (2011) على دور المدرسة في برنامج صعوبات التعلم بتشجيع الإدارة المدرسية على النهوض بمسؤولياتها حيال الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالعمل على تهيئة البيئة التعلمية التي تيسر الاستجابة لحاجات هؤلاء الأطفال فتفتح المدرسة أبوابها لأولياء الأمور وتعزز فيهم المشاركة النشطة وإرساء قواعد التعليم التعاوني الجمعي الذي يعمق في النفس كل احتياجات التعلم لكل طالب في المدرسة. والعمل على إيجاد علاقة بين أعضاء فريق الدمج من الاختصاصيات والمدرسين ومشاركة الطلاب في الفعاليات والمناسبات

والاطلاع على الكشـــوف والتقارير الخاصـــة بهؤلاء الطلاب ومتابعة مدي تقدمهم في الخطة العلاجية. وكذلك المشـــاركة في إعداد الدورات التدريبية والدروس التعليمية والندوات بقصـــد رفع الكفاءة المهنية لعضـــوات التربية الخاصـــة والهيئة التدريســـية في المدرســـة والإشـــراف على احتياج البرنامج وعلي فريق التربية الخاصـــة وزيارة غرف المصادر.

أما عن دور فريق التربية الخاصة في برنامج صعوبات التعلم فتقوم اختصاصيات صعوبات التعلم بمقابلة التلميذ في غرفة المصـــادر بغرض التعرف على الحالة وتحديد تاريخ المشـــكلة من خلال ســـجل ملف الطالب ويســـبقها موافقة ولي الأمر وإجراء التشـــخيص المناســـب وإعداد الخطة العلاجية ومواطن القوة والاحتياج يعدد أســـلوب القراءة ليطور وينفذ خطة تدريس ويقيم نتائج غرفة المصـــادر ونتائج الفصـــل العادي (ظبية الســـليطي، 2011).

كما يقوم اختصاصي صعوبات التعلم بتصنيف وتقسيم التلاميذ الي مجموعات حسب شدة الصعوبة والي مجموعات لا تزيد الواحدة منها على خمسة تلاميذ. ووضع جدول حصص ثابت ويكون نصيب كل تلميذ حصـــتين في المادة التي يواجه فيها الصـــعوبة. واعداد نشـــرات وكتيبات وملصـــقات توزع على أولياء أمور الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة والتربويين لرفع الوعي في التعامل مع هذه الفئات (ظبية السليطي، 2011).

أما عن دور الاختصاصية النفسية فهو دراسة الحالة من جميع الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والصحة الأكاديمية من خلال متابعة ملف الطالب وبطاقته المدرسية والاجتماع مع ولي الأمر ودراسة حالة التلميذ النفسية والانفعالية وتطبيق اختبارات نفسـية للتأكد من تشـخيص الحالة. ووضـع التلاميذ الذين يعانون من اضـطرابات سلوكية وانفعالية التي قد تصاحب سلوكيات التعلم تحت الملاحظة.

وعن دور اختصاصية النطق تشير الورقة الي أن دورها يكمن بعد تحويل طلاب صعوبات التعلم يتم اجراء مقابلة مع الأم لمعرفة الحالة الاجتماعية وظروف الحمل والولادة والتطور اللغوي والحسي والحركي وتطبيق اختبارات مثل اختبار النطق واللغة واختبار المفاهيم واختبارات أخري والتقييم وكتابة التقرير وكذلك اعداد الخطة العلاجية وعقد جلسات للطالب وإشراك الأهل في التدريب العلاجي (ظبية السليطي، 2011).

وختاماً لابد للباحث من الإشارة إلى أن صعوبة التعلم ليس حالة مرضية، وبالتالي من البديهي أنه لا يمكن الشفاء منها. لكن إذا توافر الدعم الملائم والبرامج التدريبية العلاجية المناسبة يتمكن الأفراد ذوي صعوبات التعلم من النجاح في الدراسة وفي الحياة، كما يمكن للمعلمين والآباء مساعدة أبنائهم وطلابهم لتحقيق النجاح من خلال اكتشاف نقاط القوة لديهم وتشجيعهم، والتعرف على نقاط ضعفهم ومساعدتهم في التغلب عليها. كما يمكنهم تحقيق ذلك من خلال فهم نظام التعليم المناسب لهؤلاء الطلاب.

2.13 أبعاد الدافعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

يلعب مفهوم الدافعية دور العصب في الحياة وعلم النفس فيشير بيرد Bird إلى أن كلمة دوافع هي مصطلح عام أطلق للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، وأن اللفظ لا يعني ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها، وإنما يعني فكرة تكونت بطريقة الاستلال ولابد من التسليم بوجودها لأن الأفراد لا يستجيبون للموقف بطريقة واحدة (أشرف أبو حليمة، 2018). ويعرف "يونج" الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين (المعصومة سهيل المطيري، 2005، 78)، كما يعرفها "ماسلو" بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 69).

ويقصد بالحاجات الدافعية تلك الحاجات التي تدفع بالكائن الحي إلى سلوك معين، ولهذه الحاجات مصادر إما بيولوجية، أو معرفية، أو وجدانية، أو اجتماعية وقد نظر المتخصصون في علم النفس إلى هذه المصادر باعتبارها مجالات تنتمي إليها تلك الدوافع التي تكمن خلفها حاجات معينة تختلف باختلاف المجال المنتمية إليه (أشرف أبو حليمة، 2018).

وتشير الدافعية إلى مقدار سعادتك واستمتاعك أثناء القيام بأشكال من السلوك التفكيري. إن الأشخاص الذين يمتلكون هذا النوع من الدوافع بمستوى مرتفع يحبون حل الألغاز، وقراءة الكتب والمجلات التي تعالج موضوعات معقدة، والقيام بنشاطات تتطلب قدرة على الاستدلال وحل المسائل الحسابية أو إعداد البرامج الحاسوبية. ومن المهم هنا أن نعرف أن هذا لا علاقة له بالذكاء، ولكن قد تكون لهذا الدافع علاقة متوسطة ربما مع التحصيل الأكاديمي في المدارس، والمعدل التراكمي في الجامعات (أشرف أبو حليمة، 2018، 79)، وبالإضافة إلى أثر هذا الدافع في التحصيل المدرسي الأكاديمي، فإن له علاقة قوية بعمليات الاتصال الإقناعية التي يتعرض لها الإنسان. كذلك فإن الناس مرتفعي الدافعية المعرفية يقضون معظم أوقاتهم في التفكير بالعالم من حولهم ومحاولة اكتشاف حلول للمشكلات التي تنتشر في هذا العالم، بخلاف ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة الذين لا يهتمون كثيراً بهذه الأمور (شفيق علاونة، 2004).

وقد اهتم حسن عبد الرحمن حسن (1992، 246-251) بدارسة دافع الإنجاز والاستعدادات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بنظامها التقليدي والمقررات، واختيرت العينة من ثماني مدارس منها أربع منها من نظام المقررات (2 للبنين، 2 للبنات)، وأربع مثلهم من النظام التقليدي وتم اختيار العينات ووصلوا إلى 200 طالب وطالبة، وطبق عليهم مقياس دافع الإنجاز للتعليم الثانوي بنظام الاستعدادات العقلية الفارقة والتحصيل الدراسي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن هناك ارتباط موجب وعلاقة

ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز.

كما أجرت نائلة يوسف أبو شقير (2001) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. وتكونت العينة من 42 طالبة موزعات على صفين، الأول شكل المجموعة التجريبية، والثاني شكل المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة اختبار الدافع للتحصيل (الإنجاز)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها: أنه يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في التحصيل الدراسي بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة، وأجرى فيكتورن (2001) "Verkuyten, et al" دراسة بعنوان دافعية التحصيل والأداء الأكاديمي لدى عينة من المراهقين الأتراك وآخرين في هولندا، واستخدم الباحثون استبانات تتعلق بأهمية القيم الثقافية الإجمالية حول دافعية التحصيل والأداء الاكاديمي للطلاب، تم خلالها المقارنة بين الطلبة الأتراك والطلبة الهولنديين، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها :أن دافعية التحصيل لدي الطلبة الأتراك ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسرة ، وان الانتماء العرقي لديهم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدافعية التحصيل، كما أن لديهم دافعية تتعلق بالتوجه نحو الأهداف وتتوسط العلاقة بين دافعية الأسرة والأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق في دافعية التحصيل لدى الأتراك والهولنديين.

وتعد الدافعية للتعلم وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، كما تعتبر من العوامل التي لها علاقة بتحصيل المعرفة والفهم واكتساب المهارات وتنمية القدرات مثلها في ذلك مثل الذكاء والذاكرة والانتباه وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية عالية يكون تحصيلهم الدراسي أكبر مقارنة بالمتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية، ولذلك لابد أن تكون المواضيع المراد تعليمها مقترنة باهتمامات التلاميذ ومرتبطة بنواحي حياتهم بهدف إثارة دافعيتهم نحو التعلم (عثمان الساعي، محمد قاسم، 2015).

2.14 النظرية المعرفية السلوكية

اعتمدت الدراسة الحالية على إعداد برنامج إرشادي بالاستناد إلى النظرية السلوكية المعرفية خاصة ما جاء به ميكنبوم (Meichnbaum,1977) حول توضيح المفاهيم التي تتعلق بالتحصين ضد التوتر وتوكيد الذات وقلة الدافعية من خلال جمع المعلومات التي توضح حالة المسترشد قبل بدء برنامج الإرشاد لمعرفة الخبرة الشخصية المؤلمة للمسترشد مثل الشعور بالألم أو التوتر أو الغضب أو الشعور بالفشل أو قلة الدافعية والذي يؤثر في صحته النفسية ثم العمل على إكسابه مهارات التوافق من خلال تغيير الأفكار السلبية والتحدث مع الذات أو التعلم الداخلي والعمل على تنظيم المجال الإدراكي لديه والتدريب على التعبير عن المشاعر والأفكار التي تتناسب مع مواقف حياته اليومية ثم تجريب هذه المهارات أو تكرارها في مواقف الحياة ومتابعة تطبيقها.

وللنظرية السلوكية المعرفية تطبيقات وتدخلات علاجية يمكن الاستفادة منها واستخدامها في تعديل سلوك وأفكار الطلاب ذوي الدافعية المتدنية للإنجاز كما أنها تتناسب مع العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة إذ يعد العلاج السلوكي المعرفي Behavior Therapy Cognitive محاولة هادفة للمحافظة على كفايات تعديل السلوك باستخدام الأنشطة المعرفية للفرد من أجل التعامل مع السلوك (Rendal&Hollan,1996). وأن العلاج السلوكي المعرفي يمثل'' السلوكية المنهجية'' Methodological Behaviorism التي تتمثل بالتطورات الحديثة في علم النفس التجريبي وهي تتضمن الأساليب المعرفية والسلوكية معاً (Hughes,1988).

وتعتبر نظرية العلاج المعرفي السلوكي نتاج تداخل ثلاث مدارس هي العلاج السلوكي العلاج المعرفي علم النفس الاجتماعي المعرفي، وترتكز على إطار نظرية التعلم لباندورا (Bandura) حيث يري أن عملية التعليم تتم من خلال إدراك الناس لمواقف حياتهم ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الأحوال البيئية التي تؤثر علي سلوكهم بطريقة تبادلية، والسلوكيات التي يتم التركيز عليها تعرف بالسلوكيات المستهدفة وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق

المشكلة، والأحداث التي تليها تسمي النتائج ، ويكون استخدام النتائج الإيجابية لتغيير السلوكيات المرضية من خلال أهمية نظرية التعلم الاجتماعي والخبرات التي تنتج عن السلوك يمكن أن تعمل على تحديد ما يفكر فيه الفرد وما يمكن أن يفعله والذي بدوره يؤثر على السلوك التالي وفى نظرية التعلم الاجتماعي يمكن من خلال الأفكار والمشاعر توضيح السلوك.

ويري كيندال أن الطرق المعرفية السلوكية هي محاولة دمج تهدف إلى تحديد التأثيرات الإيجابية للنظرية السلوكية مع النظرية المعرفية لإحداث تغيير علاجي (نفين صابر ،2009،17).

2.15 الدافعية من منظور إسلامي

إن الاسلام الحنيف منهج كامل للحياة الانسانية في جميع مجالاتها ولذا يعمل على هداية الانسان ويلبي حاجاته المادية والروحية ويفي بفطرته الإنسانية التي خلقه الله عليها قال تعالى ﴿ما فرطنا في الكتاب من شيء﴾ (القرآن. الانعام 6 :38)، ويذكر حامد رمضان بدر (2014) أن الدوافع والاحتياجات التي تحدث عنها علماء النفس المحدثون قد أماط القران الكريم اللثام عنها منذ ألف وأربعمائة ستة وهناك آيات قرآنية كثيرة تبرز هذه الدوافع كالدوافع الروحية والنفسية ودافع التملك والعدوان ودافع التنافس .ومن تلك الدوافع التي أفرد لها علماء النفس والإدارة المحدثون العديد من الأبحاث بل إن بعض الدوافع أغفلها معظم العلماء في دراستهم للدافعية كالدوافع الروحية مثل دوافع (التدين والتمسك بالتقوى وحب الخير والحق والعدل وكره الشر والباطل والظلم). والقرآن الكريم تحدث في آيات متفرقة عن تلك الدوافع فيتحدث عن شهوة الجنس وشهوة حب الأبناء وشهوة التملك وشهوة التفاخر، ففي سورة آل عمران يقول عز وجل ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ ﴾ وفي آية أخرى يتحدث عن تلك الدوافع مخاطباً أبا البشر ﴿ فَقُلْنَا يَا آَدَمُ إِنَّ هَذَا عَدُوٌّ لَكَ وَلِزَوْجِكَ فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ

الْجَنَّةِ فَتَشْقَى(117) إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَى (118) وَأَنَّكَ لَا تَظْمَأُ فِيهَا وَلَا تَضْحَى ﴾ (القرآن. طه،20: 117،119).

وهذه الآية الكريمة اشتملت على عدة دوافع وهي دافع الأكل ﴿ إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ ﴾ ودافع الوقاية واللبس ﴿ وَلَا تَعْرَى ﴾ ودافع الشرب ﴿ وَأَنَّكَ لَا تَظْمَأُ فِيهَا ﴾ ودافع السكن والمقام في مكان آمن ﴿ وَلَا تَضْحَى ﴾ كذلك يبين القرآن الكريم دافع التملك وهي من الدوافع النفسية التي يتعلمها الإنسان في الأغلب أثناء تنشئته الاجتماعية، فالثقافة التي ينشأ فيها وخبرته الشخصية تعلمه حبه لامتلاك المال وغيره من الممتلكات التي تبعده عن الخوف وتمنحه الأمان من الفقر وتمده بالنفوذ والجاه والقوة في المجتمع، وقد أظهر القرآن الكريم هذه الدافعية في أكثر من موضع بقوله ﴿ وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا ﴾ (القرآن. الفجر 89 :20)، ﴿الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾ سورة الكهف وآية آخري تشير الى دافع التملك والجري وراء المال وجمعه الذي يصرفه عن ذكر الله قال عز وجل ﴿أَلْهَاكُمُ التَّكَاثُرُ (1) حَتَّى زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ﴾ (القرآن. التكاثر 102: 1،2)

وكذلك أبرز القرآن الكريم واقع التدين وهو دافع نفسي، فالإنسان يشعر في أعماق نفسه بدافع يدفعه إلى البحث والتفكير لمعرفه خالقه وخالق الكون والتمسك به والالتجاء إليه سائلاً منه العون في كل مصيبه من مصائب الحياة. وعلى مر عصور التاريخ وفي مختلف المجتمعات اختلف سلوك الانسان في تصوره لطبيعة الإله والطريقة التي يسلكها في عبادته له، وإن هذه الاختلافات ماهي إلا تعبيراً عن الطرق المختلفة لدافع التدين الموجود في النفس البشرية وتبين بعض الآيات القرآنية أن دافع التدين دافع فطري في قوله ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ، ولكن أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (القرآن. الروم 30: 30).

2.16 التحفيز من منظور إسلامي

يذكر أحمد جمعه محمد أبو شنب (2004) أن الإسلام برمته هو دين التحفيز ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ وعبادة الله تعالى حق عبادته مرصود لها الجزاء الأوفى إتماماً لمكارم الأخلاق التي كانت هدف بعثته صلى الله عليه وسلم. وأن شمولية النظرة للعمل والحافز في الإسلام سبقت العصر في وضع مستوى الأداء وإيضاح العمل المطلوب أداؤه، حيث يقف الحق عز وجل رقيباً لأعمالنا التي يراها هو ورسوله والمؤمنين برؤية تقويمية ﴿وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾. لقد اختزلت هذه الآية الكريمة ما يعرف في الإدارة الحديثة بالتقييم الشامل. وربط الجزاء المتميز للعمل المتميز بالخالق جل وعلا يجعل للتحفيز أساساً روحياً قوياً يتعدى حدود المنشأة الى أقطار السماوات ويجعل للتحفيز بعداً أخروياً من الله تعالى ودنيوياً دينياً من رسوله والمؤمنين (أحمد جمعه أبو شنب، 2004، 63).

إن الله تعالي تولي بنفسه إيجاد المثل الأعلى في تحفيز العمل الطيب المتقن ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ حيث الأجر هنا يشمل سائر المزايا التي يمنحها الله تعالى لعباده الصالحين سواء كانت مادية أو معنوية والله سبحانه وتعالى يمنح الحوافز للعاملين في صورتها الإيجابية (الثواب) والسلبية (العقاب) فهو يعد الذين يعملون الخير بأن لهم ثواب كبير والذين يعملون الشر لهم عذاب عظيم قال تعالى ﴿فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره كما يقول تعالى ﴿ مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا ۖ وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَىٰ إِلَّا مِثْلَهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴾ والإسلام يجمع بين الجانبين الروحي والمادي ويجري بينهما توازناً محكماً فيقول الله تعالى ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ ۖ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ (سيد عبد الحميد مرسي، 1983، 17).

ويرى الباحث أن نظرية التحفيز في الإسلام هي مجمل أسلوب هذا الدين في الحياة وإتقان العمل فنظرية التحفيز الإسلامية سبقت العصر في تحديد عوامل الدافعية والصحة العامة للوظيفة، وهي نظرية وجدانية البعد، آلهية السلوك والمقصد، دينية ودنيوية معاً، عرفت أسس تقييم الأداء منذ قرون ران فيها على البشرية الظلم والظلام " وقل أعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنين". وإن ربط التحفيز بالجزاءين الدنيوي والأخروي على هذا النحو مؤشر لرسالة عالمية من مبادئها أن يعمل المرء لدنياه كأنه يعيش أبداً ولآخرته كأنه يموت غدا.

2.17 دافعية الإنجاز والعوامل المؤثرة عليها

يذكر عبد الرحمن توفيق (2004) أن دافعية الإنجاز كغيرها من أنواع الدوافع يكتسبها الفرد ويتعلمها خلال مراحل حياته المختلفة، ولهذا فهي ترتبط بكثير من المتغيرات الأخرى التي تسهم بدرجة ما في تكوينه، أو رفع مستواه بواسطة الحالات التي تنشأ لديه مثل المنافسة، والجدية في العمل، والسرعة في الأداء، حيث إن هذه السمات إذا ما تميز بها الفرد فإنها تعمل بدورها على تكوين وتقوية دافعية الإنجاز، والأمر يكون على خلاف ذلك تماما إذا لم تتح للإنسان إمكانية تهيئة البيئة لاكتساب مثل هذه السمات فإن الدافع للإنجاز يكون ضعيفاً، أو لا يكون موجودا على الإطلاق (أشرف أبو حليمة، 2018، 65).

ويذكر مرزوق مرزوق (1990) أن ارتفاع دافع الإنجاز عند فرد ما يجعله يكافح من أجل تحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز ويسعي لتطويع بيئته الفيزيقية والاجتماعية وفق أهدافه وطموحاته ولا يسمح لها أن تتحكم فيه ويجعله يتفوق على ذاته وعلى الآخرين، وهو في سبيل ذلك لا يعمل لرفع شأنه فقط، ولكن لرفاهية مجتمعه أو من يتعامل معهم بحيث يكون نجاحه لمصلحته وللمصلحة العامة.

ومما سبق يشير الباحث إلي التالي

1. دافع الإنجاز يعتبر من أهم الدوافع لدى الإنسان والتي يجب دراستها والاهتمام بها.
2. دافع الإنجاز من الدوافع الرئيسية التي تؤدي إلى التطور البشري
3. دافع الإنجاز له دور رئيسي في كثير من النجاحات التي يحققها الإنسان في مختلف المجالات وبخاصة العمل المدرسي
4. دافع الإنجاز له دور رئيسي في التحصيل الدراسي فيرى (حسن عبد الرحمن،1992) أن دافع الإنجاز هو دافع التحصيل الدراسي ويعتبر أن التحصيل أحد الجوانب التي يظهر فيها دافع الإنجاز ويمكن ملاحظته وقياسه.

ويرى أشرف أبو حليمة (2018) أن الدافع للإنجاز هو مكون أحادي البعد، بينما ركز موراي Murray على عاملين هامين في الإنجاز هما: السرعة بجانب الإتقان مع أهمية توفر الرغبة عند الفرد للقيام بالعمل واستعداد لبذل الجهد في سبيله، وأمل في النجاح والمثابرة والتحمل. وهناك اتجاه آخر يفترض أن الدافع للإنجاز هو تكوين متعدد الأبعاد على قدر كبير من التعقيد والتداخل وهذا الاتجاه يختلف عن الاتجاه الأول والذي يرى وجود استعداد ثابت عند الفرد يحدد مسبقاً ناتج إنجازه ومن رواد ومؤيدي الاتجاه الحديث جيلفورد Guilford (1959) وميتشل Mitchell (1961) ومحمد إسماعيل صران (1980) وفاروق عبد الفتاح موسى (1981) وصفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش (1985)، حيث يرى جيلفورد أن الدافع للإنجاز يتضمن عوامل هي؛ الطموح العام، والتحمل، والمثابرة على بذل الجهد (أشرف أبوحليمة،2018،72).

ويستخلص الباحث من كل ما سبق من تعريفات أن الدافعية للإنجاز مفهوم يشير إلى: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي

تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، بغية الوصول إلى النجاح والتفوق، ومنافسة الآخرين في ضوء مستوي معين من الامتياز المحدد وفق معياره الخاص أو المعايير الاجتماعية. وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على دافعية الإنجاز وهي:

1. الذكاء: يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر في إنجاز الفرد. ويؤكد فيليب فونون (1988) أن الطلاب ذوي الذكاء المرتفع هم أكثر الطلاب نجاحاً وهم الذين يمتلكون دافعاً قوياً للإنجاز ولديهم إمكانية في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء، وأن نسبة ذكاء الطالب لها دور إيجابي في دافعية الإنجاز ويشير إلى أن اختبار الذكاء يعتبر أفضل محك للإنجاز في المؤسسة التقليدية (لندال. دافيدوف، 1988، 431).

2. المستوى الاقتصادي والاجتماعي: وهدفت سندرا لوثر وإدوارد زجلر (Luthar & Ziglar, 1991:477-494 إلى معرفة العوامل الدافعية والمناخ المدرسي والوضع الاجتماعي والاقتصادي كمحددات لإمكانية أداء الطلاب المهام، وذلك بمعرفة الجوانب الدافعية لاحتمالية تعلم الأداء على (106) طفل أعمارهم بين 6-8 سنوات: (43) طالباً من الفصول مرتفعة الأداء،(32)طالباً من الفصول المتوسطة الأداء، (31) من طلاب الفصول منخفضة الأداء. واستخدمت الباحثة مقياس الاستعداد المعرفي المدرك للأطفال، واستبيان مسئولية التحصيل العقلي، وتوصلت النتائج إلى العلاقة بين درجة إمكانية التعلم والمكونات الدافعية التي تتأثر بشدة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي وبالمناخ المدرسي وعلى العكس من ذلك كان طلاب المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض ذو الضبط الداخلي بالفصول المتوسطة يبدون استجابة أقل كما أظهروا عدم الرغبة في الاستجابة لكميات قليلة من التدعيم.

3. القيم الدينية للوالدين: من المعروف أن أساليب تنشئة الطالب داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الوالدين التي تمثلها آرائهم الدينية، وبالتالي فإن قيم الوالدين تماري تأثيراً غير مباشر على مستوى دافعية

الإنجاز عند الأبناء (محمد فتحي الزليتي، 2008، 181).

4. الأسرة: تتخذ الأسرة أشكالاً متباينة في الثقافات المختلفة، فقد تكون الأشكال الأسرية التي يكون فيها أحد الوالدين غائباً عن الأسرة ويعيش الابن مع أحدهما أكثر الأشكال الأسرية تأثيراً في الإنجاز، وقد تأكد هذا التفسير في الدراسات التي أجراها "ماكليلاند" في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العديد من بلدان العالم، حيث إن الأبناء يكونون دائماً ذوي دافعية منخفضة للإنجاز إذا تعرضت أسرهم الى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما (محمد فتحي الزليتي، 2008، 181).

5. أساليب تنشئة الطالب : يتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز على أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها لديه، وبذلك تعد دافعية الإنجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية (خليفة قدوري، 2011، 74)، وقد بينت الكثير من الدراسات أن التدريب المبكر للطالب على الاستقلال، والاعتماد على النفس، وإجادة مهارات معينة لديهم، كل ذلك يولد الدافعية للإنجاز لديهم وذلك إذا كان هذا التدريب لا يوحي بنبذ الوالدين للطفل بحيث أن الوالدين قد يجبران الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئاً عليهم، كما قد يجبرانه على الاستقلال المبكر جداً في الحياة كما هو الحال في كثير من أسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة التي تتوقع الإنجاز والاستقلال متأخراً تماماً (محمد فتحي الزليتي، 2008، 184).

2.18 السمات الشخصية لذوي دافع الإنجاز المرتفع

تذكر صفاء الأعسر وآخرون (1403 هـ) أن الافراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يهتمون بالامتياز من أجل الامتياز ذاته، وليس من أجل الفوائد التي تترتب على هذا الإنجاز، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المواقف التي يتحملون

فيها نواتج أعمالهم، كذلك يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافزاً يستثير تحديهم، كما أن لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى (أشرف أبو حليمة، 2018، 93)، ويتميز ذوي الدافعية للإنجاز المرتفع بعدة خصائص من بينها أنهم يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم بحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح ولا يقبلون بمهام يكون النجاح فيها مؤكداً أو مستحيلاً، كما أنهم يفضلون المهام التي يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم، كما يختارون مهام أو أعمال أو مهن أكثر واقعية، ولديهم قدرة أكبر على إحداث تزاوج جيد بين قدراتهم والمهام التي يختاروها (فتحي مصطفي الزيات، 2004، 456-455).

ويشير المشعان (1993) إلى أن مواري يرى أن من مميزات الشخص المنجز أنه يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية وينجز أشياء صعبة، وسرعة الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت وأنه ينافس ويتفوق على الآخرين، ويبذل الجهود الشاقة المستمرة في إنجاز ما يقوم به من عمل بمفرده نحو تحقيق هدف سام، ويستطيع معالجة وتنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار، وتضيف سهيلة علوطي (2007) أنهم يكونون أكثر اهتماماً باكتشاف البيئة المحيطة بهم فهم أكثر اهتماماً بالسفر وأكثر اهتماماً بتجربة أشياء جديدة، حيث أنهم يبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجربة مهاراتهم وتحقيق أهدافهم في الإتقان، كما أنهم يوصفون بأنهم مستقلون ولهم قيم نابعة من داخلهم ويميلون لأن ينجزوا أعمالهم جيداً رغبة في الإنجاز لذاته وليس لمجرد إرضاء الناس، وعليه فهم يتميزون باستقلال الشخصية وتفردهم عن غيرهم. (سهيلة علوطي، 2007، 65).

ويؤكد الباحث على وجود اتفاق شبه تام في أغلب الدراسات بأن السمات العامة لشخصية الطلاب الذين يتصفون بدافعية مرتفعة للإنجاز والتي يعبر عنها سلوكهم تكون كالتالي: الثقة بالنفس والاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه، الاهتمام والالتزام، الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة، والقيام بأنشطة ملحوظة سواء بالمؤسسة أو البيئة.

ويرى الباحث أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون أن المشكلة تحدياً شخصياً لهم. وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتماً إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوي محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف.

2.19 الكفاءة الذاتية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي

يمثل مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة self-Efficacy أهمية كبري لدى المربين. على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب برون أنفسهم بصورة إيجابية وبكفاءة مدركة عالية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين ولقد أضحي أمرا جليا أن الكفاءة المدركة المرتفعة تقود الى مزيد من الكفاءة والفاعلية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة مما دفع علماء النفس الى الاهتمام بهذا المفهوم كونه يسهم في تعديل السلوك ويؤشر إلى توقعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام المختلفة وبمستوي مميز (Weiten&Lioyd,2000).

وأشار إلى تلك الكفاءة شفارنر (Schwazer,2006) على أنها بعد من أبعاد الشخصية متمثلة في قناعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال توجيه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له خصوصاً من خلال المهام التربوية ، لكونها تؤثر في الكيفية التي يشعر بها ويفكر بها الأفراد عند أدائهم لمهامهم ، لهذا يعد دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان ساعياً من خلاله إلى التميز والتفوق في مهامه الموكله إليه .ولكن الناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع فمنهم من يتحدى المهام الصعبة وصولاً إلى النجاح . وعلى ضوء ذلك فإن تنمية الكفاءة الذاتية المرتفعة ودافعية الإنجاز المرتفعة لدى الأفراد تحتاج إلى الاهتمام بها من جانب المدرسة والبيت والمؤسسات الاجتماعية (قطامي وعدس،2002)

واتجاه الأفراد الإيجابي نحو كفاءتهم المدركة يساعدهم على الاستمرار في انجاز مهامهم إلى أن تصبح جزءاً مهماً في حياتهم مكونة لديهم عاملاً مساعداً يدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم والتميز في تحصيلهم ومهامهم (جمال الخطيب،2003)، ويشير اتكسون (Atkinson,1987) إلى اقتران الميل بالدافعية والرغبة في التعلم وإتاحة الفرص لذلك يجعل من دافعية الإنجاز مؤشرا جيداً عن مستوى التحصيل الأكاديمي في جميع المراحل الدراسية (Govern&petri,2004)، ويشير علاونة(2004) إلى وجود علاقة متبادلة بين هذه المتغيرات كونها تسهم في تحديد سلوك المبادرة والمثابرة والأداء الجيد والطموح المرتفع عند إنجاز المهمات ولاسيما في مجالات التعليم لأن الطلبة مرتفعي مستوي الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداء وأسرعهم انجازاً. ولهذا فإن تأكيد العلاقة بين ما يبذله الطلاب من جهود يحققون من خلالها النجاحات والتميز وإعلامهم بأن ارتفاع مثل هذه الجهود سيؤدى إلى تحصيل أكاديمي أعلى مقدمون لهم أدلة حقيقية من خلال ربط السبب بالنتيجة والتي سيدركونها بكفاءتهم الذاتية (Zoo,2003).

ويؤكد باندورا (Bandura,1987)أن الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط ارتباطاً إيجابياً بدافعية الإنجاز وهذه المتغيرات مجتمعة تؤدي إلى ارتفاع مستوي التحصيل الأكاديمي بمعني أن العلاقة بين هذه المتغيرات علاقة منطقية من الناحية النظرية فكل منهما يرتبط بالآخر ويؤثر فيه

كما عدت الكفاءة الذاتية المدركة في نظرية باندورا (Bandura) وسيطاً معرفياً لسلوك الكائن فتوقع الفرد لكفاءته المدركة يحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به وبذلك يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله لهذه المهمة ثم درجة المثابرة التي سيستمر من خلالها في مواجهة المشكلات التي تعترضه في أثناء تنفيذ مهماته (Benz&Flowers,1992) ومن خلال الكفاءة المدركة يستشعر الأفراد قدرتهم على أداء المهمة التي توكل إليهم

وهل هي فرصة لهم أم تهديد لقدرتهم. وبذلك يتخذون قرارهم من حيث القيام بالعمل أو الامتناع عنه مما يؤثر في مجموعه في سلوك المثابرة والانجاز والتحصيل ثم النجاح والتميز في المهام الموكلة اليه (Krueger&Dickson,1993)

ويؤكد شفارتسر (Schwarzer) أن من أسباب ضعف التحصيل هو التدني في مستوي الكفاءة الذاتية المدركة والبيئة الصفية التي لا تشجع النشاطات الأكاديمية ولا تعزز الإنجازات التي يقدمها الطلاب. ويري الباحث أن الكفاءة الذاتية المدركة تشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على السيطرة على مجريات حياته ومواجهة ما يقابله من تحديات من خلال تنظيم المخططات العملية المطلوبة والعمل على تنفيذها. معززاً جدارته الذاتية متغلباً على ما يواجهه من تحديات في أثناء آدائه لمهامه الحياتية.

ومما سبق يرى الباحث أن الكفاءة الذاتية المدركة هي حاجة نفسية مهمة وهي شعور الانسان بالتحدي للإنجاز وإثبات التفوق في العمل وحتى ينجح لابد أن ينمي هذه القدرات من خلال ما يتلقاه من تدعيمات داخل الاسرة ثم من جماعة الأصدقاء والمدرسة ثم من المجتمع مشبعاً من خلالها حاجاته ومبرراً لها كونها تعمل على تحديد سلوك المبادرة ودرجة الدافعية للإنجاز ومدى الجهد اللازم بذله في خلال المهمة ثم درجة المثابرة اللازمة لهذا الإنجاز والوصول به الي الاتقان.

وقام كروز (cruz,2002) بدراسة هدفت الى بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي .وتكونت عينة الدراسة من (107) طالباً من طلبة جامعة هاواي (Hawiian) وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الاكاديمي، فقد كان التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة مرتفعاً مقارنة بتحصيل الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية .كما هدفت دراسة رابو (Rapoo,2001) الى معرفة العلاقة بين إدراك الممارسات التعليمية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة المدارس

الثانوية في جنوب أفريقيا. وقد بلغ عدد افراد العينة (113) طالباً. وأظهرت النتائج العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي غير دالة إحصائيا.

وأما جرين (Green,2000) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية الداخلية والخارجية لدى عينة من الطلبة الأمريكيين الأفريقيين في الجامعات الأمريكية. وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة لديهم كان مرتفعاً، في حين أن مستوى الدافعية الداخلية والخارجية كان متوسطاً. ونظراً إلى هذا الاختلاف بين هذه الدراسات فإننا لا نستطيع أن نخرج بتعميمات حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، أو طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلاب الكليات في الجامعة.

وقام الخلافي في صنعاء (2010) بدراسة بعنوان" فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة ": هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية ،والفروق في فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغيري التخصص والجنس، على عينة بلغت 110طلاب وطالبات منهم 55 طالباً و55 طالبة موزعين إلى 40من التخصصات العلمية و70طالباً وطالبة من التخصصات الإنسانية ،واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إعداد ريم سليمون ، ومقياس التحليل الإكلينيكي إعداد كاتل ،وتقنين محمد السيد عبد الرحمن وصالح أبو عبادة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، إلى جانب وجود فروقات في فاعلية الذات بين تخصصات الدراسية لصالح التخصصات العلمية

وتناولت دراسة الياس وآخرون في ماليزيا (2010) بعنوان دافع الإنجاز وفعالية الذات وعلاقتهما بالتكيف لدى طلبة الجامعة: علاقة الكفاءة الأكاديمية ودافعية الإنجاز الأكاديمي ودورهما في تكيف الطلاب ضمن الحرم الجامعي الذي له دور كبير في تحديد مخرجات العملية التعليمية، تناولت عينة الدراسة 178 طالباً من قسم الدراسات التربوية منهم 60 علوم و118 علم اجتماع واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الأكاديمية (Midgley et

al,1996)، ومقياس مهربيان وبانك (Mehrablan&Bank) لقياس الدافعية ، ومقياس باكر وسيركي(Baker &Sinkey) لقياس مستويات تكيف الطلبة، وبينت النتائج وجود مستوى دافعية انجاز وفعالية الذات الأكاديمية

وبينت دراسة يوسف في ماليزيا عام (2011) بعنوان "أثر فعالية الذات ودافع الإنجاز والتعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الأكاديمي للطلبة " التي تناولت العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية، ودافع الإنجاز الدراسي واستراتيجيات التعلم الذاتي وأثرهما على التحصيل الأكاديمي على 300 طالب من طلاب جامعة Pendidikan Sultan Idris باستخدام استبانات معدة لهذا الغرض ارتباط فعالية الذات الأكاديمية ودافع الإنجاز الدراسي وأثرها الكبير على التحصيل الأكاديمي

ودراسة الجبوري في الدنمارك عام (2013) بعنوان "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجاً: والتي هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي إلى جانب القدرة التنبئية لهذه المتغيرات بقلق المستقبل ، وذلك على عينة بلغت(120) طالباً وطالبة من طلبة السنة الدراسية الثانية من الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك ،باستخدام مقياس قلق المستقبل لزينب شقير، وفعالية الذات المعد من قبل العدل، ومقياس الطموح الاكاديمي والاندماج الاجتماعي المعدين من قبل الباحث، وقد كشفت النتائج عن وجود مستوى من فاعلية الذات دال احصائياً عند أفراد العينة.

ومن الدراسات المحلية ذات العلاقة بالدراسة (دراسة المزروع،2016) :فاعلية الذات self-efficacy وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني للكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى ؛ فكان من نتائجها : – وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات ، وكل من درجات دافعية الانجاز ، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة ، ووجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني مستخدمة مقياس فاعلية الذات (Mak&Fan) المقنن على البيئة السعودية من قبل مريم اللحياني.

ومما سبق يتضح أن الدراسات السابقة التي أجريت حول الكفاءة الذاتية المدركة والمثابرة المبذولة بأن الأشخاص الذين لديهم درجة عالية من الكفاءة الذاتية سوف يبذلون جهداً ومثابرة أكثر مما يعطيهم ثقة بأنفسهم ويقودوهم نحو النجاح وزيادة التحصيل الأكاديمي. أما من يشعرون بدرجة متدنية في الكفاءة الذاتية فيسعون إلى بذل القليل من الجهد والمثابرة ثم التدني في التحصيل الأكاديمي.

2.20 أسباب ضعف الدافعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

يشير بليكر وكوليا (Plücker, J. & Qualia, R, 1998) إلى وجود خمسة أسباب لضعف الدافعية لدى الطلاب هي: عدم معرفة ما يطلب منهم، ضعف القدرات، عدم معرفة مبررات الفعل، عدم ملاءمة المهمة، عدم وجود الرغبة: فالرغبة أو الحاجة ضرورية جداً لعملية التعلم، ولابد أن نبحث للمتعلمين عن طريق لتنمية الرغبة في التعلم

ويؤكد على ذلك كوهن (Cohen,1983) إلى وجود خمسة أسباب لضعف الدافعية لدى التلاميذ وهي:

1. عدم معرفة ما يطلب منهم فالتلاميذ الذين لا يفهمون ما يطلب منهم، والذين ليس لديهم المعرفة اللازمة لتنفيذ أعمالهم ليس لديهم دافعية للتعلم.
2. ضعف القدرات فالتلاميذ الذين ليس لديهم القدرة على الفعل لضعف قدراتهم تلاميذ يتسمون بضعف الدافعية.

3. عدم معرفة مبررات الفعل، فالتلاميذ الذين لا يقدمون على العلم أو التعلم إذا لم يعرفوا لماذا يقومون بهذا العمل، وما قيمته؟ وما أهمية ما يتعلمونه في حياتهم وهو ما يسمى بوظيفة التعلم

4. عدم وجود الرغبة، فالرغبة أو الحاجة ضرورية جداً لعملية التعلم، ولابد من أن نبحث للمتعلمين عن طريق لتنمية الرغبة في التعلم.

5. عدم ملائمة المهمة، فإذا كانت المهمة المسندة إلى التلاميذ أعلى من مستواهم أو أقل من مستوي بعضهم، يؤدى ذلك إلى نقص دافعيتهم إلى التعلم، لذا لابد من تكليف التلاميذ بمهام تتناسب مع قدراتهم وخاصة المتميز منهم يجب أن يكلف بمهام تثير قدرته على التعلم (عثمان السواعي، محمد قاسم،2005)

2.21 أساسيات إثارة الدافعية للتعلم عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم

إن إثارة المعلم لدافعية طلابه للتعلم تحتم عليه أن يستخدم طرقاً عدة، ويمتلك مهارات لإثارة دافعيتهم للتعلم (أشرف أبو حليمة، 2018، 90)، وفيما يلي عرض لها: أولاً مراعاة حاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم: حيث يكون التعلم مثيراً وممتعاً للطلاب عندما يتوافق مع اهتماماتهم وقدراتهم، ويستمتع الطلاب عادة بالأنشطة العملية خاصة الاستكشافية منها، لذا يجب على المعلم أن يستفيد من حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم لتحقيق أقصى منفعة ممكنة عند تعليم طلابه (Charles & Senter, 2002: 78-79). ويرى البحث أنه يجب على المعلم أن يستفيد من حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم وفضولهم ويستخدم هذه الأمور لتحقيق أقصى منفعة ممكنة عند تعليم طلابه.

ثانياً استغلال الخصائص العقلية للطلاب: إدراك المعلم لخصائص طلابه العقلية وذكاءاهم المتعددة، واستغلال ذلك يؤدي إلى دفعهم إلى التعلم، ويؤكد على ذلك جاردنر صاحب نظرية الذكاءات المتعددة الذي أحدث بها

انتفاضة في الغرف الصفية، وكان قد أكد على أن المتعلمين يتعلمون بطرق متعددة وحدد ثمانية ذكاءات، كما يؤكد على أن الناس جميعا يمتلكون هذه الذكاءات رغم تفاوت قدرة الفرد في واحدة منها عن الأخريات، والذكاءات الثمانية – باختصار – هي: لفظية / لغوية: وهي القدرة على استخدام الكلمات واللغة الشفهية والمكتوبة بشكل فعال، منطقية/ رياضية: وهي القدرة على استخدام الأرقام بفاعلية والفكر في أطر وعلاقات منطقية، بصرية/مكانية: وهي القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة مع وعي اللون، الخط، الشكل، الصبغة، المساحة، العلاقات بين هذه العناصر، حسية/ حركية: وهي المهارة في استخدام الشخص لجسده كله للتعبير عن الأفكار والمشاعر مع مهارات جسدية محددة من التنسيق والتوازن والبراعة والقوة والمرونة والسرعة، موسيقية: وهي القدرة على الإدراك والتفريق والتحويل والتعبير عن طرق الموسيقى، بينشخصية: وهي القدرة على إدراك الأمزجة وعمل فروق بينها ومقاصد ودوافع ومشاعر الناس الآخرين، ضمنشخصية: وهي معرفة الذات والندرة على التصرف بتكيف على أساس تلك المعرفة، طبيعية: وهي القدرة على إدراك الطبيعة وأداء وظيفته فيها بحساسية للاعتماد المتبادل للبيئات الحيوية للنباتات والحيوانات وللمسائل البيئية (أشرف أبو حليمة، 2018، 98). ويقول جاردنز بأنه ليس على المعلمين أن يسألوا ما مدى ذكاء طلابهم؟ بل عليهم أن يسألوا عن كيف هم أذكياء؟ وفهم هذه الأفكار ضرورية لبناء دافعية المتعلمين للتعلم (Gardner,H.1997: 200 - 207).

2.22 أساليب لإثارة الدافعية عند المتعلمين

يذكر عفت الطنطاوي أنه لابد من مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف، ومن الضروري أن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين اتباع أساليب مختلفة ليجعلهم يحبونه ويشعرون تجاهه بالمودة والاحترام، لأن التلاميذ إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالباً يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بفاعلية (عفت مصطفي الطنطاوي، 2009، 70). ومساعدة الطلاب

على رؤية أهمية المواد الدراســـية وقيمتها العلمية، ويبين لهم أن نجاحهم في المواد الدراســـية يكون ذا أثر بالغ في وظائفهم المستقبلية (عدنان يوسف العتومي، 2005، 205)، ويذكر إبراهيم الخطيب (2006) مجموعة من الأمور التي تعمل على إثارة الدافعية الدراسية لدى المتعلمين:

1. إعطاء الحوافز المادية: مثال ذلك أن تقدم لهم قطعة حلوى أو قلماً أو بالونة أو وساماً من القماش، والمعنوية مثل المدح أو الثناء أو الوضع على لوحة الشرف أو تكليفه بإلقاء كلمة صباحية، وبالطبع تعتمد نوعية الحوافز على عُمْر المتعلم ومستواه العقلي والبيئة الاجتماعية والاقتصادية له.
2. توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم: مثال ذلك مساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلم، مع تنمية قدراته ذاتياً، والتأكيد على أهمية الموضوع بالنسبة للمجال الدراسي: كأن نقول درسنا اليوم عن عملية الجمع، وهي عملية مهمة في حياتكم فلن تعرف عدد أقلامك، وكتبك وإخوتك وأصدقائك، والزهور التي في الحديقة إلا إذا فهمتها، لذلك انتبهوا جيداً لهذا الموضوع أثناء البحث، وتأكدوا أنكم استوعبتموه جيداً.
3. التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية مثال ذلك التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح التي سندرسها فيما بعد، أو فهم قواعد اللغة حتى نكتب بلغة سليمة، والتأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم: على سبيل المثال فإننا ندرس في العلوم ظواهر كالمطر، والبرق والرعد والخسوف والكسوف والنور والظل، وغير ذلك من أحداث كان قد عبدها الإنسان في الماضي لجهله بها، فهيا بنا نتعلمها كي لا نخشاها في المستقبل.
4. عرض قصص هادفة: لأن ذلك يوضح للمتعلم ما سيرتب على إهمال البحث والركون إلى الجهل، ويمكن للمعلم أن يستعين بالقصص الموجودة بمكتبة المدرسة، ويستعرض القصة مع الطلاب بعد أن يكون قد

كلفهم بقراءتها إن كانوا قادرين على القراءة، تذكير المتعلمين دائما بأن طلب العلم فرض على كل مسلم ومسلمة: وذلك من خلال تذكرهم بأن الله قد فضَّل العلماء على العابدين، والاستشهاد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

5. التقرب للمتعلمين وتحبيبهم في المعلم: فالمتعلم يحب المادة وتزداد دافعيته لتعلمها إذا أحب معلمها، الإقبال على المطالعة الخارجية: وذلك من خلال تصرف المعلم كنموذج للمتعلمين في الإقبال على المطالعة الخارجية والجلوس معهم في المكتبة، فهذا يساهم كثيرا في تنمية الميل للتعلم الذاتي لدى المتعلم، توظيف أساليب العرض العملي المشوقة: وذلك من خلال توظيف أساليب العرض العملي المشوقة والمثيرة للانتباه، ومشاركة المتعلمين خلال تنفيذها، وتشجيعهم على حل ما يطرأ من مشكلات داخل الفصل بأنفسهم.
6. استخدام أساليب التهيئة الحافزة عند بدء الحصة: وذلك من خلال استخدام أساليب التهيئة الحافزة عند بدء الحصة، مثل قصص المخترعين، والأسئلة التي تدفع إلى العصف الذهني، والعروض العملية المثيرة (إبراهيم الخطيب، 2006، 155).

2.23 الدافع للإنجاز وعلاقته بصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي

يعتبر دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الآخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق والناس يختلفون في المستوي المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول الي التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح (قطامي وعدس،2002). وتشير العديد من المراجع المتخصصة إلى أن الدافعية للإنجاز من العوامل المؤثرة في تحديد مستوى أداء الفرد وانتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، ومن ذلك المجال الدراسي، ويقصد بالدافعية للإنجاز الدراسي تلك القوة التي تثير وتوجه سلوك الطالب نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي، ويؤكد ماكيلاند

(McClelland) أن الدافع للإنجاز يؤثر طردياً على الثقة بالنفس لدى الطلاب (الشرقاوي،2010،18).

ويري الباحث أن الدافع للإنجاز من أهم العوامل التي يتوقف عليها النجاح والفشل في أداء ما يوكل للتلميذ من مهام تعليمية، حيث يري الباحث من خلال خبرته في مجال صعوبات التعلم أن جوهر أي صعوبة من صعوبات التعلم ربما يكمن في دافعية التلاميذ للتعلم وإنجاز المهام التعليمية المنوطة بهم. وحيث إن صعوبات التعلم تؤدي إلى انخفاض في مستوي التحصيل الدراسي، فيجب الإشارة أولاً إلى علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي. وهذا ما أكده أيضا كل من (الشهري 2014، سميث Smith2014، Kruger2016) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الدافعية للإنجاز وبين التوافق المدرسي والإنجاز الأكاديمي تتمثل في ارتفاع مستوي الطموح لدى الطالب واصراره ومثابرته للوصول إلى مستويات عالية من الأداء والمحافظة على المعدل التراكمي العالي.

وفي هذا الشأن يرى (أنور الشرقاوي،1998) أن الدافع للإنجاز من الدوافع الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي، ومساعدة الطلاب على تحقيق هذا الدافع يعمل على تنشيط مستوى أدائهم، وتحقيق أهم دافعية العمل المدرسي.

ومن ناحية أخرى فإن الفشل الدراسي الممتد تضعف الحافز أو الدافع للتعلم لدى التلاميذ الذين يظهرون صعوبات تعلم بشكل كبير وهؤلاء الطلاب غالباً ما يعزون فشلهم إلى أسباب خارجية مثل صعوبة المهمة أو الاختبار ولا يعزونها إلى أسباب داخلية مثل قلة جهدهم المبذول، ونتيجة لذلك فإنهم يفقدون المواظبة والمثابرة على التعلم، بل إنهم يرفضون الاستمرار في العمل عند ظهور الصعوبة الأولى أو الفشل الأول في عملية التعلم، ويعارضون في استثمار جهدهم في عملية تعلم جديدة، ومن ثم ينخفض تحصيلهم الدراسي ويتولد لديهم اعتقاداً بأنهم غير قادرين على التغلب على صعوبات التعلم التي تواجههم (Wong, 1996)

هذا وتعد دراسة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي من القضايا المهمة التي تتطلب المزيد من البحث لاسيما عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولقد أجريت العديد من الدراسات حول العلاقة بين الإنجاز والتحصيل الدراسي ومن بينها دراسة ماكيلاند Macllland, 1961 الذي يكشف على وجود علاقة إيجابية بين الحاجة للإنجاز وكل من التعلم والأداء في العديد من المهام حيث يتأثر مستوي تحصيل الطالب بالحاجة للإنجاز (عبد الطيف محمد خليفة،52،2000). ودراسة روبينسون Robinson والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الدافعية للإنجاز لصالح الطالبات (عصام علي الطيب عبده رشوان2006،219).

كذلك هدفت دراسة سالم وقمبيل والخليفة (2012) إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من 235 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة (151 طالباً ، 134 طالبة) واستخدم مقياس جيسم ونيجارد لدافعية الإنجاز، مقياس جيمس لموضع الضبط، مقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوي الطموح) وتوصلت الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ، كذلك توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز ومستوي الطموح، أيضا يوجد تفاعل بين مستويات دافعية الإنجاز ومستويات الضبط فيما يخص التحصيل الاكاديمي. وكذلك توصلت دراسة أبو أميرة والسعودي (Abuameerh&AlSaudi,2012) الى أن دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة كانت عالية وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز ومستوي التحصيل الأكاديمي.

وأيضا هدفت دراسة كمور (2013) لمعرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوي التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (201) طالباً وطالبة من عدة تخصصات

بالجامعة. وتوصلت الدراسة الي عدم وجود فروق في مستوي دافعية الإنجاز تعزي الي التخصص الأكاديمي في الجامعة أو النوع، في حين توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة اليوسف (2018) إلى التعرف على مستوي الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء النوع والتخصص ومستوى التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 733 طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي دافعية الإنجاز تعزي لمتغير مستوي التحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كذلك عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

ومما سبق يتضح أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم والدافع للإنجاز حيث إن كلاً منهما قد يؤدي إلى الآخر فصعوبات التعلم وتكرار الفشل الدراسي يؤدى إلى ضعف الدافع للإنجاز، وكذلك انخفاض الدافع للإنجاز يؤدي إلى صعوبات في التعلم.

2.24 التحصيل الدراسي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم

يهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية في حياة التلاميذ الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، فالتحصيل يعنى أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها، والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة (لوناس حدة، 2013، 43)، ويرى الباحث أن التحصيل الدراسي لا يكون نتاج عامل واحد فحسب، إنما هو مرهون بجملة من العوامل.

وتعرفه "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي" بأنه: بلوغ مستوى من الكفاءة في البحث سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معا (محمد جاسم لعبيدى، 2004، 293). وقد ركز هذا التعريف على الكفاءة وكيفية قياسها وتقديرها. وتعريف "عمر خطاب": هو النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب (عمر خطاب، 2006، 201)، وتعريف "إبراهيم عبد المحسن الكناني": هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما. (محمد عبد العزيز الغرباوي، 2008، 227). ويرى البحث أن هذا التعريف قد ركز على جانبين: الأول مستوى الكفاءة، والثاني طريقة التقييم التي يقوم بها المعلم.

ويواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم عجزاً في بعض المجالات التعليمية مثل: القراءة، اللغة الشفهية، اللغة المكتوبة، والرياضيات. ويمكن تصنيف مشكلات أو صعوبات اللغة الشفهية إلى خمس مجالات: علم الأحرف، والنحو، والكلمات، والمعاني، وطريقة استخدام اللغة.

وهناك مؤشرات تدل على أن هؤلاء الطلاب يواجهون صعوبات في تحليل الكلمات إلى مكونات في الأحرف والأصوات وكذلك في جميع الأحرف لتشكيل كلمات منها. كما يميلون إلى ارتكاب أخطاء في ترتيب المعلومات، أي وضع الكلمات والأشكال المختلفة للكلمة ومشتقاتها التي تؤدي إلى تغير في معناها، ولذا فهم يسيئون فهم المعاني المنوطة بكلمة ما في الجملة. كما أن معلومات الطالب ذا صعوبات التعلم وخلفيته الاجتماعية في طريقة استخدام اللغة ضعيفة، ويظهر هذا في صعوبة الإنتاج اللغوي للطالب وفي صعوبة استماعه للغة الآخرين.

2.25 دور دافعية الإنجاز في التغلب على ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

ذهب شابمان (Chapman,1998) إلى استنتاج مفاده أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتّسمون بانخفاض دافعيتهم للإنجاز؛ فهو يرى أن رسوب الأطفال ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى إحساس هؤلاء الأطفال بانخفاض قيمة الذات (Self-Worth)، والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم وإحساسهم بعدم الثقة بالنفس، وانخفاض توقع النجاح. وذهبت ليكت ورفاقها (Licket et al,1985) إلى نفس ما ذهب إليه شابمان وإن أضافت آثاراً أخرى للرسوب من شأنها أن تؤثر بالتبعية على دافعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم على الانجاز فهي رأت أنّ الفشل المتكرر لدى ذوي الصعوبات تميل إلى تشككهم في قدراتهم ومجهوداتهم وما إذا كان ما يمتلكونه من قدرات وما يبذلونه من جهد سوف يؤدي إلى تحقيق أية نجاحات. ورغم ما توصلا إليه الباحثان السالفة الذكر؛ من وجود ارتباط بين دافعية الانجاز السالبة وصعوبة التعلم إلاّ أنّ هذا لا يرتضي التفسير القائل بأن خبرات الفشل المتكرر أو دافعية الانجاز المنخفضة هي الأسباب المنشئة للصعوبة، لأنه لا يمكن الفصل بين ما تقدم وصعوبة التعلم.

وفي هذا الشّأن يرى (أنور الشرقاوي، 1998) أن الدافع للإنجاز من الدوافع الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي، ومساعدة الأطفال على تحقيق هذا الدافع يعمل على تنشيط مستوى أدائهم وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي. ويضيف (Wong,1996) أن سلسلة الفشل الدراسي الممتد تضعف الحافز أو الدافع للتعلم لدى التلاميذ الذين يظهرون صعوبات تعلم بشكل كبير وهؤلاء الأطفال غالبا ما يعزون فشلهم إلى أسباب خارجية مثل صعوبة المهمة أو الاختبار، ويعارضون في استثمار جهدهم في عملية التعلم، ومن ثم ينخفض تحصيلهم الدراسي ويتولد لديهم اعتقادا بأنهم غير قادرين على التغلب صعوبات التعلم التي تواجههم.

ويذكر أن ضعف الدافعية يتولد حسب (Mercer,2001)عندما يشعر الطلبة ذوو صعوبات التعلم أن النجاح بعيد عنهم وعندما يواجهون بالفشل المتراكم تقل دافعيتهم ويقل شعورهم بالسعادة، وذلك بسبب اعتقادهم أن النجاح مرتبط بعوامل خارجية هي أكبر من قدراتهم وطاقتهم.

وعلى اعتبار أنّ التحصيل الدراسي يمكن اعتباره كمحك للتفوق العقلي فإن الدراسات حاولت البحث في هذا الأخير وعلاقته بالدافعية للإنجاز إلى جانب التفوق الدراسي بالتحديد. فالدراسة التي أجراها تيرمان (Terman,1921)اهتمت ببحث العلاقة بين التفوق العقلي محدداً في ضوء معاملات الذكاء وبعض جوانب الدافعية، ومن بين النتائج المتوصل إليها بأن الأفراد الأكثر نجاحاً هم الذين يمتلكون دافعاً قويًّا للإنجاز ولديهم الإمكانية في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء. هذا إلى جانب الدراسة التي أجراها جتسلر وجاكسون (Getzels&Jacksson,1962)عندما تناولت العلاقة بين التفوق العقلي محددا في ضوء محكي الذكاء والقدرة على التفكير الابتكاري من ناحية وبعض الجوانب الدافعية كالدافع للإنجاز من ناحية ثانية، إلى نتائج تفيد بعدم وجود فروق دالة بين الأذكياء والمبتكرين من حيث شدة الدافع للإنجاز .

وقام (أديب محمد علي الخالدي، 1981) بدراسة للتنبؤ بالتفوق العقلي في بعض المتغيرات المرتبطة به بين تلاميذ المرحلة الإعدادية وحاول من خلالها الوصول إلى معادلة تنبؤية للتفوق العقلي في ضوء المتغيرات المرتبطة به على غرار الاتجاه نحو العمل المدرسي والتوافق الشخصي والاجتماعي والدافع للإنجاز. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين هذه المتغيرات والتفوق العقلي.

كما يرى (Nunn& at al,1986 , Chapman,1988, Rea,1991)أن التفوق الدراسي لا يتوقف فقط على إمكانات الفرد العقلية، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية والانفعالية والاجتماعية. وقارن'' جابر عبد الحميد'' بين التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسياً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر في

الدافعية والاتجاهات المدرسية وبعض سمات الشخصية تبيّن أنّ الطلاب المتفوقين قد حصلوا على درجات أعلى من أقرانهم. وذلك لأنهم يحبون العمل بدرجة أكبر ولديهم قدرة على الانجاز ويحبون حل المشكلات الصعبة ولديهم حب استطلاع عقلي.

ويذكر جبريل العريشي وأخرون(2013) أن هناك العديد من الفوائد التي يمكن أن يحققها الدافع للإنجاز ومنها: أنها تجعل الطالب يرغب في الحصول على تغذية راجعة عن أدائه، ولذا يفضل المهام التي تبني فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغب في أداء المهام التي تتساوى فيها المكافآت.كا أنها تدفع الطالب إلى وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية لحل المشكلة (عاطف شواشرة،2006)، كما أنها تدفع الطالب إلى ان يكون أكثر نجاحاً في المدرسة، ويميل إلى اختبار مهام متوسطة الصعوبة وفيها كثير من التحدي، ويتجنب المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنب المهام الصعبة جداً ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها (شفيق علاونة،2004)

ويرى الباحث أن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فدافعية الانجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم (قطامي وعدس،2002). إنّ الافراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في

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

2.26 : الإرشاد المعرفي السلوكي للطلاب ذوي صعوبات التعلم

إن من طبيعة البشر عموماً حاجتهم للإرشاد والتوجيه في شئونهم العامة والخاصة، فما بالك بذوي الاحتياجات الخاصة منهم، هذا وقد جعله الله سنة في الكون فما من مرحلة من الزمن إلا وفيها رسول أو نبي، أو مصلح، وهي خطوة طبيعية في التربية فما من إنسان إلا ويتعرض للضغوطات النفسية والعملية والاجتماعية، فيحتاج منا لمن يرشده ويوجهه للأفضل والأصلح من التصرف والعمل.

يسعى الإرشاد النفسي إلى تقديم مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشكلاته، وأن يستغل كل ما لديه من قدرات واستعدادات في إيجاد حل لهذه المشكلات بما يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي، ومن هنا فقد تعددت تعريفات الإرشاد إلا أنها لم تختلف في مضمونها في أنها تسعي إلى تقديم النصح والتوجيه للآخرين بما يساعدهم في إشباع حاجتهم والوصول بهم لأعلى درجة من التوافق والصحة النفسية (سها أحمد رفعت، 2010، 98)، ومن أجل التوصل إلى مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي لابد من الإشارة أولاً إلى المفاهيم العامة للإرشاد النفسي، وأهدافه، وأنواعه.

إذ يعد الإرشاد عملية ذات طابع تعليمي تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة لحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه، والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل. والإرشاد النفسي هو عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه، وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي، وتطوره الاجتماعي، والتربوي، والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية (محمد ماهر محمود، 1992، 46).

كما يعرفه محمد محروس الشناوي (1994، 13) بأنه العملية التي يمارسها طرف مدرب ومؤهل، مع طرف أخر يشعر بحاجة إلى خدمة إرشادية في أحد جوانب حياته، ويتلقى الأخير هذه الخدمة في إطار علاقة مهنية مخططة وفق مبادئ وتقنيات معينة بهدف أن يسعى الأول (المرشد) من خلال هذه العلاقة إلى معاونة الثاني (المسترشد) على أن يفهم ذاته بحيث يستبصر حقيقة ما لديه من استعدادات وقدرات، وأن يتفهم طبيعة أبعاد ومكونات وديناميكيات الوسط الذي يعيش فيه.

2.27 أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي وأنواعه، وفنياته.

تلعب أهداف الإرشاد النفسي دوراً هاماً في تحقيق أكبر فائدة من البرامج الإرشادية والعلاجية، حيث يحدد ريكي (Rickey, G, 1991,9) الهدف من الإرشاد في تحقيق التوافق لدى الفرد بأبعاده المختلفة، وتحقيق الصحة النفسية من خلال تنمية قدراته ومهاراته، وتعديل سلوكه، وإكسابه القدرة على اتخاذ القرار، وإكسابه القدرة على تحسين العلاقات، وزيادة مرونته السلوكية، هذا إلى جانب أساسي هو تحسين العملية التربوية، فالإرشاد يكون إرشاداً إنمائياً وقائياً بالدرجة الأولى.

وتلخص ممدوحة محمد سلامة (1984، 24- 23) هذه الأهداف فيما يلي: تهيئة الدافعية للعميل حتى يقوم بالشيء المناسب :وهو السلوك الذي يقبله ويحترمه ويسهم في حل مشكلته، وخفض التوتر الانفعالي للعميل: وذلك بتسهيل عملية التعبير عن المشاعر، وهي العملية التي يطلق عليها التنفيس، وتنطوي على التعبير لفظياً أو حركياً عن المشاعر التي تسبب الاضطراب أو الألم النفسي. وإطلاق إمكانية النمو: وهذا الهدف يؤكد على إمكان دفع النمو في المسارات السليمة، إما عن طريق إزالة الموانع والعقبات التي تعترضه أو عن طريق تشجيع العميل على اكتشاف سبل النمو والإبداع المتاحة أمامه. وتغيير العادات: فقد يكتسب خلال عملية النمو عادات سيئة أو غير مرغوبة تتدخل في توافقات الفرد السليمة، وتؤدى إلى تقييمه السلبي لنفسه وسوء تقييم الآخرين له، وتهدف عملية الإرشاد إلى تعديل أو إبدال هذه العادات بأخرى أكثر فاعلية. وتعديل بناء العناصر المعرفية أو (تعديل الأفكار الخاطئة) : فالمعتقدات والأفكار الخاطئة التي يتمسك بها العميل سواء كانت عن طبيعة الأشياء أو عن نفسه أو عن الآخرين، كلها تتدخل في توافقاته، وبالتالي يهدف الإرشاد النفسي إلى فحصها ومحاولة تصحيحها والمعرفة بالذات: وينطوي هذا الهدف على كيفية تفسير وفهم الفرد لنتائج اختبارات الميول والاستعدادات والشخصية والتي تكشف له عن بعض اتجاهاته وحاجاته وسماته التي لم يكن يدري عنها شيئا قبل ذلك.وتحسين العلاقات المتبادلة بين العميل والآخرين:ومحاولة تغيير حالة الاغتراب والعزلة التي كثيراً ما يمر بها الفرد في حالة معاناته من مشكلات أو اضطرابات نفسية.

ولقد تعددت طرق وأنواع الإرشاد النفسي بتعدد النظريات المختلفة التي تناولت عمليات الإرشاد، ومن أهمها: الإرشاد الفردي: Individual Counseling وهو أسلوب من أساليب الإرشاد النفسي يقوم على علاقة بين مرشد نفسي ومسترشد واحد من أجل تقديم خدمات الإرشاد خلال الجلسات الإرشادية، ويقوم على مبدأ وجود فروق فردية بين الأفراد، وأن بعض المشكلات أسبابها فردية، ولا تحل إلا على المستوي الفردي، كما يستخدم في حالات تحتاج إلى تركيز خاص وسرية تامة، ويعطي فرصة للمسترشد لعرض مشكلاته الخاصة، كما

أنه يسعي إلى إشباع حاجات المسترشد الخاصة. والإرشاد الجماعي: وهو أسلوب يقوم على علاقة بين مرشد نفسي ومجموعة مسترشدين، ويقوم على مبدأ أن مجموعة من الأفراد قد يتشابهون معا في الظروف والخصائص ولديهم مشكلة واحدة، وأن بعض المشاكل أسبابها اجتماعية، ولا تحل إلا على المستوي الجماعي، فهو بمثابة تغذية راجعة لكل فرد داخل جماعة المسترشدين، وفيها يسود قانون الأخذ والعطاء ولعب الأدوار، فهو يستخدم في الحالات التي لا تحتاج إلى سرية المعلومات، ويكون الهدف من استخدامه تدريب أعضاء الجماعة على المهارات الاجتماعية (محمد أحمد سعفان، 2006، 260). أي أن الإرشاد الجماعي إرشاداً لعدد من الطلاب الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات إرشادية صغيرة.

وتتحدد أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي الجماعي في أنه تتوفر في الجماعة فرص للتدريب على التأكيد الذاتي، والانخراط في لعب الأدوار، والقيام بمخاطرات لفظية وغير لفظية والتعلم من خبرات الآخرين وكذلك فرص أكبر لتطبيق الواجبات المنزلية، بالإضافة إلى التفاعل الاجتماعي في الجلسات وبعدها ولملاحظة سلوك الأعضاء بصورة مباشرة، كما تيسر الجماعة للفرد الانخراط في العمليات الجماعية الأخرى التي تصمم لدعم المشاركة الإيجابية الفعالة.

أولا: الفنيات المعرفية، وتشمل

1. المحاضرة والمناقشة الجماعية: يعتمد أسلوب المحاضرة على" المنهج المعرفي"، حيث يقوم هذا الأسلوب على تقديم معلومات سيكولوجية بطريقة منظمة لأفراد المجموعة الإرشادية لزيادة استبصارهم لأنفسهم بطريقة موضوعية، مما ينمي لديهم اهتمامات بمدى حاجاتهم ورغبتهم في تلقي المعلومات المتضمنة في المحاضرات، والتي يراعي فيها أن تكون ذات صلة بمشكلاتهم الخاصة، كما أن هذه الطريقة تعطي الفرصة للأطفال لاكتسابهم جوانب معرفية وسلوكية جديدة، والتي من شأنها تنمية المستوى المعرفي والسلوكي للجماعة،

كما يقوم أسلوب المناقشة على التفاعل الذي تيسره المادة العلمية المقدمة في المحاضرة مع تفكير الفرد الداخلي الخاص به بما في ذلك أفكاره واتجاهاته ومشكلاته، والتي ينتج من خلالها تصوراً ومفهوماً جديداً لدى الفرد، ويدخل من خلالها في المناقشة الجماعية بمعنى أن المادة العلمية هي الدافع والميسر لموضوعات المناقشة.

2. الدحض والإقناع: يعد التركيز على الإقناع اللفظي في الإرشاد المعرفي أمراً بالغ الأهمية حيث يهدف إلى إقناع المسترشد بمنطق العلاج العقلاني وإعادة البناء المعرفي يعتبر دوراً رئيسياً إلى جانب ذلك الدور الرئيسي والهام الذي يلعبه أيضاً في تحقيق ضبط النفس للمريض (محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبدالرحمن، 1998، 219). كما يشير عادل عبد الله محمد (2000، 51) إلى أن الهدف من العملية التعلمية خلال العلاج تتمثل في تقديم معلومات جديدة للمريض تتصل بواحد أو أكثر من تلك الجوانب الهامة التي نتناولها بالعلاج، وعندما يحاول المرشد إقناع الطالب بأن يتخلى عن أفكاره الخاطئة ومعتقداته المشوهة عن النفس وعن الآخرين، وأن يبنى أفكاراً أكثر فائدة وأقل مدعاة للهزيمة الذاتية، فإن هذا لا يساعده على أن يبنى أفكاراً جديدة ونافعة فحسب، بل إن فاعليته الاجتماعية سوف تزداد، وتتحسن قدرته على التوافق، ومن هنا نجد أن الإرشاد المعرفي السلوكي يولي أهمية كبرى للإقناع المنطقي نظراً لأنه ينظر إلى المعارف والأفكار على أنها تعد بمثابة المسببات الأساسية لأي اضطراب، وأن تعديلها وتصحيحها يمثل الأساس لخفض حدة الاضطراب.

3. التدريب على حل المشكلات: يعد حل المشكلات الاجتماعية بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف أو ابتكار أساليب للتعامل مع مشكلات الحياة اليومية، وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي أو أسلوب للتنظيم الذاتي، أو استراتيجية عامة للمواجهة يمكن تطبيقها

على عدد من المشكلات، ومن المعروف أن الحل الجيد للمشكلات التي تواجه الفرد يساعده على تحقيق التوافق والعكس صحيح (عادل عبد الله محمد، 2000، 454).

4. فنية الواجبات المنزلية: وتقوم فكرة تعيينات الواجبات المنزلية Homework Assignment على أساس تكليف المسترشد بالقيام ببعض الواجبات المنزلية، والتي تحدد عقب كل جلسة لمواجهة الأعراض، وينطوي الواجب على مراجعة الجلسات وما يجري فيها من تدريبات، وتصلح هذه الطريقة للاستخدام مع الطلاب في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة (محمد أحمد سعفان، 2001، 248- 247).حيث قام الباحث بتكليف أعضاء المجموعة الإرشادية بأداء بعض الواجبات المنزلية والتي قد تم تحديدها لهم خلال الجلسات والتي قاموا بتنفيذها مع أمهاتهم في المنزل، وقد تم مراجعتها ليرى كل منهم إذا كان قد أنجزها بالشكل المناسب أم تحتاج إلى أن يعيدها من جديد، وفي مثل هذه الواجبات تم مطالبة الطلاب بتوظيف أفكارهم العقلانية الجديدة التي تعلموها في مواقف الحياة الفعلية.

ثانيا: الفنيات السلوكية، وتشمل ما يلي:

1. النمذجة: تشير النمذجة إلى تنمية السلوك عن طريق ملاحظة أشخاص آخرين(نماذج) يؤدون هذا السلوك ويمكن اكتساب السلوك من مجرد ملاحظة الآخرين، حتى لو لم يشترك القائم بالملاحظة في هذا السلوك، أو لم يتلق نتائج مباشرة عن هذا السلوك (محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبد الرحمن، 1998، 344). وتعد النمذجة من أكثر الأساليب المستخدمة في تنمية الدافعية الدراسية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتتخذ النمذجة عدة صور، ومنها: النمذجة المباشرة أو الصريحة(الحية): وتعني أن يقتدي الطالب بشخص واقعي ويقلد سلوكه، كما يحدث عندما يقلد الطالب أباه، أو التلميذ معلمه، وكلما كانت العلاقة طيبة بين المتعلم والنموذج كانت عملية الاقتداء متيسرة (علاء الدين

كفافي، 1999، 287). والنمذجة الرمزية: وهي تلك التي يستخدم فيها التسجيلات الصوتية، أو الأفلام، أو الكتب، أو النشرات الإرشادية. وغيرها، وذلك في حالة تعذر وجود نموذج حي (إيهاب الببلاوي، وأشرف محمد عبد الحميد، 2002، 164). والنمذجة بالمشاركة: وتشتمل النمذجة بالمشاركة على عرض للسلوك من جانب نموذج Model، وكذلك قيام المتعلم أو المسترشد بأداء هذا السلوك مع مساعدته بتوجيهات وإرشادات تقويمية من جانب المرشد أو المعلم، وبذلك يصبح هذا الأسلوب أكثر فاعلية من مجرد الاقتصار على استخدام نماذج تؤدي السلوك دون أن يصحب ذلك أداء المسترشد للسلوك الذي يشاهده (محمد محروس الشناوي، 1994، 210). والنمذجة الضمنية التخيلية: Covert Modeling: وتقوم النمذجة في هذه الحالة على أساس أن يتخيل الطالب نماذج تقوم بالسلوكيات التي يود المرشد أن يقوم بها الطالب، وبذلك فإن مساعدة الطالب على تخيل سلسلة من الأحداث، يمكن أن تؤدي وظيفة النمذجة الصريحة (محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبد الرحمن، 1998، 160). فمن الممكن اكتساب الكثير من جوانب السلوك الإيجابي عن طريق مشاهدة الآخرين أو ملاحظة النماذج السلوكية المطلوب أداؤها، وتتوقف فاعلية النموذج كأسلوب لتعديل السلوك على وجود نموذج فعلى أو نموذج حي، وهو أي شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب إتقانه، أو نموذج رمزي من خلال مشاهدة فيلم أو الإنصات لسماعه أو قصة.

2. لعب الدور: من الأساليب التي تساعد على إحداث تغييرات فكرية سلوكية إيجابية. فالشخص المتسلط الذي يدفعه تسلطه إلى التصادم مع الآخرين ينجح في أن يبدل تسلطه بأسلوب قائم على التفهم إذا ما طلب منه أداء دور قائد ديمقراطي، وعندما يشاهد نتائج إيجابية لأداء هذا الدور كحب الآخرين، أو تودهم له مثلاً . فالتغيير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى التغير في معرفة الموقف الذي أدى إلى القيام بالدور (محمد محروس الشناوي، 1994، 115).

3. التعزيز(التدعيم): وهو الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى نتائج إيجابية، أو إزالة نتائج سلبية. فكما يذكر عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993، 83) أن التعزيز هو أي فعل يؤدي إلى زيادة حدوث سلوك معين أو إلى تكرار حدوثه، فكلمات المديح وإظهار الاهتمام والثناء على شخص والإثابة المادية أو المعنوية تعتبر جميعها أمثلة للتدعيم إذا ما قابلتها زيادة في انتشار السلوك الإيجابي.

4. التدريب على المهارات الاجتماعية: ويمثل التدريب على المهارات الاجتماعية أحد الأساليب الإرشادية الفعالة للعديد من المشكلات السلوكية، ويعرف جمال محمد الخطيب (1992، 200-199) المهارات الاجتماعية بأنها: الأنماط السلوكية التي يجب توافرها لدي الفرد ليستطيع بالوسائط اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع، وبعبارة أخري تشير المهارات الاجتماعية إلى الاستجابات التي تتصف بالفاعلية في موقف ما فتعود بالفوائد على الفرد مثل التفاعل الاجتماعي الإيجابي أو القبول الاجتماعي، وينظر للمهارات الاجتماعية على أنها جزء من الكفاية الاجتماعية ، فيري أن الكفاية الاجتماعية تشمل كلاً من المهارات الاجتماعية والمظاهر السلوكية التكيفية.

5. التغذية الراجعة: Feedback: وهي تلك العملية التي يستطيع المرشد النفسي من خلالها معرفة وتقويم مقدار ما تحقق من الأهداف، وتحديد الاستجابات الملائمة التي ساعدت على تحقيق هذه الأهداف، وكذلك تحديد معوقات تحقيق الأهداف الأخرى، وفي ضوء المقارنة بين السلوك الحالي للمسترشد والسلوك المطلوب الوصول إليه.

2.28 صعوبات التعلم وعلاقتها بالدافعية الدراسية والمشكلات السلوكية، ودور الإرشاد المعرفي السلوكي فيها

كما أن رسوب الطلاب ذوي صعوبات التعلم وباستمرار تكرار خبرات الفشل الأكاديمي، والتي تولد لديهم خبرات غير سارة تجعلهم يكونون مفهوماً سلبياً عن ذاتهم لعدم قدرتهم على الإنجاز وتحقيق النجاح، مما يجعل نظرة آبائهم ومعلميهم وزملائهم لهم دون المستوى، الأمر الذي يؤثر أيضاً على إدراكهم لذاتهم، وتظهر لديهم مشكلات نفسية وانفعالية وسلوكية كسرعة الانفعال ومشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي، كضعف الثقة بالنفس والإحساس بالعجز، وعدم تقبل الإحباط، والعدوانية، والانسحاب من مواقف التنافس الأكاديمي، والافتقار إلى التحكم والسيطرة على الذات إلى غير ذلك من سمات كالخوف والقلق، وانخفاض تقدير الذات.

فقد جاءت دراسة مارجاليت وزاك Margalit, M &Zak, I(1984) لتؤكد على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة من أقرأنهم العاديين في تحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتهم، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض في تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية، وفي ضوء ما سبق، يرى أنصار النظرية السلوكية أن صعوبات التعلم تنبع من الأساليب الخاطئة في التحصيل الدراسي، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق تدريس غير مناسبة، أو إلى افتقار التلاميذ إلى الدافعية الملائمة للتعلم والبحث، أو إلى وجود الطلاب في ظروف بيئية غير مناسبة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، أو إلى عدم استخدام التعزيز الايجابي لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة، والتعزيز السلبي للأنماط المرفوضة.

وبالتالي يرتكز علاج صعوبات التعلم في نظر السلوكيين على إتباع البرامج الفردية في العلاج التي تتمركز حول الطالب، وتركز على تعديل السلوك الظاهر دون الاهتمام الكبير بعوامله وأسبابه (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، 20)، كما أن السبب في حدوث صعوبات التعلم لا يكون دائماً نابعاً من داخل الفرد، فقد تنجم تلك

الصعوبات عن بعض المتغيرات الموقفية، أو السبب عدم تعلم الطالب جوانب هامة وأساسية في نموه، أو بسبب عـدم استمرار تحقيق تقدم المهارات الأكاديمية. وبالتالي فإن علاج مشكلات الفرد يمكن أن يتم بصورة صحيحة في إطار تعديل البيئة وشروط التعلم (يوسف القريوتي وآخرون، 1995، 107).

ومما سبق يري الباحث أن إرشـاد الطلاب ذوي صـعوبات التعلم يهدف في الأسـاس إلى مسـاعدتهم على تحقيق النمو المتوازن المتكامل لجميع الجوانب النمائية (الجسـمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية) ومسـاعدتهم على فهم وتقبل ذواتهم فيما يتعلق بحاجاتهم وبمطالب البيئة من حولهم، كما يهدف إلى مسـاعدتهم في القيام بالتوافق مع المواقف الجديدة، فالإرشـاد المعرفي السـلوكي لا يتعلق فقط بعلاج موقف متأزم أو مواجهة مشـكلة ما، بل يتعلق بمفهوم استمرار النمو وترابط مراحله.

2.29 الخلاصة

قدم هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة من خلال عرضه لموضوعات صعوبات التعلم ودافعية الإنجاز والتحصـيل الأكاديمي بشـكل توليفي تكاملي، وقد تناول الباحث مفهوم صـعوبات التعلم، محكات صـعوبات التعلم، أسـباب صـعوبات التعلم، النظريات المفسـرة لصـعوبات التعلم مع التعرض لأنواع صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي واستعرض الباحث علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي، ودور دافعية الإنجاز في التغلب على ضعف التحصيل الدراسي. ثم انتقل الباحث إلى السمات الشخصية لذوي دافع الإنجاز المرتفع مع ذكر أسباب ضعف الدافعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأساليب اثارة الدافعية للتعلم عند تلك الفئة من الطلاب. وتناول الباحث مفهوم الإرشـاد المعرفي السـلوكي وعلاقة صـعوبات التعلم بالدافعية الدراسية والمشكلات السلوكية ودور الإرشاد المعرفي السلوكي فيها. وخلاصة القول إن هناك علاقة ارتباطية بين

دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأن للبرامج الإرشادية دور وأثر كبير في تعزيز المتغيرين لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهو ما يحاول الباحث عمله.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA