



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة

أساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم

رسالة مقدمة الى مجلس كلية التربية الاساسية في
جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في
التربية وعلم النفس/التربية الخاصة من

الطالبة

زهراء موفق رسول

بإشراف

أ.م.د.

نغم عبدالرضا عبدالحسين المنصوري

٢٠٢٣ م

١٤٤٤ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ
وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾



(سورة المجادلة: آية ١١)

إقرار المشرف

أشهد أن اعداد هذه الرسالة الموسومة (اساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم) التي قدمتها الطالبة (زهراء موفق رسول) قد جرت بإشرافي في كلية التربية الأساسية /جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس /التربية الخاصة.

الأستاذ المساعد الدكتور

نغم عبد الرضا عبد الحسين المنصوري

التاريخ / / ٢٠٢٣

بناء على التوصيات المتوافرة في الرسالة ومراعاة الباحثة لمنهجية البحث العلمي نرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الاستاذ الدكتور

فراس سليم حياوي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ / / ٢٠٢٣

الاستاذ الدكتور

عماد حسين عبيد المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

التاريخ / / ٢٠٢٣

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنني أطلعت على الرسالة الموسومة ب (اساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى التلامذة صعوبات التعلم وبطيء التعلم) التي تقدمت بها طالبة الماجستير(زهراء موفق رسول ياسين) وقد صححتها من الناحية اللغوية بحيث أصبح اسلوبها علمياً سليماً خالياً من الأخطاء والتعابير اللغوية والنحوية غير الصحيحة ولأجله وقعت

اللقب العلمي والاسم :

التخصص:

التاريخ:

إقرار المقوم العلمي الاول

أشهد أنني أطلعت على الرسالة الموسومة ب(اساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات وبطيء التعلم) .هي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / التربية الخاصة، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ:

إقرار المقوم العلمي الآخر

أشهد أنني أطلعت على الرسالة الموسومة ب(اساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم ويطيء التعلم) .هي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / التربية الخاصة، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

اللقب العلمي والاسم:

التخصص :

التاريخ:

قرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا أطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (اساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم) المقدمة من الطالبة (زهراء موفق رسول ياسين)، وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفصولها وملاحقها وفي ماله علاقة بها، ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس/التربية الخاصة وبتقدير () .

التوقيع:

الأسم: أ.م.د. ميادة اسعد موسى
التاريخ: / / ٢٠٢٣
عضواً

التوقيع :

الاسم: أ.د. عماد حسين عبيد
التاريخ: / / ٢٠٢٣
عضواً ورئيساً

التوقيع:

الأسم: أ.م.د. نغم عبد الرضا
التاريخ: / / ٢٠٢٣
عضواً ومشرفاً

التوقيع :

الاسم: أ.م.د. حيدر طارق كاظم
التاريخ: / / ٢٠٢٣
عضواً

صدقت في مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة بابل بتاريخ: / / ٢٠٢٣

التوقيع:

الاستاذ الدكتور

علي عبدالفتاح الحاج فرهود

عميد كلية التربية الاساسية

التاريخ: / / ٢٠٢٣

الأهداء

إلى.....

من شرفني بحمل اسمه، وبذل الغالي والنفيس في سبيل وصولي لدرجة علمية عالية. 

(أبي العزيز)

لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها، فهي ملحمة الحب وفرحة العمر، ومثال التفاني والعطاء. 

(أمي الحنونة)

من أفر بهم طول حياتي سندي وذكري. 

(أخوتي)

الباحثة 

شكروامساہ

قال تعالى (وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ) {لقمان: ١٢}

وقال رسوله الكريم محمد صلى الله عليه واله وسلم: " لا يَشْكُرُ اللَّهُ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ " أحمد الله تعالى حمدا كثيرا طيبا مباركا ملئ السموات والأرض على ما أكرمني به من إتمام هذه الدراسة التي أرجو أن تتال رضاه.

وبعد

يسرني بعد أن أنهيت من كتابة هذا البحث ان أتقدم ببالغ الشكر وعظيم الامتنان إلى المشرفة الأستاذة الفاضلة الدكتورة نغم عبد الرضا عبد الحسين المنصوري لما قدمته لي من دعم وتوجيه ومساندة طيلة مدة الدراسة فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما اتوجه بالشكر والعرفان الى اعضاء الحلقة الدراسة/ الاستاذ الدكتور المحترم (عبد السلام جودت) ، الاستاذ الدكتور المحترم (عماد حسين المرشدي) ، الاستاذ الدكتور المحترم (هاشم راضي

جثير) الاستاذ المساعد الدكتور المحترم (حيدر طارق كاظم) الاستاذ المساعد الدكتورة المحترمة (حوراء عباس كرماش) لما أبدوه من ملاحظات أسهمت في بلورة وصياغة وإقرار عنوان البحث الحالي فجزاهم الله عني خير الاحسان.

واتوجه بالشكر والامتنان الى المكتبة المركزية لما لها الفضل بتزويدي بالمصادر والكتب والاطاريح والرسائل العلمية .

وأشكر كل من أوقف الى جانبي طوال مسيرتي العلمية لا نجاز وأكامل هذا الجهد العلمي .

الباحثة 



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة

أساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم

مستخلص

رسالة مقدمة الى مجلس كلية التربية الاساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس/التربية الخاصة من الطالبة

زهراء موفق رسول

بإشراف

أ.م.د.

نغم عبدالرضا عبدالحسين المنصوري

٢٠٢٣ م

١٤٤٤ هـ

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على

- ١) نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في صفوف التربية الخاصة .
- ٢) نسبة التلامذة ذوي بطيء التعلم في صفوف التربية الخاصة .
- ٣) مستوى اساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
- ٤) مستوى اساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة بطيء التعلم .
- ٥) مستوى الدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
- ٦) مستوى الدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم .
- ٧) العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
- ٨) العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم .
- ٩) التعرف على الدلالة الاحصائية للفروق في اساليب التعزيز التفاضلي لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم .
- ١٠) التعرف على الدلالة الاحصائية للفروق في الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم

وتحقيقا لا هـداف البحث اتبعت الباحثة الخطوات العلمية المعتمدة في القياس النفسي لبناء المقاييس وقد تحققت الباحثة من الخصائص السيكو مترية للمقياسين من صدق وثبات على عينة بلغت (٤٠٠) تلميذا وتلميذة موزعين بحسب نسب تواجدهم في المجتمع الاصلي اختبروا بالطريقة الطبقيـة العشوائية ذات التوزيع المتناسب وعلى النحو الاتي :

اولا: بناء مقياس التعزيز التفاضلي وفق تعريف ابو اسعد المتكون من اربع مجالات و ٢٦ فقره

ثانيا: بناء مقياس الدافعية المعرفية وفق نظرية فستنجر المكون من ٣٦ فقرة

ثالثا: تبني بطارية فتحي مصطفى الزيات لتشخيص صعوبات التعلم

رابعا: تبني اختبار (منيب واخرون ، ٢٠١٩) لتشخيص بطيء التعلم .

وبعد استكمال بناء مقاييس البحث تم التطبيق على عينة البحث النهائية والباغة (٤٠٠) تلميذا وتلميذة للعام الدراسي (٢٠٢١ ٢٠٢٢) وتم معالجة البيانات احصائيا استعمال الحقيبة الاحصائية (spss) وتوصل البحث الى مجموعة من النتائج منها :

١. تبين ان عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم بلغ (١٤٧)
 ٢. تبين ان عدد التلامذة بطيء التعلم قد بلغ (١٩٨)
 ٣. ان التلامذة من ذوي صعوبات التعلم لا يوجد لديهم إي اسلوب من اساليب تعزيز التفاضلي
 ٤. ان التلامذة بطيء التعلم يتمتعون بأسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، وأسلوب التعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك، وأسلوب التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى، بينما لا يتمتعون بأسلوب التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك.
 ٥. ان التلامذة ذوي صعوبات لا يتمتعون بالدافعية المعرفية
 ٦. ان التلامذة بطيء التعلم لا يتمتعون بالدافعية المعرفية
 ٧. وجود علاقة ارتباطية ايجابية (طردية) بين المتغيرين .فكلما زادت درجات التلامذة في مقياس اساليب التعزيز التفاضلي قابلته زيادة في درجاتهم على مقياس الدافعية المعرفية
 ٨. قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠.٨٣٢) وقيمة مربع معامل الارتباط (٠.٦٩٢) بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (٢١.٠٤٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٦)
 ٩. ان التلامذة بطيء التعلم يتمتعون بأساليب التعزيز التفاضلي بشكل اكبر من ذوي صعوبات التعلم.
 ١٠. ان تلامذة صعوبات التعلم والتلامذة بطيء التعلم يتمتعون بمستوى متقارب من الدافعية المعرفية والفرق بينهما بسيط وغير دال احصائيا .
- وفقاً للنتائج أعلاه، صاغت الباحثة عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

تُثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي الاول	هـ
إقرار المقوم العلمي الثاني	و
قرار لجنة المناقشة	ز
الإهداء	ح
شكر وامتنان	ط
مستخلص البحث	ي _ ل
تُثبت المحتويات	م _ ف
تُثبت الجداول	ف _ ق
تُثبت الأشكال	ق
تُثبت الملاحق	ر
الفصل الاول: التعريف بالبحث	
اولاً- مشكلة البحث	٤-٢
ثانياً - اهمية البحث	٨-٤
ثالثاً - اهداف البحث	٨
رابعاً - حدود البحث	٨
خامساً - تحديد المصطلحات	١١-٩
الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة	
المحور الاول - اطار نظري	٥٧_١٣
اولاً - التعزيز التفاضلي	٢٠_١٣

١٤-١٣	مفهوم التعزيز التفاضلي
١٥_١٤	انواع التعزيز التفاضلي
١٦_١٥	التعزيز التفاضلي للسلوك البديل
١٧-١٦	التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي أي انخفاض معدل السلوك
١٧	التعزيز التفاضلي للزيادة التدريجية
١٨	التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى
٢٠-١٨	النظريات التي فسرت التعزيز التفاضلي
٢٩_٢٠	ثانيا -الدافعية المعرفية
٢١-٢٠	مفهوم الدافعية المعرفية
٢٢_٢١	ابعاد الدافعية المعرفية
٢٢	مكونات الدافعية المعرفية
٢٣-٢٢	نماذج تفسير الدافعية المعرفية
٢٣	مصادر الدافعية المعرفية
٢٣	خصائص الدافعية المعرفية
٢٣-٢٣	مظاهر الدافعية المعرفية
٢٤	العوامل المؤثرة على الدافعية المعرفية
٢٩_٢٥	النظريات التي فسرت الدافعية المعرفية
٤٩_٢٩	صعوبات التعلم
٣١_٢٩	مفهوم صعوبات التعلم
٤٩_٣١	فئات صعوبات التعلم
٤٢_٣١	انواع صعوبات التعلم
٤٥_٤٢	اسباب صعوبات التعلم
٤٧_٤٥	خصائص صعوبات التعلم
٤٩_٤٧	وجهات النظر التي تناولت صعوبات التعلم

٥٧_٥٠	بطيء التعلم
٥٠	مفهوم بطيء التعلم
٥١_٥٠	خصائص بطيء التعلم
٥٣_٥٢	الأساليب العلاجية لبطيء التعلم
٥٤_٥٣	وجهات النظر التي تناولت بطيء التعلم
٥٧_٥٤	مقارنه بين صعوبات التعلم وبطيء التعلم
٦١_٥٧	المحور الثاني الدراسات السابقة
٨٧_٦٣	الفصل الثالث - منهجية البحث وإجراءاته
٦٣	أولاً- منهجية البحث
٦٤_٦٣	ثانياً - مجتمع البحث
٦٦_٦٤	ثالثاً - عينة البحث
٨١_٦٦	رابعاً_ اداتا البحث
٧٦_٦٦	أولاً -مقياس اساليب التعزيز التفاضلي
٦٧	أ- تحديد مفهوم اساليب التعزيز التفاضلي ومجالاتها
٦٧	ب -صياغة فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي(الصيغة الاولى)
٦٧	بدائل الاجابة وطريقة التصحيح
٦٧	تعليمات المقياس
٦٨	ج- استطلاع اراء المحكمين (الصدق الظاهري)
٦٩	د- تجربة وضوح الفقرات والتعليمات (التطبيق الاستطلاعي لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي
٦٩	التحليل الاحصائي لفقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي
٧٠	أولاً :اسلوب المجموعتين الطرفيتين
٧١	١.ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
٧٢	٢.ارتباط درجة الفقرة بدرجة الاسلوب الذي تنتمي اليه
٧٣	٣.ارتباط درجة الاسلوب بالاساليب الاخرى وبالدرجة الكلية للمقياس

٧٣	الخصائص السيكو مترية لمقياس اسلوب التعزيز التفاضلي
٧٤	اولاً:- الصدق
٧٤	١- الصدق الظاهري
٧٤	٢- الصدق البناء
٧٥	ثانياً:- الثبات
٧٥	أ- معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي:
٧٥	ب-إعادة الاختبار
٧٦	وصف مقياس اساليب التعزيز التفاضلي بصيغته النهائية
٧٦_٨١	ثانياً:- مقياس الدافعية المعرفية
٧٦	تحديد مفهوم الدافعية المعرفية
٧٦	تحديد فقرات المقياس (الصيغة الاولى للمقياس)
٧٧	بدائل الاجابة وطريقة التصحيح
٧٧	تعليمات المقياس
٧٧	صدق فقرات مقياس الدافعية المعرفية وصلاحيتها (الصدق الظاهري)
٧٨	التطبيق الاحصائي للمقياس (التجربة الاستطلاعية)
٧٨	التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الدافعية المعرفية
٧٨	اولا .تميز الفقرات :المجموعتين الطرفيتين
٧٩	ثانيا .علاقة درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)
٨٠	الخصائص السايكومترية للمقياس
٨٠	اولا. صدق المقياس
٨٠	١- الصدق الظاهري
٨٠	٢- صدق البناء
٨١	ثانيا -ثبات المقياس
٨١	١.أعادة الاختبار
٨١	٢.معادلة الفا كرونباخ
٨١	مقياس الدافعية المعرفية بصورته النهائية

٨٢	ثالثاً -مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
٨٣	رابعاً :اختبار تشخيص (بطيء التعلم)
٨٤	وصف اختبار تشخيص (بطيء التعلم)
٨٦	خامساً: التطبيق النهائي
٨٧	سادساً :الوسائل الاحصائية
١٠٢_٨٩	الفصل الرابع :
١٠١_٨٩	نتائج البحث
١٠١	الاستنتاجات
١٠٢	التوصيات
١٠٢	المقترحات
١١١_١٠٤	المصادر
١١٠_١٠٤	أولاً: المصادر العربية
١١١_١١٠	ثانياً: المصادر الأجنبية
١٣٧_١١٣	الملاحق
B _ C	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

ثَبَّتَ الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	مقارنة بين صعوبات التعلم وبطيء التعلم	٥٤
٢	مجتمع البحث متمثلاً بأعداد التلاميذ ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية المشمولين بالبحث موزعة (حسب الجنس -الصف الدراسي)	٦٣
٣	عينة البحث متمثلة بأعداد التلامذة ضمن صفوف التربية الخاصة المدارس الابتدائية المشمولة بالبحث موزعين حسب (الجنس_الصف الدراسي)	٦٥
٤	قيم مربع كاي حول صلاحية فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي	٦٨
٥	العينة الاستطلاعية موزعة على وفق (الجنس -الصف)	٦٩

٧١	القوة التمييزية لفقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين	٦
٧٢	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي	٧
٧٢	معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي	٨
٧٣	معامل ارتباط درجة المجال بالمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي	٩
٧٥	العينة الاستطلاعية موزعة على وفق (الجنس -الصف)	١٠
٧٦	قيم مربع كاي حول صلاحية فقرات مقياس الدافعية المعرفية	١١
٧٩	القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية المعرفية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين	١٢
٨٠	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس الدافعية المعرفية	١٣
٨٧	المؤشر الاحصائية لمتغيري البحث(اساليب التعزيزالتفاضلي_الدافعية المعرفية)	١٤
٨٩	اعداد تلامذة ذوي صعوبات التعلم ونسبهم	١٥
٩٠	اعداد تلامذة بطيء التعلم ونسبهم	١٦
٩١	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم	١٧
٩٣	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التعزيز التفاضلي لدى التلامذة بطيء التعلم	١٨
٩٤	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم	١٩
٩٥	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء العلم	٢٠
٩٦	نتائج العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم	٢١
٩٧	نتائج العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية	٢٢

	لدى التلامذة بطيء التعلم	
٩٨	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في اساليب التعزيز التفاضلي لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم	٢٣
١٠٠	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم	٢٤

ثَبَّتَ الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	ت
٨٥	توزيع درجات افراد العينة على مقياس التعزيز التفاضلي	١
٨٦	توزيع درجات افراد العينة النهائية على مقياس الدافعية المعرفية	٢
٩٦	شكل العلاقة بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم	٣
٩٧	شكل العلاقة بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم	٤
٩٩	المتوسطات الحسابية لأساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم	٥
١٠٠	المتوسطات الحسابية للدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم	٦

ثَبَّتِ الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	ت
١١٣	كتاب تسهيل المهمة	١
١١٤	مقياس التعزيز التفاضلي بصورته الاولى	٢
١١٧	مقياس التعزيز التفاضلي بصورته النهائية	٣
١٢٠	مقياس الدافعية المعرفية بصورته الاولى	٤
١٢٣	مقياس الدافعية المعرفية بصيغته النهائية	٥
١٢٥	اختبار تشخيص بطيء التعلم	٦
١٢٩	بطارية تشخيص ذوي صعوبات التعلم	٧
١٣٧	اسماء السادة المحكمين	٨

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً - مشكلة البحث

ثانياً - أهمية البحث

ثالثاً - أهداف البحث

رابعاً - حدود البحث

خامساً - تحديد المصطلحات

اولاً: مشكلة البحث

تعد مشكلة التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم من أبرز المشكلات التي تواجهها العملية التربوية في وقتنا الحاضر، كونها تمثل شريحة واسعة من اعداد التلاميذ، والتي تتطلب رعاية واهتماماً خاصاً، حيث شغلت الجهات الرسمية المسؤولة عنها اضافته الى اولياء أمور التلامذة كونها مسؤولية مشتركة، مما تطلب وضع الاساليب والطرائق التي تساعد في محاولة التغلب عليها او تخفيفها كحد ادنى. حيث تضع الجهات الرسمية الانظمة واللوائح الخاصة بتلك الشريحة، اضافة الى العمل على تأهيل وتدريب القائمين لتمكينهم من التعامل معها على وفق تلك الأنظمة واللوائح، مما يتطلب تعاملًا خاصاً مع تلامذة صعوبات التعلم وبطيء التعلم، ولكن تزداد المشكلة في حالة اهمال الكثير من المعلمين اساليب التعزيز وعدم الاهتمام بالتلامذة وممارسة عملهم بطريقة روتينية وعدم المبالاة، مما يؤدي ذلك الى نتائج سلبية على التلامذة بصورة عامة وعلى تلامذة صعوبات التعلم وبطيء التعلم بصورة خاصة. وقد يعود هذا الفشل الى عدم قدرة المعلم من فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاط التلامذة واهتمامهم بالدرس. وان تغير هذه الحالة يتطلب التركيز من قبل المعلمين على التعزيز والذي يعتبر السبب الاساس المؤدي الى النجاح. فابتسامة من المعلم يمكن ان يكون تأثيرها افضل من تأثير تعليمه اللفظي، (لوكاندهاردي، ٢٠١٠: ١٠٠٣)

وان نقص التعزيز وقلة الوسائل التعليمية المستخدمة يؤديان الى ان يعاني كثير من تلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم من مشاكل في الدافعية، كما اكدته دراسة (علي، ٢٠١٥) ويبدو ان مشاكل الدافعية لدى التلامذة تنحصر في ثلاث نواحي منها مركز الضبط الخارجي حيث يعتقد ذو صعوبات التعلم وبطيء التعلم انهم خاضعون الى تأثير العوامل الخارجية أي انهم يعتمدون على الآخرين كالمعلمين او الاباء او زملائهم ليقوموا بدفعهم، وتنظيمهم، وتقييمهم، واما الناحية الثانية هي العزوات السلبية المرتبطة بشكل وثيق مع مركز الضبط حيث ان التلامذة لا يفخرون بنجاحاتهم ومن المحتمل يقللوا من شأن انجازاتهم التي يحققونها، كذلك فإنهم من جهة اخرى يقللون من شأن مسؤولياتهم في أي فشل يحدث لهم، وفيما يتعلق بالناحية الثالثة هي عجز المتعلم وهو يعني ان التلامذة يعتقدون ان جهودهم لن تؤدي الى المخرجات المطلوبة وانهم يتعلمون توقع الفشل بغض النظر عن محاولاتهم وجهودهم لذلك عادة ما يستسلمون او يفقدون الدافعية (العلوان، ٢٠٠٩: ٢٩٣) (سعيد، ٢٠٠٨: ١٣٦)

واشارت نظريات كليلر في التعلم الى الدافعية كشيء يجب ان يكون حاضرا قبل البدء في التعليم مباشرة، لجذب اهتمام التلامذة للدرس او لتحفيزهم في التعلم فعندما يكون مستوى الدافعية منخفضا تكون الاستجابات للتعلم منخفضة، وفي الوقت الذي تطورت فيه معظم مظاهر التكنولوجيات التعليمية تطورا سريعا فإن تكنولوجيا الدافعية لم تتطور (الحيلة، ٢٠٠٢: ٢٧٨)

ان تلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم تكون لديهم مشكلة كبيرة في انخفاض الدافعية التعلم مما يؤدي الى شعورهم بالملل والانسحاب، وعدم الكفاية والسرхан، وعدم المشاركة في الانشطة

الصفية والمدرسية وهذا ما اثبتته دراسة (صابر وفرج ٢٠١٧)، بالإضافة لمظاهر كثيرة اخرى مثل لانشغال بإزعاج الآخرين، عن طريق اثاره المشكلات الصفية وتشتت انتباههم، ونسيان واجباتهم واهمال حلها، كنسيان كل ماله علاقة بالتعلم الصفى من مواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام، وتدني المثابرة في الاستمرار في عمل ألواجب أو المهمات الموكلة إليه، وإهمال الالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة بالصف أو المدرسة، اضافةً لكثرة الغياب عن المدرسة، وكره المدرسة حتى أنه يشعر بعدم ملائمة المقعد الذي يجلس عليه، والتذمر من كثرة المواد الدراسية وتتابع الحصص والامتحانات، ويضاف الى ذلك التأخر الصباحي والتسرب من المدرسة، والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذل الجهد الذي يتناسب مع قدراته، وعدم الاهتمام كثيرا بالمكافئات التي تقدم اليه (غنيما، ٢٠١٥: ٨٩)

وتماشياً مع ما تم ذكره فأن من الامور التي تؤدي الى انخفاض الدافعية المعرفية، عدم توفر الاستعداد للتعلم من ناحيتين: الاولى طبيعية كأن يكون في سن أقل من اقرانه فلا تتوفر لديه الاستعدادات اللازمة للتعلم أو ان نموه بطيء بالمقارنة مع اقرانه ويضاف الى ذلك توقعات الوالدين المرتفعة جداً، هذا يؤدي الى خوف التلامذة من الفشل ويسجلون ضعفاً في الدافعية، اذ تظهر الدراسات أنه قد يظهر لدى التلامذة نقص في الدافعية لتعلم مهارات القراءة نتيجة لضغط الامهات الزائد المتعلق بالتحصيل، ان توقعات الوالدين المنخفضة جداً قد تؤدي ايضاً الى انخفاض الدافعية فقد يقدر الاباء أطفالهم تقديراً منخفضاً وينقلون اليهم مستوى طموح متدن والاباء في هذه الحالة لا يشجعون التلميذ على التحضير وبذل الجهد والاداء الجيد في الامتحانات لانهم يعتقدون بأنه غير قادر على ذلك، وقد يستغرق الاباء في شؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعيروا عن أي اهتمام بعمل التلميذ في المدرسة اضافة الى ذلك السهر الطويل في غياب الرقابة المنزلية التي تؤدي الى التأخر الصباحي، وكذلك الصراعات الاسرية أو الزوجية الحادة قد تشغل المشكلات الاسرية التلامذة ولا تترك لديهم الرغبة للنجاح في المدرسة ويمكن ان تؤدي المشاجرات الحادة أو التوتر المرتفع الى اكتئاب التلميذ فيفتقد لأي ميل للعمل المدرسي، ومما لا شك فيه ان النقد المتكرر يجعل التلميذ يشعر بالنبذ واليأس وعدم الكفاءة والغضب فيستخدمون الضعف والاهمال كطريقة للانتقام من الوالدين خاصة اذا تعرض التلامذة الى المقارنة بالأقران والأقارب الناجحين بشكل مفرط ومؤذي، وكذلك تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي من المشكلات الاسرية المهمة التي تلعب دور في انخفاض الدافعية المعرفية وذلك بسبب انهماك رب الاسرة في تحصيل لقمة العيش وبالتالي عدم متابعة اولاده في المدارس، فبعض الاباء لا يعرف ابنه في أي صف ولا يطلع على شهادة ابنه (كماش، ٢٠١٨: ٢٥٦) (السماراتي، ٢٠١١: ١٠٣) (شاهين، ٢٠٠٩: ٢٣٢)

ولوحظ ان الفشل في التعلم يرجع في الغالب الى الدافعية الضعيفة. وفي الغالب يُظهر التلامذة بطيء وصعوبات التعلم تجنباً ينشأ من خبرة الرسوب السابقة او كرههم السابق للمادة وهم في الغالب يلقون نظرة سريعة على الكلمات بدلا من فحصها وامعان النظر فيها بعناية، ويؤدي ذلك الى اخطاء في التذكر والاسترجاع والتي تكون نتيجة للتخمين من الادلة السطحية مثل الحروف الاولى أو المتشابهات

السطحية، ويتضح الخوف من الرسوب واللامبالاة في انشطتهم المدرسية اليومية، وتظهر هناك حاجة الى اتخاذ إجراءات مناسبة وكافية لتحسين حالتهم الرسوبية. ان تعزيز التلميذ وأثارة دافعيته هي الاهتمام الرئيسي لعلم النفس التربوي وان لم تتم استثارة دافعية المتعلم فلن يحقق المعلم والمتعلم أهدافهما (ابو جادو، ٢٠٠٩: ٣٨٢)

ومما تقدم يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالتساؤل التالي: "هل توجد علاقة بين التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى تلامذة صعوبات التعلم وبطيء التعلم؟"

ثانيا: أهمية البحث:

تعد فئة التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم في مجال التربية الخاصة احد اهم الفئات التي يتمحور حولها اهتمام المعلمين، نظراً لما قد يكون لدى هؤلاء التلامذة من قدرات كامنه لا تحتاج سوى الى القليل من التعزيز كي تنمو حيث يعتبر اختيار سلوكيات معينة كي يتم تعزيزها موضوعاً محوريا غاية في الاهمية، وفي هذا الاطار فإن اثابة التلميذ على تخلصه من السلوك الغير مرغوب او الاقلال من هذا السلوك انما تعد بمثابة استراتيجية يمكن استخدامها بقدر اكبر من الفعالية مع انماط عديدة من تلك السلوكيات التي تصدر عن التلامذة في الصف الدراسي، ويرى كوفمان وموسترت وآخرون (٢٠٠٢) Kauffman, mostert et.al وكير ونيلسون (2002) kerr and nelson وواكر وآخرون (٢٠٠٤) walker et.al ان التعزيز التفاضلي يعد الاسلوب المفضل لتشبيط السلوك الغير مرغوب فيه وفي تعزيز السلوك الملائم ليحل محل السلوك المتنافر او غير الملائم، ومع ذلك فأنا نلاحظ كما يحدث مع الاستراتيجيات الاخرى ان التعزيز التفاضلي يتطلب الانتباه الدقيق الى التفاصيل، وفهم تلك المبادئ التي يقوم مثل هذا السلوك عليها (هالاها، ٢٠٠٧: ٣٨٣)

وان استخدام التعزيز التفاضلي لاستثارة دافعية التلامذة امر مهم وحيوي لنجاح اي موقف تعليمي وان مهما بلغت البرامج التعليمية في دقة وتعقيد، الا انها لن تستطيع التوصل الى النتائج المرجوة اذا لم تتضمن التعزيز ما يثير الدافعية للتعلم (عودة، ١٧٤: ٢٠١٥)

وان التعزيز هو الطريق الى النجاح فابتسامة تشجيع من المعلم يمكن ان يكون تأثيرها افضل من تأثير تعليمه اللفظي، وعندما ينجح المعلم في اثارة دافعية التلامذة فإن تعليمه سوف يكون مؤثراً كما انه سوف يكون من الممكن انجاز الاهداف التعليمية، ويجب ان يحرص المعلم على عدم اخفاق همة بطيء التعلم وصعوبات التعلم الذين يشعرون عادة بالإحباط ويجب ان يدعمهم المعلم يفهمون كل اساليبه في التعزيز عندما يظهر هذا النوع من الاتجاه الايجابي، بالإضافة الى ذلك لا يثير التعزيز سلوك صعوبات التعلم وبطيء التعلم فقط ولكنه يقوي السلوك المتواصل ايضا والتعزيز في مواقف الصف هي التي تحث المتعلمين علي التعلم، وهو يجعل تلامذة صعوبات التعلم وبطيء التعلم يرغبون في التعلم (زيمنيايا، ٢٠٠٩: ٢٩٤)

وتعد فكرة أسلوب التعزيز التفاضلي من الأساليب التي تروق لبعض المعلمين، فمع التعزيز التفاضلي يتمكن المعلم من التخلص من بعض الصعوبات التي يواجهها في البيئة الصفية مثلاً ان يقوم المعلم بتعزيز سلوكيات حل محل المشكلة السلوكية (اي تتنافس معها بنجاح حيث يقوم المعلم بمكافئة التلميذ على عدم المقاطعة وفي الوقت نفسه يقدم تعزيزاً على كتابة تعليقاته بمعنى يعزز تقاضيا .بتعزيز سلوكيات حل محل المشكلة السلوكية (اي تتنافس معها بنجاح .فكتابة الملاحظات بديل مناسب اجتماعيا للمقاطعة اثناء النقاش، ان اي سلوك مناسب اجتماعيا هو بديل للمشكلة السلوكية ويمكن ان يعزز، وهذا ما أكدت عليه دراسة سارة سليم بن محفوظ، وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على (أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الاخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية) ودراسة بيرتسون وبيرتسون (١٩٦٨) (الزغلول، ٢٠٠٩: ١٠٢) (مايرز، ٢٠١٩: ٢٠٠)

ويمكن القول ان لتعزيز التفاضلي اجراء يستخدم لزيادة السلوك المرغوب فيه بالإضافة لخفض السلوك الغير مرغوب فيه وبالتالي تتضح اهميته كأجراء بديل لأساليب سلبية مثل العقاب والاطفاء التي تستخدم لخفض السلوك الغير مرغوب به وهذا ما اكدته دراسة (بيروتى، ٢٠٠٩) ويستخدم التعزيز لتطويع السلوكيات الايجابية والسلوكيات الاجتماعية، وهذا مهم لان استخدام العقاب والاطفاء وان كان فعالا لا يعمل على تنمية هذه السلوكيات فهو يعد احد الطرق المهمة التي تعمل على تعديل السلوك (الزريقات، ٢٠٠٧: ٣٣٩)

ويمكن ان يلعب التعزيز كثيرا من الادوار في التعلم بالملاحظة فاذا تم تعزيز افعال نموذج معين، فإن هذا بدوره سيؤثر على خلق دافعية اكبر للانتباه والتذكر وإعادة انتاج السلوك، وبالإضافة الى ذلك يكون التعزيز مهما في استبقاء التعلم فالشخص الذي يحاول سلك سلوكا جديداً لا يحتمل ان يثابر دون تعزيز (علام، ٢٠١٠: ٨٢٨)

ولا يقتصر عمل المعززات على زيادة التعلم فحسب، وإنما هي وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلامذة في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهي تؤدي بدورها الى زيادة التعلم فاشراك التلامذة في الأنشطة المختلفة داخل الصف، يؤدي الى زيادة انغماسهم في الخبرات التعليمية، وبالتالي يصبحون أكثر انتباها هذا بالإضافة إلى ان التعزيز يساعد في حفظ النظام وضبطه داخل الصف، ولعل من ابرز اساليب اثارة الدافعية لدى التلامذة هو التعزيز ولقد احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث والدراسة في القرن العشرين وخاصة في العقود الاخيرة منه، مما ادى الى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقل عن المفاهيم والابعاد الاخرى للشخصية، وذلك اعترافا بدورها واهميتها في تفسير السلوك الانساني وتشكيله وتعديله، وارتباطها الوثيق في عملية التعلم والتعليم الصفي، لقد طور المعرفيون نظريتهم في الدافعية كرد فعل للاتجاه السلوكي، اذ يعتقد علماء النفس المعرفيون ان السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية، وان احد الافتراضات التي يقوم عليها الاتجاه المعرفي في الدافعية ان التلامذة لا يستجيبون للمثيرات الخارجية

والشروط البيئية بطريقة تلقائية ولكن بناء على تفسيراتهم لهذه الاحداث (ابو جادو ، ٢٠٠٩ : ٢٩٥ - ٢٩٦)

وتتجلى اهمية الدافعية المعرفية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في حد ذاتها، فاستثارة دافعية التلامذة وتوجيههم وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وعاطفية، وحركية، خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الاهداف التربوية الهامة، التي ينشدها أي نظام تربوي كما تتبدى اهمية الدافعية المعرفية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز اهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة التلامذة على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول التلامذة فتوجه انتباههم الى بعض النشاطات دون اخرى، وهي على علاقة باحتياجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال، وقد اشارت دراسة المجالي واخرون (٢٠١٨) على اهمية الدافعية المعرفية لتلامذة ذوي صعوبات التعلم (العلوان، ٢٠٠٩: ٢٨٧).

وتعتبر الدافعية من اكثر المتطلبات القبلية اهمية في التعلم، فعلى الرغم من ان مبالغ طائلة تنفق سنوياً على انشاء الأبنية المدرسية .وتوظيف الكوادر التعليمية وتجهيز المدارس والغرف الصفية واستخدام الإمكانيات المتوفرة لضمان افادة التلامذة من ذلك، الا ان هذا كله سيضل قليل الفائدة اذا لم يكن التلامذة راغبين في التعلم، وتعتبر اثارة الدافعية للتعلم إحدى القضايا الحاسمة في التعلم أي ان هناك علاقة ايجابية قوية بين الدافعية ومستوى التحصيل، كما تعتبر الدافعية المعرفية للتعلم الاساس لمعرفة التلامذة ومعرفة الكثير من تصرفاتهم .وذلك لدورها في توليد سلوك المتعلم وتوجيهه وضمان استمرار نشاطه (ابو جادو، ٢٠٠٩: ٢٩٤)

وان الدافعية المعرفية في التعلم تمثل عاملاً هاماً يتفاعل مع محددات التلميذ ليؤثر على السلوك الادائي الذي يبديه التلميذ في الصف، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير التلميذ لكي يؤدي النشاط المدرسي، اي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله التلميذ، او درجة مثابرته واستمراره في اداء نشاطه المدرسي، ومدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس . وان وجود دافع التعلم يعد شرطاً اساسياً لحدوث التعلم الجيد فبدونه يصبح التعلم شيئاً ثقیلاً وبالتالي فانه سيطلب من التلميذ شيئاً مضاعفاً، فالدافعية لها علاقة وثيقة بين النشاط الذاتي للتلميذ في العملية التعليمية والحاجات التي يرغب في اشباعها واذا استطاع المعلم ان يدرك هذه العلاقة فانه سوف لم يواجه مشكله في اثارة دافعية التلامذة(الازيرجاوى ، ١٩٩١ : ٤٥)(الطريحي ، ٢٠١٢: ١٣٠:

وفي هذا الصدد لابد من ذكر ان للدافعية المعرفية عدة وظائف مثل: تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد وتوجه سلوكه، وتجعل الفرد يستجيب لموقف معين دون سواه وتجعله يوجه نشاطه باتجاه تحقيق

هدف معين مما يولد لديهم حب الاستطلاع الذي يعد عاملاً من العوامل التي تؤدي الى الدافعية المعرفية والتي يمكن تصورها على شكل قصد يرمي الى تأمين معلومات حول موضوع او فكرة عبر سلوك استكشافي، وبالتالي تكون لها اهمية في التعلم والابتكار وهي ضرورية للمتعلمين خصوصاً للصغار منهم لأنها تمكنهم من معرفة ذواتهم والبيئة المحيطة بهم، وتساعدهم على البحث والاستكشاف وتلك امور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل والتعلم، وبالتالي يتوقف نجاح المعلم بشكل كبير على كيفية اثارته عامل حب الاستطلاع بطريقة فعالة لدفع التلامذة نحو المعرفة والتعلم. وهذا ما اشار اليه (رضوان، ٢٠٠٤) في دراسته (العناني، ٢٠١٤: ١٣٣-١٤٢)

ويستخلص مما سبق ان الدافعية المعرفية تعد عنصراً أساسياً من عناصر التعليم ولا سيما أنها تعمل على زيادة فاعليتها، والإسهام الى درجة كبيرة في تحقيق الاهداف المرجوة منها لدى المتعلم، وهذا ما دفع العديد من علماء النفس التربويين الى ضرورة تأكيد ان تكون الدافعية هدفاً تعليمياً بحد ذاتها، حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب فيه لدى المتعلمين (سعيد، ٢٠٠٨: ١٣٤)

❖ ومن الممكن تلخيص اهمية البحث بالجانبين النظري والتطبيقي، وكما يأتي

اولاً: الاهمية النظرية:

١. ركز البحث الحالي على القصور في اساليب التعزيز التفاضلي وتأثيره على الدافعية المعرفية للتعلم
٢. يعد هذا البحث اثراً للجانب النظري في مجال التربية الخاصة.
٣. ان البحث الحالي هو من البحوث التي تسلط الضوء على متغيري التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم اذ لا توجد دراسة تربط بين المتغيرين.
٤. تبرز اهمية البحث الحالي كمحاولة للإجابة عن تساؤلات عديدة اثارته النتائج المتناقضة في الدراسات السابقة وهذا يعطي للبحث اهمية ضمن البحوث التربوية والنفسية لكونه يبحث في تأييد وجهات نظر معينة ودحض اخرى
٥. ركز البحث الحالي على عرض بعض السلبيات التي تواجه العملية التربوية والقيود البيئية لما لها من اثار في بناء شخصية التلامذة .

ثانياً: الاهمية التطبيقية:

- ١- أهمية دراسة شريحة تلاميذ صعوبات التعلم وبطيء التعلم التي شملها البحث الحالي .كونهم لا يتلقون الاهتمام الكافي من المنظمة التربوية.
- ٢- تتضح اهمية البحث في تناوله متغيرات لها اهمية كبيرة في المجال التربوي ،كونها تعد من المتغيرات الاساسية للتعلم الناجح ومواجهة الازمات والعقبات الأكاديمية وغير الأكاديمية ،في ظل عصر معقد ومتغير للمشكلات الحياتية لذلك اصبح من الضروري الاهتمام بشخصية التلميذ من ذو صعوبات التعلم وبطيء التعلم.

- ٣- يمكن ان توفر ادبيات البحث الحالي وادواته وما يسفر عنه من نتائج قاعدة بيانات معرفية تفيد القائمين على التعليم لاسيما في المرحلة الابتدائية.
- ٤- أهمية بناء مقاييس للتعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم يتمتع بالخصائص السيكو مترية من صدق وثبات وموضوعية وتحديد مؤشرات الاحصائية لتكون اداة دقيقة تحقق متطلبات البحث الحالي وكذلك تفيد الباحثين الاخرين الذين قد يتناولون نفس المتغيرات.
- ٥- اهمية اثبات الخصائص السايكومترية لاختبار تشخيص بطيء التعلم من صدق وثبات وموضوعية في تشخيص هذه الفئة .

ثالثا :اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي لتعرف:

- (١) نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في صفوف التربية الخاصة.
- (٢) نسبة التلامذة ذوي بطيء التعلم في صفوف التربية الخاصة.
- (٣) مستوى اساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- (٤) مستوى اساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة بطيء التعلم.
- (٥) مستوى الدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
- (٦) مستوى الدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم .
- (٧) العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
- (٨) العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم .
- (٩) التعرف على الدلالة الاحصائية للفروق في اساليب التعزيز التفاضلي لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم.
- (١٠) التعرف على الدلالة الاحصائية للفروق في الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم

رابعا : حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة(التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الحكومية الابتدائية للصف (الثالث -الرابع) في محافظة كربلاء وللعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م).

خامساً: تحديد المصطلحات

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات الاتية وفقاً لمتغيرات البحث وكما يأتي:

أولاً: أساليب التعزيز التفاضلي وعرفه كل من:

- **Reynolds (1961) لتعزز التفاضلي:** ويشير هذا المصطلح الى العملية التي يتم فيها تعديل تكرار ظهور السلوك من خلال اللواحق التي تتبع السلوك:
- **التعزيز التفاضلي للسلوك البديل:** هو أسلوب يعمل على ازاله استجابة مستهدفه معينة .عن طريق تعزيز استجابة بديلة ومتناقضة لها.
- **التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك:** هو أسلوب يعمل على تطوير معدلات منخفضة للاستجابة من خلال تعزيز تناقص الاستجابة غير المرغوب فيها تدريجياً ضمن فترة معينة .
- **التعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك:** هو تعزيز التلميذ عندما يصبح معدل حدوث السلوك غير المرغوب به اقل من قيمه معينه يقابله زيادة في حدوث السلوك المرغوب به
- **التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى:** تعزيز التلميذ في حالة امتناعه عن تأدية السلوك غير المقبول وتأديته لأية سلوكيات اخرى خلال فترة زمنية معينة(Reynolds,1961:p59-60)

▪ **أبو أسعد (٢٠١١) التعزيز التفاضلي** هو تعزيز الاستجابات المناسبة وتجاهل الاستجابات الغير مناسبة .

- **التعزيز التفاضلي للسلوك البديل:** هو تعزيز التلميذ عن قيامه بسلوك بديل للسلوك غير المرغوب فيه الذي يراد تقليله .
- **التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك:** هو تعزيز التلميذ لإظهاره انخفاضاً في تكرار السلوك السلبي المستهدف وبالتالي زيادة ظهور السلوك الايجابي.
- **التعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك:** هو تعزيز التلميذ لإظهاره زيادة في تكرار السلوك المرغوب به المستهدف وبالتالي انخفاض السلوك السلبي.
- **التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى:** هو تعزيز التلميذ في حال امتناعه عن القيام بالسلوك الغير مرغوب فيه الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة(أبو أسعد، ٢٠١١: ١٦٣- ١٦٥)

ومن خلال ما تقدم من تعريفات لأساليب التعزيز التفاضلي فان الباحثة قد تبنت تعريف أبو أسعد (٢٠١١) تعريفاً نظرياً كونه الاقرب الى مجالات المقياس للبحث الحالي ولكونه الأحدث.

▪ **أما التعريف الاجرائي لأساليب التفاضلي** فقد عرفته الباحثة بأنه:

(الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس اساليب التعزيز التفاضلي).

ثانياً: الدافعية المعرفية وعرفه كل من:

- فستنجر (١٩٥٧): هو الدافع الذي يدفع المرء الى ان يكون منطقياً متسقاً اتساقاً داخلياً حتى تكون العمليات الفكرية المختلفة متفقا بعضها مع بعض (إدوارد، ١٨٥: ١٩٨٨)
- ابو رياش وعبد الحق (٢٠٠٧) هو: حاجات الى المعرفة والفهم وتظهر هذه الحاجات في الرغبة في الكشف، ومعرفة حقائق الامور وحب الاستطلاع (ابورياش، عبد الحق، ٢٠٠٧: ٤٦٠)
- عامر (٢٠١٥): بأنه حالة داخلية تحرك افكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفة ووعيه وانتباهه وتلح عليه للمواصلة أو استمرار الاداء للوصول الى حالة توازن معرفية معينة (عامر، ٢٠١٥: ٢٢٩)

ومن خل ما تقدم من تعريفات للدافعية المعرفية فان الباحثة قد تبنت تعريف فستنجر تعريفاً نظرياً كونه الاقرب الى مجالات المقياس للبحث الحالي.

- أما التعريف الاجرائي للدافعية المعرفية فقد عرفته الباحثة بأنه:
- (الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية المعرفية)

ثالثاً: التلامذة ذو صعوبات التعلم:

- باتمان (١٩٦٥) بأنهم: التلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلم متضمنا فكرة محك التباعد بين الإمكانات العقلية والتحصيل الدراسي، وينص هذا التعريف على ان التلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعدا دالا تربويا بين لا مكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات اساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع الى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحسي (ابراهيم، ٢٠١٠: ٢٧)
- الجمعية الأميركية لصعوبات التعلم (١٩٨٦): حالة مزمنة ترجع الى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو والتكامل، ونمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية، وان الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة، وتظهر من خلال ممارسة المهنة، والتطبع الاجتماعي والانشطة الحياتية اليومية" (سليمان، ٢٠١٥)
- فتحي الزيات (١٩٩٨): انها مصطلح يشير الى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراب في العمليات النفسية الداخلية، والتي يظهر أثرها في انخفاض التحصيل في المجالات الأكاديمية، كما ان هؤلاء الافراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية، وانهم ليسوا متخلفين عقليا ولا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي أو اضطرابات انفعالية حادة (الزيات، ١٩٩٨: ٤١٢)

وقد تبنت الباحثة تعريف الزيات لصعوبات التعلم كون الباحثة اعتمدت مقياس الزيات لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

▪ اما التعريف الاجرائي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم فقد عرفته الباحثة:

(الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ _ التلميذة عن طريق اجابة المعلمين على بطارية الزيات (٢٠٠٧) لصعوبات التعلم والتي تقل عن نقطة القطع التي ستحدد لهذا الغرض)

رابعاً: التلامذة بطيء التعلم وعرفة كل من:

▪ خوري (٢٠٠٢) بأنه: كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الاشياء العقلية وليس من الضروري ان يكون متخلفاً في سائر أنواع النشاط ويمكننا القول بأن التلميذ الذي تكون نسبة ذكائه ما بين ٧٤_٩٠ درجة (خوري، ٢٠٠٢: ٥٩)

▪ منيب وآخرون (٢٠١٩): هو ذلك التلميذ الذي تتراوح نسبة ذكائه ما بين (٧٠-٨٩) ويظهر أدائه متدنياً في جميع الاختبارات التحصيلية مقارنة بأقرانه في نفس عمره الزمني وقد يرجع ذلك الى العديد من الاسباب النفسية او الاجتماعية او العقلية، ذلك الامر الذي يؤكد حاجته الى الخدمات التربوية والنفسية لتحقيق تكيفه مع أقرانه ومجتمعه (منيب وآخرون، ٢٠١٩: ٢٨٤)

وقد تبنت الباحثة تعريف (منيب) لبطيء التعلم كون الباحثة اعتمدت على اختبارها لتشخيص بطيء التعلم

▪ اما التعريف الاجرائي لتلامذة بطيء التعلم فقد عرفته الباحثة:

(الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ-التلميذة عن طريق اجابته على اختبار (منيب، ٢٠١٩) لبطيء التعلم)

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول _ إطار نظري

أولاً - أساليب التعزيز التفاضلي

ثانياً - الدافعية المعرفية

المحور الثاني _ دراسات سابقة

أولاً - دراسات سابقة تناولت التعزيز التفاضلي

ثانياً - دراسات سابقة تناولت الدافعية المعرفية

ثالثاً - دراسات سابقة حول صعوبات التعلم

رابعاً - دراسات سابقة حول بطيء التعلم

يتضمن هذا محورين رئيسيين ،اما الاول متناول عرضنا للخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة المتمثلة (التعزيز التفاضلي، الدافعية المعرفية ،صعوبات التعلم ،بطيء التعلم) لتوضيح ابعاد المتغيرات والجوانب الاساسية التي تركز عليها، وعلاقة هذه المتغيرات ببعض المفاهيم الاخرى، اضافة الى النظريات التي فسرتها كلا على حدة، اما المحور الثاني فيتضمن عرضا لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي، والتي رفدت البحث في اعطاء تصورا واضحا لمتغيراتها.

المحور الاول: اطار نظري:

اولا: التعزيز التفاضلي

▪ مفهوم التعزيز التفاضلي:

التعزيز التفاضلي هو عملية تعزيز السلوك بشكل متكرر في بعض المواقف بوجود مثيرات معينة، والاحجام عن تعزيزه في مواقف اخرى، أي في ظل غياب تلك المثيرات ما يسمى بالتعزيز الفارقي، بحيث يعزز التلميذ عند امتناعه عن القيام بالسلوك غير المرغوب به، ويعتبر التعزيز التفاضلي اسلوبا من اساليب ضبط السلوك وهو منبثق من النظرية السلوكية، ويتضمن هذا الاجراء تعزيز السلوكيات المرغوب بها .وتجاهل السلوكيات الغير مرغوب بها ،وبينت العديد من البحوث والدراسات امكانية خفض أنماط مختلفة من السلوكيات غير المرغوب بها (فايد ٢٠٢٢ ، ٩٨:)

يتألف التعزيز التفاضلي من تعزيز استجابة أو عدد من الاستجابات ،وذلك بالتزامن مع اطفاء استجابة اخرى أو عدد من الاستجابات ،ويهدف التعزيز التفاضلي الى زيادة احتمالية الاستجابة المعززة وتقليل احتمالية حدوث الاستجابة الغير معززة ،وواحدة من أهم استخدامات للتعزيز التفاضلي هو استخدامه كأحد البدائل للعقاب في ازالة السلوكيات غير المناسبة(alberto,2006;30)

يستخدم التعزيز التفاضلي لتطوير السلوكيات الايجابية والسلوكيات الاجتماعية، وهذا مهم لأن استخدام العقاب والاطفاء وإن كان فعالا لا يعمل على تنمية السلوكيات وعند الاعتماد على التعزيز التفاضلي لا بد من مراعاة الامور التالية: يجب تنويع المعززات التي يتم استخدامها ،تحديد السلوك الذي نريد تعديله بدقه، والظروف والمعايير التي يتم في ضوءها تقديم او عدم تقديم معزز .تحديد عدد مرات تقديم التعزيز، ذلك ان الزيادات في استخدام التعزيز يؤدي الى الاشباع (anthony,2005:90)

ويعتبر التعزيز التفاضلي اسلوبا من اساليب ضبط السلوك، ويشتمل هذا الاجراء على تعزيز السلوكيات الاجتماعية المرغوب بها، وتجاهل السلوكيات الاجتماعية غير المرغوب بها، وقد اوضحت الدراسات امكانية تقليل انماط مختلفة من السلوكيات اللفظية والجسدية غير المناسبة لدى مجموعة من التلامذة في الحضارة من خلال اتباع البناء عند التفاعل الايجابي، واتباع التجاهل عند التفاعل السلبي، ويعد أسلوب التعزيز التفاضلي احد الاساليب الشائعة لتقليل من المشاكل السلوكية، والذي اثبت سهولة في الاستخدام وفاعلية في العلاج، وعند استخدام هذا الاجراء لابد من تحديد المتغيرات المساعدة

والمرتبطة بالسلوك غير المرغوب فيه ،إضافة الى اختيار أسلوب التعزيز التفاضلي المناسب، والاخذ بعين الاعتبار مزايا ومساوئ هذا الاسلوب قبل تطبيقه ،واخيرا اذا تم تطبيق هذا الاسلوب ،فأنه يمكن احداث تغير سلوكي دائم، وعند استخدام التعزيز التفاضلي لابد من فهم الامور الاساسية التالية :

اولا: يجب تحديد معززات متنوعة بالنسبة للطفل

ثانيا: من الضروري تحديد السلوك الذي نود تعزيزه، والظروف والشروط التي يتم تقديم المعزز فيها

ثالثا: من المهم تحديد مدى تكرار تقديم المعزز، لان الاكثار من التعزيز يؤدي الى الاشباع وبالتالي يفقد المعزز اهميته .(المحادين ،٢٠٠٩: ١٩)

■ أساليب التعزيز التفاضلي:

اولا: التعزيز التفاضلي للسلوك البديل:

يعرف السلوك البديل بأنه أي سلوك يتداخل مباشرة ولا يمكن أدائه مع السلوك غير مرغوب به، وبالتالي فإن زيادة تكرار حدوث أي سلوك نقيض يؤدي الى خفض السلوك غير المرغوب به، وعندما يحدث هذا الاجراء فإننا نسميه بالتعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل يركز على تعزيز سلوكيات متناقضة او منافسة للسلوك الغير مرغوب فيه (بطرس ،٢٠١٠: ٩٣)

كما انه من السهل دائما اختيار وتحديد استجابة منافسة أو مناقضة للسلوك غير المرغوب فيه الذي يسعى الى خفضه، لذلك فإنه غالبا ما يوجد العديد من السلوكيات الايجابية التي يمكن ان تخدم سلوكيات بديلة للسلوك غير المرغوب فيه ،وهذه السلوكيات ايضا يمكن تعزيزها وكذلك فان حدوثها يؤدي الى خفض تكرار السلوك غير المرغوب فيه .كما ان زيادة تكرار حدوث السلوكيات البديلة بغض النظر عن كونها سلوكيات مناقضة للسلوك غير مرغوب فيه فإنها تعمل على خفض السلوكيات غير المرغوبة .وهذا الاجراء عندما يحدث بهذه الطريقة فإنه يسمى بالتعزيز التفاضلي للسلوك البديل ،وكما قلنا سابقاً فإن سلوك اللعب التعاوني للتلامذة هو سلوك نقيض لسلوك المشاجرة ،وايضا يشكل تعزيز تفاضلي للسلوك البديل(الزريقات ،٢٠٠٧: ٣٣٩)

ويعد التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل متصلين مع بعض، فالتعزيز التفاضلي للسلوك يعود الى تعزيز أي استجابة ايجابية بديلة، وتؤدي الى خفض احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب فيه، اما التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض فهو من انواع التعزيز التفاضلي للسلوك البديل ولكنه سلوك يناقض الاستجابة غير المرغوبة ،ومن الناحية العلمية فإنه من المناسب والمفيد مع الالباء والمعلمين والافراد ان تطور جدول تعزيز قائم على التعزيز التفاضلي للسلوك البديل (kazdin,2001:30)

■ متى نستعمل التعزيز التفاضلي للسلوك البديل :

قبل ان نطبق التعزيز التفاضلي للسلوك البديل ،فإنه يجب ان تقرر هل هو الاجراء المناسب في الموقف المحدد، وحتى نحدد أن اجراء التعزيز التفاضلي للسلوك البديل هو الاجراء المناسب فإنه يجب أن تجيب عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

١. هل تريد ان تزيد من معدل حدوث السلوك المرغوب فيه

٢. هل يحدث السلوك في مواقف محدده على الأقل

٣. هل تستطيع استخدام التعزيز بعد حدوث السلوك

أن التعزيز التفاضلي للسلوك البديل. إجراء يستخدم لزيادة أو تقوية السلوك ،المرغوب فيه ،او السلوك البديل الذي يجب ،ان يحدث على الأقل بين فترة واخرى ولكن اذا كان السلوك لا يحدث اطلاقاً فإن استخدام التعزيز التفاضلي للسلوك البديل يعتبر إجراء غير مناسب، وقد يكون بالتالي اجراء اخر غير التشكيل اكثر ملائمة، وهنا علينا ان نحدد المعززات التي يجب استخدامها. مثال: المعلم يستطيع ان يكافئ التلميذ على عدم المقاطعة (أي بالتعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى وفي الوقت نفسه نقدم تعزيزاً مشروطاً على كتابة تعليقاته ،بمعنى انك تعزز تفاضلياً هذا السلوك البديل فكتابة الملاحظات بديل مناسب اجتماعياً للمقاطعة اثناء النقاش(مايرز ،٢٠١٥ : ٢٠٤)

❖ كيف تستخدم التعزيز التفاضلي للسلوك البديل:

حتى يكون الاستخدام فعالاً لإجراء التعزيز التفاضلي، فإن من المناسب اتباع الخطوات الآتية :

■ تعريف السلوك المرغوب فيه:

وهنا يجب تعريف وتحديد السلوك المرغوب فيه وتحديد بوضوح وبالتالي فإن استخدام التعزيز التفاضلي للسلوك البديل سوف يزيد من احتمالية حدوث هذا السلوك المرغوب فيه.

■ تعريف السلوك غير المرغوب فيه :

حتى يكون استخدام التعزيز التفاضلي للسلوك البديل فعالاً، فإنه يجب تعريف السلوك غير المرغوب فيه وتحديد بوضوح ،والتعريف الواضح يساعد على ضمان عدم استخدام التعزيز في حالة حدوث السلوك غير المرغوب فيه ،وكذلك يساعدنا على تسجيل تكرار السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي تستطيع تحديد هل انخفض السلوك المستهدف ام لا .

■ تحديد المعزز :

يتضمن استخدام التعزيز التفاضلي للسلوك البديل تعزيزاً للسلوك المرغوب فيه، ومنع التعزيز عن السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي فإنه يجب أن تحدد المعززات التي سوف تستخدم في إجراء التعزيز

التفاضلي للسلوك البديل، ولأن التعزيز يختلف من شخص لأخر فإن من المهم ان نحدد المعززات المحددة للشخص الذي تعمل معه (الزريقات، ٢٠٠٧: ٣٤٠)

■ تعزيز السلوك المرغوب فيه فوراً وبانتظام:

من المهم ان نعزز السلوك المرغوب فيه فوراً بعد حدوثه وان ننتظم في تعزيزه، كما ان استخدام التعزيز على نحو غير منتظم والتأخير في استخدامه بعد حدوث السلوك المرغوب فيه، يؤديان الى تقليل فعالية هذا الإجراء.

■ ازالة تعزيز السلوكيات غير المرغوبة :

حتى يكون الاستخدام فعالاً لا جراًء التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، فأن علينا ان نحدد ونزيل تعزيز السلوك غير المرغوب فيه، واذا لم يكن بالإمكان وقف او منع تعزيز السلوك غير المرغوب فيه كلياً، فإنه يجب على الأقل التقليل منها ما امكن .وهكذا نستطيع ان نحقق تبايناً بين تعزيز السلوك المرغوب فيه البديل والسلوك الغير مرغوب فيه.

■ استخدام التعزيز المتقطع للمحافظة على السلوك المستهدف:

إن التعزيز المتواصل للسلوك المستهدف يستعمل في بداية استخدام برنامج التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، ولكن إذا أصبح السلوك المرغوب فيه يحدث بانتظام انخفضت احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب فيه على نحو ملحوظ، وهنا يجب الانتقال الى استخدام التعزيز المتقطع للمحافظة على السلوك المستهدف، وهكذا فإن استخدام التعزيز المتقطع يؤدي الى المحافظة على السلوك المستهدف ويزيد من مقاومته للإطفاء (الزريقات، ٢٠٠٧: ٣٤١)

استخدامات التعزيز التفاضلي للسلوك البديل:

لقد استخدم التعزيز التفاضلي للسلوك البديل على نحو فعال مع السلوكيات الاتية:

- ١- خفض سلوك المشاجرة بين الاخوة وزيادة اللعب التعاوني.
- ٢- خفض السلوك الفوضوي وزيادة السلوك التعاوني.
- ٣- خفض السلوك الانسحابي وزيادة مهارات التواصل.
- ٤- زيادة السلوك المرغوب فيه لدى التلامذة.
- ٥- استخدم بفاعلية مع الأشخاص الذين يعانون من اعاقات عقلية والذين يعانون المرض النفسي
- ٦- استخدم في خفض السلوك غير المرغوب فيه وزيادة السلوكيات الاجتماعية (المحادين، ٢٠٠٩: ٢٥)

ثانياً: التعزيز للنقصان التدريجي أي انخفاض معدل السلوك:

طريقة لخفض السلوك غير المرغوب على نحو تدريجي تشمل على تعزيز الاستجابات في حالة حدوثها بمستوى اقل من المستوى المحدد سابقاً .في هذا الاسلوب يتم تطبيق التعزيز لخفض سلوك يمكن

تحمله عندما يكون معدل حدوثه منخفضا لكنه يكون مزعجا ويصعب تحمله عندما يكون معدل حدوثه مرتفعا او سريعا للغاية، فعلى سبيل المثال :تنظيف اليدين امر جيد اما تنظيف اليدين عدة مرات في وقت قصير فهو ليس كذلك، والمشاركة في المناقشات الصفية امر مستحب، اما المشاركة المفرطة فهي غير مستحبة، وبالمثل، فالكتابة أمر مناسب ،اما الكتابة بسرعة فائقة وارتكاب أخطاء فهو ليس امرا مناسباً وهكذا، فأن هذا الاسلوب يستخدم لخفض السلوك الذي يمكن تحمله إذا حدث قليلا ولأيمن يمكن تحمله ويعمل التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل حدوث السلوك على تقليل تكرار السلوك او مدته خطوة بخطوة وبذلك فهو عكس التشكيل .والشكل التقليدي لهذا الاجراء السلوكي هو تعزيز الشخص عندما يقل عدد الاستجابات التي تصدر عنه في فترة زمنية معينة عن عدد محدد مسبقا .

فعلى سبيل المثال اذا كان التلميذ يعطي اجابات خاطئة لخمس من كل عشرة أسئلة في الحساب يقال انه سيحصل على التعزيز اذا لم يزد عدد الاسئلة التي قدم لها اجابات خاطئة عن اربعة اسئلة .وبعد ان يحقق هذا المعيار ،يقال له انه سيحصل على التعزيز إذا لم يزد عدد الاسئلة التي يقدم لها إجابات خاطئة عن ثلاثة أسئلة، وهكذا (ابو اسعد ،٢٠١٠: ١٦٤)

- مثال توضيحي للتعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي أي انخفاض معدل حدوث السلوك.

تلميذ يخرج من مقعدة بشكل متكرر في اوقات غير مناسبة تقرر المعلمة خفض هذا السلوك لديه بتعزيز انخفاضه بشكل تدريجي ،وتبدأ بتعزيز السلوك اجرائيا وتجمع معلومات عن تكراره في فترة ملاحظته مدتها نصف ساعة تقريبا ،وتجد ان التلميذ يغادر مقعدة بمعدل ست مرات في الساعة .وتحدد المعززات المفضلة بالنسبة له، وتبدأ بتعزيزه أثناء تنفيذ البرنامج العلاجي في جلسات يومية اذا خرج من المقعد أقل من ست مرات في الساعة ،وبعد ذلك تعززه اذا خرج اقل من خمس ساعات، فأربع مرات، وهكذا(الفتلاوي ،٢٠٠٥ : ١٠١)

ثالثا-التعزيز التفاضلي للزيادة التدريجية: يشمل هذا الاجراء على تعزيز الشخص عندما يصبح معدل حدوث السلوك غير المرغوب فيه لدية أقل من قيمة معينة يتم تحديدها مسبقا .ونستطيع وصف الخطوات التي يجب اتباعها عند استخدام هذا الاجراء كما يلي

١. تحديد السلوك المستهدف وتعريفه إجرائيا
٢. تحديد معايير التعزيز
٣. تقديم المعززات اذا كان معدل حدوث السلوك اقل من القيمة المحددة(المعيار الذي تم وضعه) (ضمرة ،٢٠٠٧: ٨٨)

مثال: تلميذ يحل واجباته ٣ مرات من اصل ١٠ يحدد اسبوع ، وفي حالة انقضاء الاسبوع وحل عدد من الواجبات بمقدار سبعة واجبات من اصل عشرة وعندها يتم تعزيزه .

إن هذا الاجراء لا يهدف الى ايقاف السلوك بل الى تقليله، وهو شبيه بالاجراء المعروف بالتشكيل حيث ان كليهما يحاول تحقيق الاهداف المتوخاة تدريجيا، ولكن التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك يعمل على اضعاف السلوك بينما يعمل التشكيل على تقويته (ابو اسعد، ٢٠١٠: ٥٨)

رابعا: التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى: ويعني تعزيز التلميذ لقيامه بأي سلوك عدا السلوك المستهدف لتقليله يتضمن هذا الاجراء تعزيز الشخص في حالة امتناعه عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه لفترة زمنية محددة، ويعتمد طول تلك الفترة على معدل حدوث السلوك المستهدف قبل البدء بمعالجته، بعبارة أخرى، يشمل هذا الاجراء على محو السلوك غير المرغوب فيه وتعزيز السلوكيات الاخرى المرغوب فيها، ويتطلب استخدام هذا الاجراء إتباع الخطوات التالية:

أ. تحديد السلوك المراد تقليله وتعريفه اجرائيا

ب. تحديد الفترة الزمنية التي يجب على الشخص الامتناع عن تأدية السلوك المستهدف في الفترة التي تم تحديدها

مثال: تلميذ يتحدث بالفاظ بذيئة، يحدد اسبوع في حالة أمتنع عن القيام بالتلفظ بالفاظ بذيئة، وقام بأي سلوك اخر مقبول وانتهت الفترة يتم تعزيزه (الخطيب، ٢٠١٧: ٢٠)

النظريات المفسرة في التعزيز التفاضلي

❖ نظرية بريماك:

وضع بريماك نظرية في التعزيز ،وتقوم هذه النظرية على افتراضات بسيطة تتعلق بالكيفية التي من خلالها تصبح فئة من الاستجابات مترابطة بطرق احتمالية، وتحديدًا حاول بريماك توضيح الية ترابط فئات مختلفة من الاستجابات معا، اذ يرى انه بالإمكان ترتيب استجابات التلميذ وفق مقياس معين تبعا لأهميتها عنده، بحيث في ضوء ذلك تحديد قيمة الاحتمال لارتباط استجابة ما باستجابة اخرى ،ومن خلال هذه النظرية ظهر ما يعرف بعقد بريماك في التعزيز .

يرى بريماك ان هناك أنشطة وانماطا سلوكية مفضلة لدى التلميذ، وأن عملية ممارستها من قبله بحد ذاتها يعتبر مكافأة أو معززا بالنسبة له، وبالمقابل يرى ان هناك أنشطة وانماطا سلوكية اخرى لا يفضل الفرد ممارستها أو القيام بها، وعليه فبالإمكان تعزيز مثل هذه الأنماط السلوكية من خلال تشكيل رابطة أو اقتران بينهما وبين الانماط السلوكية المفضلة لدى التلميذ ،فعلى سبيل المثال تلميذ عمره ١٠ سنوات لا يحب اعداد الوظائف البيئية (سلوك غير مفضل بالنسبة له) في الوقت الذي يحب فيه لعب الكرة (سلوك مفضل بالنسبة له) فوفقا لمبدأ بريماك يمكن تقوية السلوك الاول من خلال اقترانه بالسلوك الثاني، اي استخدم السلوك المفضل لتعزيز السلوك غير المفضل بالنسبة للطفل (نجاه، ٢٠١٧: ٢٤)

يعد مبدأ بريماك من المبادئ التي ظهرت كمحاولة لتوظيف مبدأ التعزيز على تعلم انماط سلوك جديد، بالإضافة الى تفسير العديد من انماط سلوكنا ،ويشير مبدأ بريماك الى ان الاقران ما بين

استجابتين للفرد فإن الاستجابة الأكثر احتمالية للحدوث ستعمل على تعزيز احتمالية حدوث الاستجابة الأقل احتمالية للحدوث، فعلى سبيل المثال نجد بأن معظم التلامذة يفضلون اللعب مع الاصدقاء وبدلاً من القيام بأداء واجباتهم المدرسية، وبهذا تكون الاستجابة الأكثر احتمالية للحدوث هي اللعب، والأقل احتمالية للحدوث هي أداء الواجبات، وحسب مبدأ بريماك يمكن لنا أن نشترط حدوث الاستجابة الأكثر احتمالية للحدوث بحدوث الاستجابة الأقل احتمالية للحدوث (أداء الواجبات) وبالتالي فإن حدوث استجابة اللعب سيكون معززا لحدوث استجابة الدراسة (ابو جادو ٢٠٠٩، ٥٠).

وقد حاول هومي وزملاؤه ١٩٦٣ توظيف هذا المبدأ ضمن جلسات العلاج النفسي والصحي من خلال تطبيقه على ثلاث تلامذة يقضون معظم وقتهم باللعب والركض في الغرفة، الصراخ ودفع المقاعد أو لعب الألعاب وقد تم اعتبار هذا السلوك الفوضوي ذو احتمالية عالية للحدوث، مقارنة مع سلوك الهدوء والانضباط ذو الاحتمالية منخفضة الحدوث، وفي الوقت الذي كان يطلب من التلامذة الجلوس بهدوء، كانوا يبدؤون سلوك الفوضى والمقاطعة، ولزيادة حدوث سلوك الهدوء تم التدخل لأن يلحق السلوك الأكثر احتمالية للحدوث بالسلوك الأقل احتمالية للحدوث، فبعد الجلوس بشكل هادئ لمدة قصيرة تم اخبار التلامذة بالسماح لهم بالصراخ والركض والقفز وبعد عدة مرات من الاقارن او الاشرط، ازدادت احتمالية حدوث السلوك الأقل احتمالية.

- شروط استخدام مبدأ بريماك

- ١- يجب ان يكون السلوك المستهدف ذو احتمالية حدوث منخفضة مقارنة مع السلوك المستخدم كمعزز
- ٢- حدوث السلوك المستهدف ذو الاحتمالية المنخفضة السلوك اولا ومن ثم حدوث السلوك المعزز ذو الاحتمالية العالية للحدوث (ضمرة، ٢٠٠٧: ١٢١)

❖ نظرية سكرن:

يعتبر سكرن التعزيز بأنه مفتاح الجوهرى لفهم وتفسير كيف ولماذا يحدث التعلم حيث يعرفه بأنه " عبارة عن عملية تعمل على تقوية الاستجابة وزيادة معدلها أو جعلها أكثر احتمالية للحدوث، أو هو مثيرات بيئية تأتي بعد السلوك وتزيد من احتمالية تكراره"، ويرى سكرن أن التعزيز ليس مرادفاً للمكافأة، فالأب ربما يكافأ ابنه لأنه من وجهة نظره ولد جيد، فالولد الجيد عبارة عامة لا تتضمن سلوكاً خاصاً، ويرى سكرن أنه يمكن تصنيف المعززات استناداً إلى قوتها إلى ثلاثة أنواع هي: المعززات الأولية (الطعام، الماء، الجنس)، المعززات الثانوية، المعززات المعجمة، كما أكد سكرن على مجموعة من العوامل المهمة في تفسير عملية التعلم من خلال تجاربه وهي: أن التأثير السلوك الذي ينتج عنه نتائج إيجابية في الفرد يميل إلى تكراره بعكس السلوك الذي له تأثير سلبي فإن الفرد لا يرغب في تكراره، وأن سلوك الإنسان يمكن تعديله والتحكم فيه عن طريق التعزيز الإيجابي لذلك يفرق سكرن بين نوعين من أنواع التعزيز الموجب، وهو أي مثير يؤدي إدخاله أو إضافة للموقف التعليمي إلى زيادة الاستجابة أو

بمعنى تقدم حافظ إيجابي في حالة سلوك معين، والتعزيز السلبي: وهو أي مثير يؤدي إبعاده عن الموقف التعليمي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة، ويعتبر التعزيز السلبي بمثابة مثيرات منفردة يعمل الفرد على تجنبها، ومثال ذلك إبعاد مثيرات الضوضاء عن الموقف التعليمي يزيد من احتمال فهم التلميذ للدرس، أو إبعاد مثيرات التلخيص عن الموقف التعليمي يزيد من احتمال فهم التلميذ وتحليله، ويعطي سكر أمثلة عن التعزيز الإيجابي والسلبي فيرى أن التلميذ الذي يقول " من فضلك " يكافأ ببعض الحلوى، فيفرح، ثم يكرر " من فضلك " في المرات التالية ويحصل على حلوى، نلاحظ أن استجابة التلميذ مشروطة، ويسمى هذا النوع تعزيزاً إيجابياً، فالاستجابة من فضلك " تلحق بمثير إيجابي حلوى - فتعلم التلميذ أن نوع الحالة هذه من الاستجابة تفضل أن يحصل على نتيجة مرغوبة، وقد اعتبر سكر مبدأ بريماك مستندا على فرصة التعزيز الإيجابي، إذ يفترض مبدأ بريماك " وعد التلميذ بالمكافأة بعد إتمامه عملاً أو مهمة ما تم تحديدها "، وهي بمثابة تعزيز يقدم للتلميذ يضمن له ممارسة ذلك الأداء في كل مرة يتم فيها تحديد الأداء وتحديد المكافأة ممارسة ما يرغبه التلميذ، وإن التلميذ الذي يمارس سلوك الحركة الزائدة داخل الصف لعدد من المرات، ومن ثم إنزال المعلم عقوبة الجلوس في المقعد خصيصاً لمن يمارس سلوكاً غير مرغوب فيه، وذلك بعد أن يوضح له المدرس سبب معاقبته، ومن ثم سحب المثير المؤلم عن التلميذ (وهو جلوسه في المقعد ولرجوعه لمكانه العادي وممارسته لسلوك الهدوء المرغوب، قد تغير سلوكه نحو الأفضل بفضل التعزيز السالب، ومن هنا نلاحظ أن التعزيز الموجب والسالب يقويان السلوك المرغوب ويضعفان السلوك غير المرغوب، وقد كان لفرضيات التعزيز التي توصل إليها سكر أهمية كبيرة حيث أمكن استخدامها في التعلم الصفي، في تشجيع ممارسة النشاطات البناءة المفيدة لدى التلامذة في مرحلة الروضة والمدرسة الابتدائية على وجه الخصوص(نجاحة، ٢٠١٧ : ٢٨-٢٩)

❖ مفهوم الدافع المعرفي

يعتبر البعض هذا الدافع من الدوافع المكتسبة إلا أن ذلك لا يتفق بطبيعة البناء النفسي للإنسان فهذا الدافع يرتبط بالاستعداد الفطري لدى الإنسان في التعلم ذلك الذي يمثل ركيزة من ركائز البناء النفسي وينتمي إلى القابليات المعرفية في الإنسان، لكنه مثل كل الدوافع يتأثر في تنميته واستثارته وسبل إشباعه بتنشئة الفرد الاجتماعية، ومثيرات البيئة حوله (Cognitive, 2005:12257)

ويعد " هنري أ . موراي Murray " أول من قدم مفهوم الدافع المعرفي ، فقد تمكن موراي من تقديم قائمة مبدئية من عشرين حاجة أساسية ملحة منها الحاجة إلى الفهم، وهي تعني أن توجه الأسئلة العامة أو تجيب عنها، أن يكون لك اهتمام بالنظريات أن تتأمل أو أن تصوغ صياغة نظرية أو أن تحلل، أو أن تتوصل إلى التعميمات القائمة (موراي . ١٩٨٨ : ١٨٩-١٩٢)

وأوضح ماسلو Maslow عام ١٩٧٠ عدد من الحاجات الإنسانية في هرمه للحاجات منها الحاجة إلى المعرفة والتي يرى أنها الحاجة إلى الاطلاع وإدراك المعارف الإنسانية وفهم الأشياء الجديدة أو غير المألوفة، والحاجة للمعرفة هي حاجة إعادة بناء وتنظيم المواقف بطريقة أكثر تكاملاً وأوضح معنى أي

أنها حاجة لفهم العالم الخارجي وجعله أكثر معقولية، وبالطبع فإن عنصر التكامل والمعنى يتحددان فرديا تبعا لخبرة الفرد السابقة، وقدرته على الوصول إلى هذا التكامل (عاشور ، ٢٠٠٩ : ١٣٧)

والدافع المعرفي هو الرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد لاكتساب المعلومات وزيادتها والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها . (المجالي ، ٢٠١٦ : ١٨٩)

ويعرفه أوزوبل بأنه الرغبة في اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من المثيرات التي تؤدي إلى بذل مجهود معين يقوم به الفرد في سبيل التعلم (Vidar,2020:2196)

ويرى " كاسييو وبتي Cacioppo & Petty أن الحاجة إلى المعرفة هي ميل الفرد للانهماك في التفكير والاستمتاع به (Abdulsahib,2021;60)

والدافع المعرفي حاجة تدفعنا إلى اكتساب الخبرة بعالم ذي معنى، ذلك أن الفرد مدفوع لأن ينمي إطارا إدراكيا أو معرفيا عن العالم وأن يكون هذا الإطار متكامل العناصر متناغم الأجزاء، ومن مظاهر هذا الدافع الحاجة إلى الاعتقاد بأن اتجاهاتنا ومسالكنا متكاملة مع بعضها البعض لا تتناقض ولا تضال بينها لكي نتجنب ما يعبر عنه بمصطلح التناقض المعرفي ويقصد به تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تكتنفنا عندما ندرك عدم الاتساق بين اتجاهاتنا أو بين اتجاهاتنا وسلوكنا حيث تعد هذه الحالة غير سارة تقوم بعملها كدافع (John ,1996 ; 88)

وبدأ الاهتمام في الدافع المعرفي وتأثيره في الخمسينيات عن طريق Cohen : Stotland & Wolfe عام ١٩٥٥ وأيضا عن طريق Hondand & Jamis عام ١٩٥٩ وقام كاسييو وبتي (Cacioppo & Petty) بداية من عام ١٩٨٢ بتنشيط البحث في الدافع المعرفي، واستخدم " كاسييو وبتي " مصطلح الحاجة إلى المعرفة لإظهار الفروق الفردية في الميل للبحث والاستمتاع بمحاولة التفكير، وقاما أيضا بإعداد أداة لقياس الحاجة إلى المعرفة. والحاجة إلى المعرفة توضح فروقا فردية ثابتة نسبيا وتتضمن الرغبة والانهماك وبذل الجهد في العمليات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة ينظر إليها من خلال الأدب السيكلوجي بصورة دقيقة على أنها متغير يعكس الدافعية المعرفية، وأوضحت الأبحاث أن الدافع المعرفي كمتغير كشف عن أن الأفراد الذين لديهم دافع معرفي مرتفع يتميزون بأنهم فضوليون أو لديهم حب استطلاع ويظهرون الرغبة في اكتساب المعلومات عن طريق التجربة ولديهم رغبة في التجارب الجديدة التي تثير التفكير والحواس.(راشد، ٢٠٠٥: ١٨٦)

❖ هناك اربعة ابعاد للدافعية المعرفية

١. رغبة الفرد في الحصول على المعرفة (بصفة عامة)

٢. رغبة الفرد في الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما

٣. رغبة الفرد في التناول اليدوي لموضوعات المعرفة

٤. الاقبال على المخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة

واوضح تانكا وآخرون من خلال التحليل العاملي ان الحاجة الى المعرفة تتكون من ثلاثة عوامل فرعية وهي المثابرة المعرفية ،والتعقيد المعرفي ،والجراة المعرفية (راشد ، ، ٢٠٠٥ : ١٩١)

❖ مكونات الدافع المعرفي:

١. الإصرار المعرفي: ويشير إلى رغبة الفرد بالاندماج في الأنشطة العقلية التي تتطلب تفكيراً أو تعلم طرق تفكير جديدة.
٢. التعقيد المعرفي: ويشير إلى رغبة الفرد للأنشطة العقلية المعقدة وتفصيلها على الأنشطة البسيطة .
٣. الثقة المعرفية: وتشير إلى ثقة الفرد في الاندماج بالأنشطة العقلية (المجالي، ٢٠١٦ : ١٩٠)

• نماذج تفسير الدافع المعرفية:

تركزت الدراسات المرتبطة بالدافعية حتى (١٩٣٠)، حول الآليات البيولوجية التي تفسر السلوك الإنسان، ويعود الفضل إلى تعديل هذه النظرة و ادخال الجانب المعرفي الذي يحدد أفعال التلامذة إلى كل من lewin & tolman فعبارة الدافع المعرفي تأخذ بعين الاعتبار كيف ندرك ونفسر الأحداث و الحالات الخارجية عن ذواتنا ودرجة التحديد الذاتي كالاستقلالية والضبط الذاتي التي لها تأثير على مستوى دافعنا وعموما فهو يولي أهمية مركزية للعمليات المعرفية المتعلقة بالاستباق الذهني أو التوقع لنتائج التصرف، ومن بين الأفكار الجوهرية لدى ليفين Lewin، أن التلميذ يعيش في مجال يفرض عليه أن يسير وفق نمط التحدي أو التجنب فهناك ما أو من يجذبه وهناك " ما أو من لا يجنيه، فهذا المجال تتوفر فيه معطيات وعوامل تجعل التلميذ يتحرك وفق ما يملك من معارف، بل ويتصرف وفق تلك المعارف، فالنماذج التي فسرت الدافعية في ارتباطها بالجانب الاجتماعي المعرفي للتلميذ تعتقد أن العمليات المعرفية له هي التي تحدد تصرفاته، وتعمل على تنظيم وحفظ نظام من المعتقدات منسجمة وتعتقد أيضا أن التفاعل مع المحيط يحدث وفق هذا النظام وفق سلم القيم وإلى جانب أفكار Lewin السابقة هناك نماذج يستحق ذكرها (عمار. ٢٠١٥ : ١٩)

🌈 **نموذج Atkinson التوقع والقيمة:** الدافعية حسب هذا النموذج ترتبط بالتوقعات المرتبطة بنجاح التلميذ في تأدية مهمة ما، والقيمة المرتبطة بذلك، وهذا يستدعي منه الوقوف على حقيقة كفاءته الذاتية إلى جانب وضع أهداف ذاتية (متوسطة وطويلة المدى) وأن ينشئ علاقة مع المهمة التي هو بصدد إنجازها ويظهر اهتمامه بها، وعلى ضوء هذه الروابط التي تنشأ في علاقته مع ذاته ومع المهام، تتحدد درجة الإقدام أو الإحجام على القيام بالنشاط المطلوب في إطار تلك المهام، حيث أنه ينبغي أن تشكل له عائقا ونوعا من التحدي ومن الصعوبة، فقد لا يتمكن التلميذ من إظهار إمكاناته وابرار كفاءته، إذا كانت المهمة جد سهلة (مما يضعف دافعيته)، وهنا ينبغي مراعاة الفروق الفردية ومستوى الصعوبة للمهام المقترحة .

🌟 نموذج وينر Winner (العزو السببي): يرتبط هذا النموذج بالمصادر التي يرجع إليها التلميذ عند تفسيره للنجاح أو الفشل، فقد يرجع ذلك إلى مصادرة الخاصة (قدراته ميوله) أو إلى مصادر خارجية (طريقة الأستاذ، البرنامج ، المكان ...) و يتم التمييز بين ما هو داخلي وما هو خارجي من خلال مركز الضبط لديه، فيعتقد ذو الضبط الداخلي أنه يستطيع التحكم والهيمنة على قدره ومصيره، في حين يعتقد ذو الضبط الخارجي أنه تحت رحمة القدر وليس لديه السيطرة على الأحداث التي يتعرض لها(الداهري، ٢٠١١: ٩٣)

• مصادر الدافع المعرفي:

- ١-المصادر الداخلية: يكون التلميذ هنا بدافع ذاتي لحو تحقيق المعرفة وتوسيعها، والبحث عن المواضيع النافعة بالنسبة له، حيث ينخرط التلميذ بالأنشطة لأجل نفسه، غير انه بإمكان ان يساهم في تنمية هذا الدافع الداخلي فقد تبينت دراسة فيلج field ان المعلمين الذين يساعدون طلبتهم بمنحهم نوعا من الاستقلالية ينمو لديهم الفضول والرغبة في التحدي.
- ٢- المصادر الخارجية: تكون مصادر الدافع المعرفي هنا خارجية، مثل الأهل أو المعلمين، حيث سعى التلامذة إلى الحصول على المعرفة والبحث عنها من أجل ارضاء الأهل أو المعلمين (حمه، ٢٠١٩: ٦٠)

❖ خصائص الدافعية المعرفية:

- ١-الاقبال على اتقان المعلومات وصياغة المشكلات.
- ٢ -الرغبة في الاستكشاف.
- ٣-الفضول في كل ما هو جديد.
- ٤-الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات.
- ٥-الرغبة في تنسيق الافكار.
- ٦-الاستجابة بمثل نحو ما هو مألوف وشائع (هبازه، ٢٠١٨: ٦٠)

❖ مظاهر الدافعية المعرفية:

١. دافع حب الاستطلاع:

يعرفه ستيفن وناموس (٢٠٠٣) دافع حب الاستطلاع بأنه حالة تحدث عندما تخطط لإثارة تفكير الطلاب مثل دعم الاسئلة التي تتضمن التفكير المثير للجدل والتي تعمل على جذب التلامذة ودفعه للبحث والتقصي ما يساعدهم عل تعلم الاساليب وفسح المجال للإجابة المميزة

ويرى حمدي علي الفرماوي (٢٠٠١) ان الدافع المعرفي اطلق عليه في الكتابات النفسية اصطلاحات متعددة منها .حب الاستطلاع والفضول، والميل للجدة ودوافع النشاط والتناول ،ودوافع الاستكشاف (المعاضيدي ،٢٠١٤ : ٨٠)

٢. التوجه نحو التعلم:

نزعة المتعلم نحو زيادة قاعدة المعلومات لديه والمعارف اذ يثمن التعلم من اجل التعلم بعده وسيلة للسيطرة على المهمات التعليمية التي تواجهه في المواقف التعليمية المختلفة، وانه فضولي يغذي الفضول المعرفي لديه من خلال البحث والاستكشاف الفعال، وانه صريح وواضح ومتشوق للانخراط في عملية التعلم، ويبدى عناية للاندماج في أنشطة التحدي، ومن المحتمل ان يكون مندمجا بشكل فعال في المدرسة ويتكون محور التوجه نحو التعلم من بعدين هما بعد الرغبة في التعلم، وبعد الرغبة في جمع المعلومات والحصول عليها.

٣ . حل المشكلات:

ويتمثل من خلال نزعة المتعلمين نحو الاقتراب من حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة واصلية، ان استراتيجية حل المشكلات بمفهومها الجديد تحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية ،وتحاول ان تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة الى حد ما للمشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية ،ويؤكد (ديبونو ١٩٩٨) على ان مراجعة تعليم التفكير وحل المشكلات تظهر بوضوح ان التفكير وحل المشكلات مهارات وقدرات قابلة للتعلم كأى مهارة اخرى من خلال أعداد البرامج التعليمية المناسبة (علي وحموك، ٢٠١٤ : ٩٤-٩٥)

❖ العوامل المؤثرة على الدافعية المعرفية:

١-النضرة الذاتية للقدرات العقلية: ترتبط بالإدراكات التي يشكلها التلميذ عن ذاته قدراته فهناك من التلامذة من يعتقد ان الذكاء فطري ولا يمكن ان يصبح أكثر مما هو عليه او انه قادر على رفع مستواه وبالتالي يبقى على حالة مما يؤدي الى ضعف دافعيته لاكتساب ما هو جديد وينسحب من الانشطة المقدمة .فمثل هؤلاء التلامذة يعتقدون انه ما دام هذا حالهم فلما يتعبون انفسهم، فهم يتميزون بأن القابلية للضبط لديهم ضعيفة، لهم ميل لإتقان اهداف غير عالية ولهم مستوى عالي من التجنب

٢-توقعات الاساتذة: يرتبط هذا العامل بكل ما يتعلق بتصورات المعلمين ونظرتهم عن المادة التي يدرسونها والقيمة التي يعطونها لمحتوى تلك المادة والى توقعاتهم على مدى اكتساب الكفاءات وتطورها لدى تلامذتهم فكلما اظهر الاساتذة امتعاضا من النظام السائد او عدم الرضا عن المحتوى الذي يقدمونه لتلامذتهم، وانهم يتوقعون منهم انهم سوف لم يتطوروا ولن ينجحوا فأن تلك المشاعر السلبية تؤثر على الكفاءة الداخلية لهؤلاء التلامذة وتضعف دافعتهم المعرفية.

٣-التعزيز: بإمكان طريقة المعلم في تقديم الدعم المادي او المعنوي المتمثل بالكافآت او العقوبات ان يؤثر على الدافع المعرفي .فقد يتجاهل هو ان القائمين على المؤسسات التعليمية تعزيز النجاحات فالحوافز تعمل على منح الطاقة اللازمة للدافع حتى يستمر في النشاط .(عمار، ٢٠١٥: ٢٢-٢٣)

❖ علاقة الدافعية بكل من العمليات العقلية المعرفية والغير معرفية وحالات وسمات الشخصية:

من المعروف انه يوجد جانبان اساسيان في السلوك الكلي الانساني، أي يوجد مجموعتان من العمليات، احدهما مسؤولة عن وصف السلوك وتنظيمه وهذه العمليات هي العمليات العقلية المعرفية وهي :

الاحساس والادراك، واللغة والتفكير، والتعلم والذاكرة، والانتباه والتخيل، والانفعالات ايضا بينما عملية الدافعية مسؤولة عن تفسير السلوك الكلي ،يوجد تمايز بين هذه العمليات جميعا، أي كل منها مستقلة عن الاخرى في تركيبها وخصائصها ووظائفها ومظاهرها ،والية عملها ومكوناتها، لكن في الوقت نفسه يوجد بينهما اتساق وتكامل أي لا يمكن لأي عملية ان تعمل بمفردها وبمعزل عن الاخرى ،فهي مكملة لبعضها البعض، فالعمليات العقلية المعرفية تعد أجد المكونات المعرفية الاساسية في عملية الدافعية ،فهناك مثلا بعض الدوافع يتم تعلمها، أي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع محيطه الفيزيائي (المادي والاجتماعي) وكيف يمكن للدوافع ان تستمر في وظائفها اذا لم يتم تخزينها في الذاكرة طويلة الامل ،كما ان الافراد يختلفون في درجة دوافعهم للمواقف باختلاف مستويات إدراكهم لهذه المواقف ،دافع الانتماء او غيره من الدوافع الاجتماعية يختلف في درجته من شخص الى اخر، باختلاف ما معنى ودلالة هذا الدافع للأفراد علاوة على ذلك، توجد فروق بين الافراد في سلوكياتهم المركبة باختلاف دوافعهم، وذلك تبعا للفروق في عمليات الانتباه، والتخيل والتفكير والذكاء ايضا، بالإضافة الى الفروق في انماطهم وسماتهم الشخصية والفيسيولوجية.

اذا لا يمكن للسلوك الكلي ان يظهر الا بالتفاعل المتبادل بين المحيط الفيزيائي (المادي والاجتماعي) من جهة والعمليات العقلية المعرفية والغير معرفية من جهة اخرى ،كما هو الحال بالنسبة لدورة الدافعية والتي لا يمكن ان تظهر الا بالتفاعل الدينامي بين المفاتيح الداخلية البيولوجية والنفسية من جهة والمفاتيح الخارجية (المادية والاجتماعية) من جهة اخرى لقد طور المعرفيون نظريتهم في الدافعية كردة فعل للاتجاه السلوكي، إذ يعتقد علماء النفس المعرفيون أن السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية، وليس عن طريق التعزيز والعقاب كما يرون السلوكيين، فهم يرون أن السلوك يبدأ وينتظم بواسطة الخطط والأهداف والتوقعات والتفسيرات، وان احد الافتراضات التي يقوم عليها الاتجاه المعرفي في الدافعية ان الناس لا يستجيبون للمثيرات الخارجية والشروط البيئية بطريقة تلقائية، ولكن بناء على تفسيراتهم لهذه الاحداث .(بني يونس ، ٢٠٠٦ : ١٠٠)

❖ نظريات مفسرة في الدافعية المعرفية

• نظرية فستنجر (١٩٥٧)

يقوم الدافع المعرفي بدور مهم في التعلم المدرسي ويتمثل ذلك في الرغبة في المعرفة واتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، وقد يكون الدافع المعرفي مشتقاً من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، وقد يكون مشتقاً من دوافع التعلم، ويعد من أبرز مظاهر الدافعية المعرفية الرغبة في تحقيق التناسق المعرفي، وعدم التناقض الأمر الذي يرتبط بنظرية التناظر المعرفي لفستنجر التي ترى بأن التلميذ التي تواجهه حالة من الغموض أو التناظر المعرفي فإن هذه الحالة تدفعه الى محاولة خفض درجة التناظر للوصول إلى التناسق المعرفي.

وعلى أي حال فقد اهتم فستنجر بأحد مظاهر الدافعية المعرفية وهي الرغبة في المنطقية والاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق الأفكار والمعلومات المرتبطة بها لا ينشأ ما نسميه مشكلة بل يحدث التآلف المعرفي، أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات بعضها مع بعض أو تناقضت فيما بينها نشأت حالة التناظر المعرفي وتدفع الإنسان إلى السعي لاختزال هذا التناظر (الداهري، ٢٠١١ : ١٢٠)

فالدافع المعرفي يتضمن استخدام جهاز التفكير عند الإنسان استخداماً ممتعاً والوظائف المعرفية هي تلك الوظائف المتضمنة في التفكير واستخدام الرموز، وحل المشكلات، والتلازمة يجدون في هذه الأنشطة متعة كبيرة فهم يحبون الألغاز، والانشيد، والألعاب العقلية وهم يحبون أن يحلوا المشكلات، وأن يلعبوا بالأرقام إذا لم تقف دونهم عوامل اجتماعية ومن الجدير بالذكر ان انتباه علماء النفس قد تركز في السنوات الأخيرة على جانب محدد من الدوافع المعرفية، وعلى الرغم من ان هذا الجانب جانب واحد محدود فقط من العملية الا انه يحدد بداية عصر استكشاف للجوانب المختلفة من الدوافع المعرفية. هذا الجانب المحدد الذي نشير اليه هو الدافع الذي يدفع المرء الى ان يكون منطقياً متسقاً اتساقاً داخلياً، حتى تكون العمليات الفكرية المختلفة متفقاً مع بعضها البعض، وقد قام ليون فستنجر واعوانه بتنمية هذه الفكرة الى أكبر حد في نظريته عن التناظر المعرفي.

ذلك ان فستنجر يرى ان الأفكار المحددة او اجزاء المعلومات التي تتوفر لدى الشخص قد تكون متناسقة او غير متناسقة بعضها مع بعض، فإن كانت متناسقة، وجدنا لدينا حالة من الانسجام، او الاتفاق، ولم نكن بصدد أي مشكلة، أما ان كانت لدينا قطعتان من المعلومات غير متناسقتين، او متعارضتين تناقض احدهما الآخر، وجدنا لدينا حالة من التناظر تكون غير مريحة تدفع الشخص الى خفض التناظر واستعادة الانسجام. وان التناظر هو حالة سلبية من حالات الدافعية (موراي، ١٩٨٨ : ١٢٠)

اذ اقترح ليون فستنجر فكرته التي تقوم على أساس ان التناظر المعرفي هو حالات من الأثر النفسية تحول دون حدوث الاتساق المنشود بين الاتجاه والسلوك وأن الفرد لديه الدافع للمعالجة والحد من المتناقضات والسلوك متسقة مع بعضها، ويضاف الى ذلك ان سعي المتعلم الى تحقيق اتساق داخل نظام معتقداته ونظم ومعتقدات الافراد الآخرين وسلوكهم، وتحدث هذه التناظرات احياناً داخل المتعلم

فعندما يصادف التلميذ مثل هذه الحالة تتطور لديه حالة من الأشياء أو عدم الراحة ،ان هذا التنافر يشكل قوة مثيرة للتوتر تدفع التلميذ الى طريقة يخفض بها شعوره بالتنافر وعدم الاتساق والتخلص منه ،ولا يتوافر هذا الانسجام الا بتوافر التوافق بين معتقدات الفرد، وصور السلوك المرتبط بها، اذ تفترض نظرية التنافر المعرفي ان لكل متعلم عناصر معرفية تتضمن معرفته بذاته، ما يحب ويكره وأهدافه وأشكال سلوكه، ومعرفته بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله ،فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر عن عنصر اخر يحدث توتر يفرض على المتعلم التخلص منه (الرابغي، ٢٠١٥: ١٣٧)

أي أن الدافع المعرفي حاجة الفرد للمعرفة من أجل الانتقال من حالة الغموض والتنافر المعرفي إلى حالة التآلف المعرفي فعندما يحدث التنافر المعرفي يتم استثارة عمليات التفكير لحسم هذا التناقض الناشئ عن حالة التنافر المعرفي أي المتناقضات فيظل الفرد يبحث عن المعلومات ويقوم بربطها بعضها البعض ثم بتقويمها والتعبير عنها ويظل كذلك إلى أن يحدث ما يسمى بالتكامل أو التآلف المعرفي (علي وحموك، ٢٠١٤: ٨٩)

وتعد نظرية فستنجر في التنافر المعرفي .نظرية متميزة في اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك، وترى هذه النظرية أن الأفراد يسعون إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم وتحقيق الاتساق بين أنساق معتقداتهم وسلوكهم ، كما ترى أن معظم الأفراد غير متسقين داخل أنساق معتقداتهم، كما لا تتسق بعض عناصر أنساق معتقداتهم مع سلوكهم، وعندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد تنشأ لديهم حالة من التوتر وعدم الراحة السيكلوجية يسميها فستنجر بالتنافر المعرفي، وهذه الحالة عندما يشعر الفرد بها تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق ومن ثم يقف التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد وترى النظرية أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته، ما نحب وما نكرهه، وأهدافنا ،كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضى وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر حدث التوتر الذي يملئ علينا ضرورة التخلص منه (الداهري، ٢٠١١: ١٦٠-١٦٢)

• نظرية ماسلو:

تعتبر نظرية ابراهام ماسلو ١٩٥٤ من النظريات الدافعية الرائدة التي تمتد جذورها الاولى الى المدرسة الوظيفية النفسية التي دعى اليها ديوي، والمدرسة الكلية لدى علم النفس الجشتالي والمدرسة الدينامية عند فرويد وادلر، كما استفاد ماسلو من المدرسة الظاهرية ومن نظريتي موراي والبوريت في الشخصية، وفقا لتصور ماسلو، فأنا خلال العملية التعليمية، نتعامل مع اعلى نقطة في قمة الهرم الذي رتب بموجبه دوافع الانسان او حاجاته، ولابد من اعتماد المعلم خلال دوره على الدافع المعرفي، وغالبا ما

نعمد في هذا على رغبة التلميذ في ان يعرف ،ويفهم وعلى وعيه بقدراته اليدوية والجسمية أي قدرته على تشكيل المادة، وبراعته اليدوية والفنية ،واهتمامه بالتدريبات الفنية(قطامي ،٢٠١١: ١٨٢)

ويذكر مصدر آخر شارحا هرم ما سلو عن حاجات المعرفة والفهم بأن هذه الحاجات تظهر في الرغبة في الكشف، ومعرفة حقائق الامور، وحب الاستطلاع، ويذكر ما سلو ان هذه الحاجات قد تكون واضحة عند بعض الافراد اكثر مما تكون لدى البعض الاخر، وتبدو هذه الحاجة في التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء، حيث ان كل ما سبق يشير الى فحوى الدافعية المعرفية وان من مظاهرها حب الاستطلاع وهي الرغبة الملحة لاكتشاف البيئة التي يعيش فيها الشخص والبحث عن مثيرات جديدة والجري وراء المعرفة، وتتضمن الحاجة إلى حب الاستطلاع :

١. الاستجابة الايجابية للعناصر الجديدة أو الغريبة أو المتعارضة أو الغامضة في البيئة والتحرك نحوها ومحاولة استكشافها أو تناولها وتفحصها .

٢. حاجة الفرد ورغبته في مزيد من المعرفة لنفسه وبيئته

٣. تفحص البيئة بحثا في مزيد من المعرفة لنفسه ولبئته

٤. المثابرة في فحص واستكشاف المثيرات من أجل مزيد من المعرفة .

وبالنظر مما سبق يمكن اعتبار حب الاستطلاع مظهرا اساسيا للدافعية المعرفية (ابو رياش،

٢٠٠٧ :٤٦٠)

• الاتجاه المعرفي في الدافعية:

يركز الاتجاه الارتباطي أو نظرية المثير الاستجابة على أهمية التعزيز في تقوية الدافع، وهذا التعزيز يشير الى ان الدافعية هي أمور خارجية لا تتبع من ذات التلميذ كما انه يستجيب لها بشكل الي، وعلى خلاف ذلك تشير النظرية المعرفية الى ان الدوافع نابعة من ذات الفرد، وهي مرتبطة بعوامل مركزية كالقصد والنية والتوقع استنادا الى مقولة مؤداها ان الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه ،بمعنى اخر يرى اصحاب هذه النظرية ان السلوك ليس شيئا ليا تحركه عوامل خارجية وانما هي نتيجة عقلانية تقوم على تحليل التلميذ للمعارف والمعلومات والمدرجات الحسية الخاصة بالموقف المثير المعين الذي يؤثر عليه .

فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية المعرفية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي الى تأمين معلومات حول موضوع او حادث او فكرة عبر سلوك استكشافي ،حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط والتحكم الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك، وعليه يعد حب الاستطلاع دافعا ذاتيا اساسيا لأهميته في التعلم والابتكار وهو ضروري للمتعلمين، خصوصا للصغار منهم لا نه يمكنهم من معرفة ذواتهم والبيئة المحيطة بهم .ويساعدهم على البحث والاستكشاف وتلك امور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل والتعلم، لايغني اصحاب هذه النظرية لا يؤمنون بقوة الحاجات الفسيولوجية وقدرتها على استثارة السلوك وتوجيهه وبأهمية التعزيز الخارجي لكنهم يرون ان هذه العوامل غير كافية

لتفسير جوانب الدافعية الانسانية بأكملها، وخاصة تلك الجوانب التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة. (عبد، ٢٠٢٢، ١٢٩)

تبنت الباحثة نظرية فستنجر (١٩٥٧) في تحديد مفهوم الدافعية المعرفية وبناء المقياس وذلك للأسباب التالية :

(١) لأن نظرية فستنجر قد قدمت تفسير واضح للدافعية المعرفية ووضحت مبادئه والاسس التي يقوم عليها.

(٢) تبحث نظرية فستنجر في اهمية اتساق الأفكار والمعلومات وتعطي اهمية كبيرة لاستخدام جهاز التفكير لدى التلامذة استخداماً ممتعاً .

(٣) وجدت الباحثة انها اقرب نظرية الى متغير بحثها من بين النظريات التي تم عرضها

❖ صعوبات التعلم:

• مفهوم صعوبات التعلم:

تعد معرفة الصعوبات الخاصة بالتعلم كنمط من أنماط الإعاقة حديثة العهد نسبياً فقد اكتسب هذا المصطلح شيوعاً في عام ١٩٦٣م بعد ان كان يعرف من قبل المختصين قبل عام ١٩٦٠ م بعدد من المصطلحات مثل (الخلل الوظيفي المخي البسيط، الاصابة المخية، الاضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبة القراءة، وقصور في الادراك) وفي الاجتماع السنوي لمجلس التلامذة غير العاديين عام ١٩٦٠ م كان هناك سؤال واحد مطروح على المجلس وهو (هل تلك الحالة التي تنتشر بين التلامذة الذين يوصفون بأنهم لا يتعلمون هي صعوبة في التعلم أم عجز في التعلم وفي عام ١٩٦٥م قام نفس المجلس في اجتماعه السنوي بتقديم عدة بحوث أكدت عدم ارتباط صعوبات التعلم بالتخلف العقلي، وفي عام ١٩٦٦م نادى بتمان بضرورة وجود اصطلاح جديد يميز العدد المتزايد من التلامذة الذين يسجلون معدلات منخفضة في التحصيل الدراسي مع ان مستوى ذكائهم يقع ضمن معدل الذكاء العادي أو فوق العادي، وفي نفس الوقت جذب هذا التلميذاهتمام العديد من الاطباء والاختصاصيين النفسيين، واختصاصيين التربية الخاصة وغيرهم، وفي عام ١٩٦٣ م قام مجموعة من اولياء الامور والمربين المهتمين بهذا الموضوع بالاجتماع في مدينة شيكاغو للاتفاق على مصطلح يشمل هؤلاء التلامذة ممن كان تحصيلهم الدراسي منخفضاً بالرغم من المستوى العادي او فوق العادي لذكائهم، وعقد اجتماع اخر في نفس العام في مدينة نيويورك واقترح كيرك في هذا الاجتماع مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم (special learning disabilities) ولاقى هذا المصطلح استحساناً من الحضور جميعهم، وفي عام ١٩٦٨ م وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الامريكي للتربية تعريفا لصعوبات التعلم أصبح بعد تنقيحه في القانون العام رقم ٩٤-١٤٢ عام ١٩٧٥ م الذي دعا الى تربية جميع التلامذة

المعوقين وينص التعريف (تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية لقانون ٩٤-١٤٢) على ان مصطلح ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم يعني اولئك التلامذة الذين يعانون من قصور في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الاساسية التي تدخل في فهم او استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجئة، أو في اداء العمليات الحسابية ،قد يرجع هذا القصور الى اعاقة في الادراك اوالى إصابة في المخ أو الى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو الى عسر القراءة (dyslexia) والتي ترجع الى صعوبات نمائية أو اصابات الدماغ، وفقدان القدرة على الكلام ويستثني من ذلك الاعاقات الحسية التقليدية (عبيد، ٢٠٠٠، : ٢٠٤)

في الواقع أن هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية، القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام والقراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة، أو قد يكون لدى التلميذ مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر، فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة الكتابة أو الحساب، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر التلميذ تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً يكون ذلك متصاحباً بمشاكل نطقية وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة: هي مجموعة من الرموز من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية، المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه . فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى وجود صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم (القمش، ٢٠٠٧ : ١٧٢)

ومفهوم صعوبات التعلم، يعد واحدا من المفاهيم التي يجب أن يتعرف الباحث على مدلوله، ويتثبت من خصائصه، منعا للاختلاط بينه وبين أية مفاهيم مشابهة ، كمفاهيم : التأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، ومشكلات التعلم، وبطيء التعلم، وأية مفاهيم أخرى من هذا، صعوبات التعلم والباحث المهتم بصعوبات التعلم يجد انه منذ أن ظهر مفهوم صعوبات التعلم على يد صموئيل كيرك سنة (١٩٦٢) في كتابه " تربية ذوي الاحتياجات الخاصة "، وهو مازال يلقي الكثير من الخلط والخلاف، ولعل مبعث ذلك، هو أن هذا المجال قد لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل : الطب العام، وطب التلامذة، وعلم النفس، والتربية الخاصة، وعلم والأعصاب، والبصريات، والطب النفسي، والفسولوجي، وغيرها من العلوم، ومما زاد الخلط أيضا أن اهتمام هذه الوفرة من العلوم المختلفة قد أدى إلى تعدد المصطلحات التي استخدمت لوصف التلامذة ذوي صعوبات التعلم وتتوزع خصائص هؤلاء التلامذة إلى حد بعيد، لأنه من المعروف عرفا، والمعروف عرفا كالمشروط شرطا، أن من معوقات الوصول إلى خلاصات واستنتاجات

ومعاني هو الوفرة والإغراق في المعلومات، وكذلك ندرة أو عدم وجود بيانات حول الموضوع أو المفهوم الذي يتم دراسته، وهو ما نسميه دائماً بأثر الوفرة، وأثر الندرة (سليمان، ٢٠١٥: ٣٠)

• تنقسم فئات صعوبات:

١- **صعوبات عامة في التعلم:** فئة ذوي الصعوبات العامة في التعلم هم أولئك الذين يظهرون تباعداً بين تحصيلهم الفعلي، وتحصيلهم المتوقع في أكثر من مادة دراسية وليس في كل المواد الدراسية الأساسية مع اتسامهم بكل الخصائص الخاصة والمميزة لذوي صعوبات التعلم بمعنى أنهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أية نواحي قصور بيئية سواء كان هذا القصور يتعلق بالمشكلات الأسرية الحادة، أو الفقر الشديد، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الثقافي، كما أنهم لا يعانون من الإعاقة الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

٢- **صعوبات خاصة في التعلم:** فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم هم أولئك الذين يظهرون تباعداً بين تحصيلهم الفعلي، وتحصيلهم المتوقع في مادة دراسية واحدة مع اتسامهم بكل الخصائص الخاصة والمميزة لذوي صعوبات التعلم، بمعنى أنهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أية نواحي قصور بيئية سواء كان هذا القصور يتعلق بالمشكلات الأسرية الحادة، أو الفقر الشديد، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الثقافي، كما أنهم لا يعانون من الإعاقة الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

٣- **متفوقون ذوو صعوبات تعلم:** هذه الفئة تمثل فئة من فئات ذوي صعوبات التعلم ذوي ذكاء مرتفع عن المتوسط، حيث تزيد نسب ذكائهم عن (١٣٠) نقطة، على أي اختبار ذكاء متوسط الأداء عليه (١٠٠) وانحراف معياري (١٥) وتحصيل دراسي ليس منخفضاً، ولكن تحصيلهم هذا لا يتناسب وما يمتلكونه من مستوى ذكاء وإمكانات عقلية وخصائص نفسية في عملية أو مهارة فرعية أو أكثر من عمليات أو مهارات هذه المادة الدراسية مع اتسامهم بكل الخصائص الخاصة والمميزة لذوي صعوبات التعلم، بمعنى أنهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أية نواحي قصور بيئية سواء كان هذا القصور يتعلق بالمشكلات الأسرية الحادة، أو الفقر الشديد أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الثقافي كما أنهم لا يعانون من الإعاقة الحسية أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة (القبالي، ٢٠٠٣: ١٦٤)

• أنواع صعوبات التعلم:

أولاً: الصعوبات النمائية: هي كل المهارات الأساسية الضرورية التي يحتاجها التلميذ من أجل التحصيل الأكاديمي بمختلف أنواعه وهي مهارات الإدراك البصري والسمعي ومهارات التتاسق الحركي ومهارات التآزر البصري الحركي والتسلسل والذاكرة ومهارات التمييز البصري والتمييز السمعي وفيما يلي أهم هذه الصعوبات النمائية (سليمان، ٢٠١٥: ١٦٤)

• صعوبات الانتباه:

لقد أوضحت الدراسات المبكرة في حقل صعوبات التعلم أن اضطراب الانتباه وبالتحديد الانتباه الانتقائي هي السبب وراء ظهور صعوبات التعلم لدى التلامذة، وأوضحت هذه الدراسات أن هناك عدة أدلة على أن الانتباه يلعب دوراً أساسياً في صعوبات التعلم، ولقد تم دراسة الانتباه في مجال صعوبات التعلم بطريقتين مختلفتين لكل منهما نظرتها الخاصة إلى الانتباه، فكانت إحدى هاتين الطريقتين تقوم على افتراض أن صعوبات التعلم هي نتيجة القصور والاضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه وهي اليقظة العقلية والانتقاء والجهد وكل من هذه المكونات يؤثر تأثيراً ملموساً على فاعلية الانتباه وعلى ذلك أجريت العديد من الدراسات للكشف عن الفروق في الأداء بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقاييس الانتباه الانتقائي، أما التوجهات البحثية للطريقة الثانية فكانت مرتبطة بالتلامذة ذوي القصور والعجز في الانتباه مع فرط النشاط الزائد وذلك على اعتبار أن الانتباه هو مجموعة من الخصائص السلوكية المرتبطة باضطرابات فرط النشاط مع قصور في الانتباه. (الحوامدة، ٧٠: ٢٠١٩)

الانتباه وتعريفاته فيما يلي:

يعرفه كيرك وكالفنت (١٩٨٨) " بأنه عملية انتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزاً للوعي أما أندرسون (1995) Anderson فيعرفه " على أنه عملية عقلية بدونها لا يستطيع الطالب تنفيذ المتطلبات العقلية للمهمة "

ويمكننا أن نستخلص من التعريفات السابقة مجموعة سمات للانتباه هي :

- * الانتباه استجابة حسية عقلية في الانتباه تركيز ومقاومة للتشتت
- * في الانتباه توجيه الشعور نحو مثير معين
- * الانتباه عملية انتقائية للمثيرات ذات العلاقة .
- * يرتبط بالإدراك لأنه يتطلبه من أجل عملية التعلم
- وبشكل عام فإن الانتباه " يعني قدرة التلميذ على اختيار مثير محدد والاستمرار في التركيز عليه للمدة التي يتطلبها ذلك المثير " وتعني الصعوبات الخاصة بالانتباه عدم قدرة الفرد على الاستمرار في التركيز على مثير محدد لفترة محددة، وذلك إما لنشاط حركي زائد أو كثرة المثيرات المتنوعة والهامة حول الفرد وأن التلميذ لديه صعوبة خاصة بالانتباه لهذه المثيرات (عاشور ، ٢٠٠٦: ٧٢)

• صعوبات الذاكرة:

هي عدم قدره التلميذ على استدعاء المعلومات التي شاهدها أو سمعها أو مارسها أو تدرب عليها عند الحاجة، ووجود ضعف واضح في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية التي تساعده في عمليه التهجي والقراءة والكتابة.

ان التعلم لا يمكن ان يحدث دون اللجوء الى الذاكرة والأفكار الجديدة والحقائق والمثل لا يمكن أيضاً اكتسابها اذا كانت الذاكرة لا تعمل فالذاكرة تساعدنا على الاستفادة من الخبرات السابقة التي تم تعلمها لذا لا يمكن تجاهل الذاكرة، كسبب رئيسي لصعوبات التعلم، فالقصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات المدرسة الأولى، فالتلميذ الذي عاني من قصور في الذاكرة البصرية أو في الذاكرة السمعية تنتج عنده صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة، لذا نجد التلميذ في الصف الخامس الابتدائي لا يتعدى مستوى تحصيله الصف الثالث الابتدائي، وقد عرف مايكل بست (Miclebust ، ١٩٦٤) بان الذاكرة هي: القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة، من ذلك نستنتج أن الذاكرة هي قدرة الفرد على تصنيف المعلومات، وعلى التخزين والاحتفاظ بهذه المعلومات، والقدرة على استرجاعها لذا لا يمكن تجاهل أثر الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم أما الإدراك فأثره واضح عند ذوي صعوبات التعلم، وقد أشار كل من ستراوس ولنتن إلى أن العجز الوظيفي الدماغي لدى التلامذة يؤدي إلى صعوبات إدراكية هائلة بدورها على سلوك التلميذ، وقدرته على التعلم الأكاديمي وسلوك التلميذ، فالتلميذ الذي يعاني من مشكلات إدراكية يعني ذلك أنه يعاني من صعوبات في التمييز السمعي والبصري واللمس والحس وربط الأصوات والوعي للاتجاهات، وكلها عوامل لها أثرها الواضح في صعوبات التعلم (علي ٢٠١١: ٦١)

• اثر اضطراب الذاكرة في صعوبات التعلم:

للذاكرة دور بارز في صعوبات التعلم وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع الإدراك والانتباه . والذاكرة هي نشاط عقلي معرض يعكس القدرة على ترميز وتخزين او معالجة المعلومات واسترجاعها ويمكن تعريفها انها تخزين الاحاسيس والإدراكات واسترجاعها التي تمت تجربتها سابقاً عندما لا يكون الحافز الذي اثارها موجوداً لذا يمكن القول بأن الذاكرة تنقسم الى ثلاثة اقسام هي:

- ١ - وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها فالإنسان يستقبل معلومات كثيرة أو مثيرات كثيرة وعليه في البداية تصنف هذه المثيرات حسب البنية المعرفية الموجودة لديه.
- ٢ - مرحلة تخزين المعلومات وهذه تعنى أن الإنسان يحتفظ بالمعلومات التي ترد إليه فترة زمنية محددة حسب أهمية هذه المعلومات من اجل استعمالها في الوقت المناسب.
- ٣ - استرجاع المعلومات فالإنسان قادر على استخدام هذه المعلومات لذا عليه استدعائها عند الحاجة إليها .

ان من لديه صعوبة في التعلم من التلامذة فأنا نجد أن هذا التلميذ لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه لذلك لا يستطيع تذكر الاشياء فالتلميذ مثلاً لديه ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى وذو الصعوبة في التعلم نجد أن ذاكرة قصيرة المدى او طويلة المدى مضطربة أي غير قادرة على امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية الموجودة عند التلامذة العاديين، لذا نجد أن أداء التلميذ في الامتحانات ليست جيدة وهذا ما يجب على مدرس صعوبات التعلم الانتباه إليه التذكر والنسيان يتعلم

التلميذ المعلومات والمهارات والاتجاهات ويكتسبون الخبرات لكي يحتفظوا بها ويستخدموها في مواقف حياتهم، أما إذا لم يتذكروا ما تعلموه فأن هذا يعني انهم لا يتعلموا، ولم يبق أثر لما تعلموه ولذلك ، يفترض أن يراعى المعلمون في أثناء تدريسهم للتلامذة أن يعمقوا هذه المعارف لكي يحتفظ بها التلامذة ويتذكروها ويستخدموها في الوقت المناسب (كوافحة، ٢٠٠٣: ٧٧)

• صعوبات في عمليات الإدراك:

وهي الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في التأزر البصري الحركي والتمييز السمعي والتمييز البصري واللمسي، وكذلك صعوبات إدراك العلاقات المكانية والزمانية(كوفمان، ٢٠٠٧: ٣٠٢) ويعرف الإدراك أيضا على انه قدرة التلميذ على تنظيم المثيرات المختلفة التي تم انتقائها والتركيز عليها والانتباه لها، وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنيا في اطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقة والتعرف عليها وتمييزها وهو الامر الذي يمكنه من اعطائها معانيها الصحيحة ودلالاتها المعرفية .وقد اكدت نظريات التعلم على أهمية الإدراك في مجال التعلم المدرسي سواء كان ذلك حسيا او حركيا، وعلى هذا الأساس فقد يكون التلميذ الذي يعاني من مشكلات في الإدراك الكلي للمثيرات الموجودة أمامه في موقف التعلم يعاني من مشكلات في التعلم ناتجة عن هذا العجز او الاضطراب الإدراكي(سليمان، ٢٠١١: ٢٠٠)

وتبدو اعراض صعوبات التعلم المتعلقة ببطء الإدراك أو النظم الإدراكية فيما يلي:

- ❖ ضعف ملموس في القدرة على الاسترجاع
- ❖ تردد في الاداء المعرفي ورفض اداء المهام
- ❖ ضعف وانخفاض الانتباه نوبات مزاجية من الغضب الحاد، أو اضطرابات مزاجية حادة، نوبات مرضية، استجابات مأساوية أو فاجعة.

وتشير الدراسات والبحوث الى ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بأنفسهم تكيف نشاطهم الذاتي كي يتجنبوا زيادة عبء التجهيز والمعالجة، ومن ذلك مثلا ما وجده بعض الباحثين من ان بعض التلامذة يتجنبون النظر الى وجه المتحدث خلال الحديث وعندما سئل هؤلاء التلامذة عن سبب ذلك كانت إجاباتهم انه لا يمكنهم الجمع بين متابعة النظر الى وجه المتحدث وفهم ما يقول ومعنى ذلك ان المثير البصري موضوع المشاهدة يتداخل مع قدرة هؤلاء التلامذة على الفهم خلال الوسيط السمعي (النجار، ٢٠١٥: ٨٢)

• طبيعة عملية الإدراك:

يتضح بعد ذلك أن الإدراك عملية معقدة تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي :

أولاً: العمليات الحسية:

حيث يتضمن الإدراك الحسي تنبيه الخلايا المستقبلية بالمنبهات الفيزيكية الواقعة عليها من العالم الخارجي ولا تنتبه في الإدراك الحسي حاسة واحدة فقط ،بل تنتبه في الغالب عدة حواس معا .

ثانياً: العمليات الرمزية:

ويقصد بها الصور الذهنية والمعاني التي يثيرها الاحساس، فالتنبيه يترك أثراً في الجهاز العصبي ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلاً أو رمزاً للإحساس أو الخبرة الأصلية .

ثالثاً: العمليات الوجدانية:

فلكل مدرك حسي حالة وجدانية معينة مرتبطة به ومعتمدة على الخبرة السابقة لهذا المدرك (الزيات ٥٠٨، ٢٠١٥)

ومن أمثلة الصعوبات الإدراكية

- صعوبات التمييز بين المثيرات
 - صعوبات التأزر البصري والحركي
 - بطء الإدراك واختلاله
 - صعوبات تنظيم المدركات
 - الصعوبات الناشئة عن التتميط الإدراكي
 - الاضطرابات الوظيفية التي تصيب الحواس التي ينشأ اضطراب إدراكية
- ان هذه الصعوبات أو الاضطرابات الإدراكية تؤثر على مختلف الأداءات المعرفية والمهارية والحركية والتي تظهر في ضعف أو انخفاض فاعلية النشاط العقلي المعرفي والتي تؤثر بدورها على مستوى التحصيل الدراسي (عبد العظيم، ٢٠١٦: ١٣١)

• صعوبات التفكير:

هناك العديد من السلوكيات المتنوعة التي يمكن أن تصدر عن الفرد والتي يتضح منها أنه يعاني من صعوبة في التفكير:

- ١- يجد صعوبة في التواصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.
- ٢- لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه.
- ٣- غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلى حل مناسب للمشكلة المعروضة عليه.
- ٤ - عادة ما يكون لديه أسلوباً واحداً لأداء الأشياء.
- ٥- يجد صعوبة في القيام بتنويع الأداء.
- ٦- عدم قدرته على التفكير في طريقة معينة تساعد على مواجهة العائق الذي يحول دون وصوله لهدف معين في مشكلة ما أو موضوع محدد.
- ٧- لا يتمكن من وضع وتصور خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه.

٨- عدم قدرته على أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة (ابراهيم، ٢٠١٠ : ٢٥٨)

• صعوبات اللغة الشفهية:

مظاهر صعوبات اللغة الشفهية:

تعد الصعوبات اللغوية أحد المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم وقد ظهر ذلك عندما وصل سيجمون ١٩٨٧ لمفهوم صعوبات التعلم حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية ولقد أشار (جروس) (gross) (1996) من خلال عرضه لحالتين من ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في :

- الصعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للموقف.
- الصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة، حيث يتلفظ الفرد فقط جزء من الجملة.
- تبديل كلمة مكان الأخرى.
- إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمات.
- صعوبة في التمييز وفي إنتاج وتتابع أصوات الحديث في الكلمات.
- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.
- الاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة تحويًا.
- إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات متشابهة.
- البطء والخلل.
- ضعف الدافع للكلام.
- الكلام المنقطع.
- العجز عن التعبير الصوتي عن المعنى (زكي، ٢٠١٠ : ١٣٢)
- كما يقسمها (دولاس) وماكو جيلين Dolas et M.gelyn إلى أربعة أقسام وهي :
- ١. صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام التي يمكن أن تظهر في حذف أو استبدال صوت بصوت أو التشويه البسيط للأصوات.
- ٢. صعوبات تكوين الكلمات والجمل .
- ٣. صعوبات إيجاد الكلمات
- ٤. صعوبات استخدام اللغة التي تظهر في عدم أخذ الدور في المحادثة:
- استمرار الصعوبة في المحادثة .
- السرعة في إنهاء المحادثة .
- استمرار الصعوبة في الحديث في نفس الموضوع

- صعوبة المساهمة في أي محادثة
- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ (متولي، ٢٠١٦ : ١٢٥)

• انواع صعوبات اللغة الشفهية:

- **صعوبات اللغة الشفهية (التكاملية):** يتصف التلامذة ذوي صعوبات التعلم اضطرابات اللغة الداخلية بعدم القدرة على فهم العلاقات بين الأشياء او المتضادات مثل (ام ،اب) كما انهم يفهمون اللغة المسموعة لكنهم غير قادرين على التعبير عنها شفويا.
- **صعوبات اللغة التعبيرية:** ان التلامذة الذين يعانون من صعوبات في اللغة التعبيرية يكونون غير قادرين على التواصل مع الآخرين شفويا، وذلك لكون قدرتهم على استخدام الكلام والكلمات متقطعة ،فهم يستطيعون التعرف الى الأشياء ومدلولاتها، لكنهم غير قادرين على التعبير عنها شفويا والتي تعزى الى صعوبة في اختيار الكلمات والجمل، وصعوبة في تنظيمها
- **صعوبات اللغة الاستقبالية:** وتبدو هذه الصعوبات بصورة معكوسة عن سابقتها اللغة التعبيرية، فهؤلاء التلامذة قادرون على الكلام لكنهم غير قادرين على فهم ما يقال لهم.
- **صعوبات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتكاملية المختلطة:** ويعد هذا النوع من الصعوبات اللغوية ،الاكثر شيوعا بين التلامذة ،حيث يظهر جميع اعراض اللغوية عند التلميذ ،بدرجات متفاوتة (المفرجي، ٢٠٢١ : ٨٠)

• صعوبات التعلم الاكاديمية:

الصعوبات التي تبدو واضحة عند التلميذ، وأكثر ما تظهر عليه في سن المدرسة، ومن أعراضها التذبذب الواضح، وعدم الثبات في عمليه التعليم، وعدم استمرارية وديمومة نتائج التحصيل الدراسي، فنجد أن التلميذ يحصل على علامة مرتفعة أحيانا، ويحصل على علامة منخفضة أحيانا في نفس الموضوع، وقد نجد أن التلميذ يحصل على علامة مرتفعة في مادة اللغة العربية ويحصل على علامة منخفضة في مادة الرياضيات.

وفيما يلي أبرز المؤشرات التي يمكن من خلالها الحكم على وجود صعوبة تعلم أكاديمية عند التلميذ:

- يظهر على التلميذ حركات متكررة في الرأس وإشارات تنم عن التوتر
- يظهر التلميذ عدم الرغبة في عملية القراءة
- يكرر كثيراً المادة المقروءة .
- عدم القدرة على تذكر الفكرة الرئيسة وتسلسل الأفكار
- حذف بعض الكلمات وإضافة كلمات جديدة للنص غير موجودة فيه
- يواجه التلميذ ضعف في فهم ما يقرأ
- يعاني من ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمة

- يعاني من ضعف واضح في عملية القراءة الشفوية
- انخفاض معدل التحصيل الدراسي لديه بعام أو أكثر عن معدل عمره
- يعكس الحروف والأرقام خلال عملية الكتابة أو القراءة .
- تظهر بوضوح لديه مشكلة تهجئة الحروف.
- يعاني من ضعف في معدل سرعه القراءة (عبد المجيد ،٢٠١٢ : ١١١)

ولقد أثبتت التجارب التي قامت بها هيلدرث (Hilderth) أن أسباب صعوبات التعلم الخاصة بعملية الكتابة تعود لعدة أسباب منها :

- التدريس الضعيف .
 - لبيئة الأسرية غير المناسبة .
 - العجز في الضبط الحركي أو عجز في الإدراك المكاني أو البصري
 - العجز في الذاكرة البصرية أو استخدام اليد اليسرى في الكتابة
- واطلق على هذه الصعوبات اسم الصعوبات الثانوية، وذلك لأنها انعكاس ونتيجة خلل واضح في الصعوبات النمائية والتي إذا كان بها أي من المشاكل فأنها تؤدي إلى مشاكل أكاديمية في التحصيل الدراسي(بني هاني ،٢٠٠٨ : ١٧)

• صعوبات القراءة:

من أكثر الموضوعات انتشاراً بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية :

- ١ - انخفاض معدل التحصيل الدراسي للتلميذ بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي
- ب - ضعف القراءة الشفوية لدى التلميذ.
- ت - ضعف في فهم ما يقرأ .
- ث - ضعف في القدرة علي تحليل صوتيات الكلمات الجديدة .
- ج - يعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة أو الكتابة .
- ح - يعكس الحروف والأرقام عند الكتابة.
- خ - صعوبات في التهجئة .
- د - ضعف في معدل سرعة القراءة (كالفت،١٩٨٨ : ٣٨) .

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة . وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج، وحتى يستطيع التلميذ تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة، وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة، وتنقسم هذه المهارات إلى قسمين:

- تمييز الكلمات

- مهارات الاستيعاب

وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة، ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين أن لا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة بل لا بد من تدريب التلميذ عليها من خلال نصوص مناسبة بالنسبة له، مما يساعد التلميذ على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض (الطروانة، ٢٠٢٠: ٢٠١)

• أنماط صعوبات القراءة:

- الإدراك البصري-الإدراك المكاني أو الفراغي: تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى وفي عملية القراءة، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ التمييز البصري ... لا يستطيع الكثيرون من التلامذة الذين يعانون من صعوبات في القراءة .

- التمييز بين الحروف والكلمات، التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن ، ت ، ب ، ث ، ج ، ح ...) التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضاً (عاد ، جاد) : ولا بد من تدريب بعض هؤلاء الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة، ويجب أن تعلم التلامذة أن هناك بعض الأمور التي لا تؤثر في تمييز الحرف وهي: الحجم _ اللون _ مادة الكتابة ويلاحظ وجود مشكلات في التمييز البصري بين التلامذة الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء، وينبغي التأكيد على هذه النشاطات في دفاتر التمارين وفي اختبارات الاستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارات (كوافحة، ٢٠٠٣ : ٨٢-٨٣)

• صعوبات القراءة :

يذكر " تومسون " و " مارسلندر " أن بعض المؤشرات تظهر على التلامذة الذين لديهم " صعوبات قراءة "، ومن هذه المؤشرات :

- ١- هؤلاء التلامذة تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي . وسنوات تواجدهم بالمدرسة . غالبا أقل من تحصيلهم في الحساب .
- ٢- هؤلاء التلامذة لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والإبصار ، أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية
- ٣- يظهر هؤلاء التلامذة صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة - كاملة وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة . وهم يميلون لأحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة ، والتي تتشابه في الشكل العام .

- ٤- يعتبر هؤلاء التلامذة ضعافاً بالنسبة لجانب القراءة الجهرية ، وضعافاً من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدد مختلفة من الوقت .
- ٥- في محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة ، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف (النجار، ٢٠١٧: ٩٠)
- ٦- يظهر هؤلاء التلامذة عادة بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (الهيمنة المخية الجانبية) وهم يميلون لاستخدام اليد اليسرى أو يكونون مختلفين في اختباراتهم الحركية (اليد اليمنى - العين اليسرى) .
- ٧- غالباً ما يظهر هؤلاء التلامذة تأخراً أو عيوباً في واحدة ، أو أكثر من جوانب اللغة ، وبالإضافة إلى كونهم قراء ضعافاً ، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفوية ضعيفة .
- ٨- غالباً ما ينحدر هؤلاء التلامذة من عائلات يوجد فيها استخدام لليد اليسرى أو اضطراب في اللغة أو كلا الحالتين . (محمد، ٢٠٠٦، ٤٧)

• مظاهر صعوبات القراءة:

١. متردد وقراءته عسيرة خاصة عندما يقرأ بصوت عال فيحذف أو يضيف كلمات .
٢. عدم تمييز الكلمات الشائعة أو كلمات نوقشت عدة مرات سابقة.
٣. ينتهي من قراءة سطر فيعود ليقراء مرة أخرى .
٤. يفقد مكانه باستمرار .
٥. التباس عند قراءته لكلمات متشابهة شكلاً : باب ، تاب ، ناب .
٦. صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع ثم إعادة وضع المقاطع في مكانها الصحيح وعادة ينسى المقاطع جميعها : كتب -كتاب - كاتب .
٧. لا يهتم بعلامات الترقيم .
٨. يواجه صعوبة في ترتيب حروف كلمة ما لتشكيل كلمة جديدة : درس، دارس، درس، مدرسة.
٩. صعوبة في معرفة الجمل المفتاحية عند قراءة قطعة.
١٠. عدم القدرة على مزج الحروف مع بعضها البعض (ابو شعيرة، ٢٠١٥ : ٣٣) .

• طرق علاجية لصعوبات القراءة:

في بداية العشرينات من هذا القرن قامت عالمه النفس فيرنالد بالتصدي للمشكلة المتمثلة في عدم قدرة بعض التلامذة الذين يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة او فوق ذلك وهم في نفس الوقت غير قادرين على تعلم القراءة او التهجئة ومن خلال محاولة استخدام عدة اساليب تعليمية مختلفة نجح كلا من فرنالد وكلر سنة ١٩٢٠ في تدريس القراءة لخمسة من التلامذة الذين لا يقرأون وذلك عن طريق كتابة الكلمات

والجمل من الذاكرة . وقد اطلقت فيرنالد على هذا النظام بالطريقة « الحس . حركية » حيث يستخدم فيها التلميذ اللمس والحركة العضلية عند تعلمه للكلمات والجمل . (الطروانه ، ٢٠٢٠ : ٩٦)

اما ماريون مونرو (١٩٣٢) التي قامت بتطوير اول اختبار لتشخيص القراءة فقد صممت ايضا برنامجا علاجيا للتخلص من الالخطاء التي يتم اكتشافها لدى التلامذة ممن لديهم صعوبات في القراءة . وفي نفس الفترة الزمنية عمل كلا من جلنجهام وستلمان مع اورتون لتطوير طرق تدريسية مناسبة للتلامذة ممن يعانون من مشكلات لغوية . ومع ان طريقة جلنجهام وستلمان تعتبر صوتية بشكل رئيسي فهي تستخدم الاسلوب المتعدد الحواس المتمثل في الجانب البصري والسمعي واللمسي والحسي . الحركي من اجل تطوير مهارة القراءة . (كالفنت ، ١٩٨٨ : ٤٨)

• صعوبات الرياضيات:

تعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني منها التلامذة وخاصة في المرحلة الابتدائية من صعوبات في تعلمها مما يترتب عليه الخوف من هذه المادة وتجنب دراستها . كما تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها ، فهي لغة أساسية لكثير من أنماط تواصل وتعايش الإنسان ، من حيث التفكير والاستدلال الرياضي، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية ، والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها، وكذلك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى . وغالباً ما تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية ، وهكذا فقد تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة المتعلم الأكاديمية ، مما قد يؤثر عليه في حياته بجوانبها المهنية والعلمية . (زيادة ، ٢٠٠٦ : ١٦)

• اسباب صعوبات التعلم في الرياضيات:

نشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم في الرياضيات إلى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع، وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات ويعرض لها فتحي الزيات (١٩٩٨ : ٥٤٩ - ٥٥١) فيما يلي :

- ١- ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات .
- ٢- القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية .
- ٣- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم .
- ٤- صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية .
- ٥- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية .
- ٦- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقاً أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الرياضيات (بني هاني ، ٢٠٠٨ : ٦٤)

• علاج صعوبات الرياضيات:

بداية لابد من القول بأن هناك ارتباطاً وثيقاً لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية . ولا يمكن بديهياً أن يكون هناك علاج حقيقي لآبد من القول بأن هناك ارتباطاً وثيقاً لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية، ولا يمكن بديهياً أن يكون هناك علاج حقيقي دون تشخيص مسبق فضلاً أن التشخيص الدقيق يبسر عملية التدخل العلاجي . ولقد استخدمت طرق واستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات ، ولكل طريقة منطقتها وأسسها وإجراءاتها وسوف نعرض لها فيما يلي :

١- **طريقة التعلم الإيجابي** : وهي طريقة تستند إلى فاعلية المتعلم ذي الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة .

٢- **طريقة التدريس المباشر** : وهي طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس ، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هي :

- * تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه .
- * تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف .
- * تحديد أي المهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذي الصعوبة في التعلم .
- * رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف .

٣- **طريقة الألعاب الرياضية**: وهي طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط وممتع وهادف يقوم به المتعلم ذي الصعوبة في التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقصد إنجاز مهمة رياضية محدد في إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للاستمرار في النشاط (ابراهيم ، ٢٠١٠: ٣٣١)

• أسباب صعوبات التعلم:

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة، وذلك لحدثة الموضوع، وللتداخل بينه وبين الإعاقة العقلية من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى إلا أن الدراسات والتعاريف السابقة الذكر أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، وترتبط هذه الإصابة بواحدة أو أكثر من العوامل الأربعة التالية:

- ١: إصابة المخ المكتسبة .
- ٢: العوامل الوراثية أو الجينية .
- ٣: العوامل الكيميائية الحيوية .
- ٤: الحرمان البيئي والتغذية .

أولاً : إصابة المخ / الدماغ المكتسبة : لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعود إلى التلف الدماغى أو العجز الوظيفى البسيط والمكتسب قبل أو خلال أو بعد الولادة وتتضمن أسباب ما قبل الولادة : العوامل الجينية نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين ، فالحصبة الألمانية تصيب الأم خلال فترة الثلاث الأشهر الأولى من الحمل قد تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة وبالتالي يسبب تلف دماغى بسيط ، بالإضافة إلى النمو الغير سوي للنظام العصبى للجنين بسبب تناول الأم الحامل للكحول والمخدرات خلال فترة الحمل (سالم واخرون، ٢٠٠٦ : ١١٨)

وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في التلميذ خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً ، وتتضمن هذه الأسباب : نقص الأكسجين ، وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الحادة والولادة المبكرة والمتعسرة . (القاسم ، ٢٠١٥ : ٢٠٤)

أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن : الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ منها السقوط من اعلى أو تعرض التلميذ لحادث ، بالإضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمى القرمزية التي تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبى . ومن الممكن أن تسبب الإصابة في قشرة الدماغ سلسلة طويلة من الإعاقات في مرحلة النمو المبكرة للطفل ، والتي ينتج عنها فيما بعد صعوبات التعلم المدرسي . ومما يجدر ذكره أن الإصابة المخية المكتسبة وصعوبات التعلم لا تعبران بشكل وآخر عن نفس المصطلح فالإصابة المخية المكتسبة لا تمثل دائماً سبباً لإعاقة التعلم ومن جانب آخر قد تكون صعوبات التعلم ناتجة عن عوامل أخرى . ومن هنا فإن العلاقة بين مدى الإصابة الدماغية والصعوبات التعليمية اللاحقة ليست متطابقة تماماً . وعلى سبيل المثال ، فالأفراد المصابون بالشلل الدماغى أو الصرع هم مصابون دماغياً غير أنهم يختلفون في قدراتهم وكذلك في سلوكياتهم و حاجاتهم التعليمية ، وبذلك يتباين تأثير الإصابة الدماغية على التعلم والسلوك ، وذلك لاعتماده على عوامل مختلفة منها : سبب الإصابة وموقعها ومداه ، ومستوى نضوج الفرد عند الإصابة ومدة استمرار الإصابة والوقت الذي مضى على الإصابة قبل العلاج وكذلك حالة نمو الفرد عند التقييم وطبيعة محاولات التأهيل ومداه . ولحسن الحظ فإن دماغ الإنسان يتميز بصفة فريدة وهي المرونة فعلى الرغم من أن الخلية الدماغية لا تتجدد أو تصلح نفسها في حالة الإصابة فإن وظيفة التعلم تنتقل إلى الخلايا الدماغية غير المصابة من خلال وصلات عصبية جديدة . (نبهان ، ٢٠٠٨ : ١٠٤)

ثانيا : التفاوت في التركيب الدماغى:

يولد بعض التلامذة بأدمغة غير طبيعية ، بسبب اختلال في نمو الغشاء الدماغى ، أو في التوصيلات العصبية أو في تقسيم الدماغ في الطور الجنين، وقد يكون الفص الأيمن أو الأيسر من الدماغ غير طبيعى عند بعض الأفراد من ذوي صعوبات التعلم وفي حالة تلف جانب من جانبي الدماغ فإن الجانب السليم يتولى مهام ووظائف الجانب الآخر، وهذا ما يطلق عليه التعويض وقد أثبتت الدراسات أن

الوظائف التي تنتقل من الجانب السليم لا تؤدي بنفس الكفاءة كما لو كان موقعها في الدماغ غير المصاب (الحوامدة، ٢٠١٩: ١٠٠).

ثالثاً: العوامل الوراثية: يبدأ النمو منذ أن يلحق حيوان منوي ذكرى بويضة أنثوية وتكوين الخلية الأساسية حيث يبدأ النمو الجسدي والعقلي، وأشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في لون العينين والشعر والجلد ولون البشرة، وكثير من الخصائص الفسيولوجية سواء أكانت سلبية أم إيجابية، وأهم ما يتحدد بالوراثة هو جنس المولود ذكر أم أنثى، ولقد ثبت أن هنالك بعض الأمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي، وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات في التعلم عند التلامذة مستقبلاً. وقد أظهرت الدراسات أن ما نسبته ٢٠-٣٥ ٪ من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من ٦٥ - ١٠٠ ٪ في حالة كون الأخوين توأمين ويؤخذ على هذه الدراسات التي تبحث في العوامل الوراثية المؤثرة في الصعوبات التعليمية أن الصعوبات قد تعزى إلى البيئة المشتركة التي تحيط بهؤلاء الأفراد ومن هنا فعلينا أن نتذكر دائماً أن للبيئة تأثيراً أكبر من العوامل الجينية.

رابعاً : العوامل الكيميائية: تشير الدراسات إلى أن الجسم الإنساني يفرز مواداً كيميائية لكي يحدث توازناً داخل الجسم، وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية، وقد يكون ذلك متمثلاً بإفرازات الغدد الصماء تصب في الدم مباشرة. (طاهر، ٢٠١٦: ٢٠٨)

مثال : وقد ترتبط صعوبات التعلم بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حيث من المفترض أن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي : تحفظ توازن و نشاط الجسم . وأن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر تؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط والذي من أهم مظاهره (الحركة الزائدة) .

مثال : حالة تسرب حمض البي روفيك

السبب : ترجع إلى قصور التوازن الكيميائي الحيوي الناتج عن طبيعة ونوع : الطعام الذي يتناوله التلميذ باستمرار (الأطعمة الملونة - الأطعمة ذات الروائح - الأطعمة المضاف إليها مواد حافظة) . زيادة أو نقص جرعات الفيتامينات التي يتناولها التلميذ.(البطانية، ٢٠٠٧: ٨٠)

خامساً : الحرمان البيئي: أشارت دراسات عديدة إلى نقص التغذية والحرمان الوظيفي لها علاقة بالخلل الوظيفي البسيط بالمخ، والذي له تأثيره الكبير على معاناة التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وقد استنتج كل من كيرك وكالفنت (١٩٨٤ م) من خلال مسح دراسات عديدة إلى أن التلامذة الذين عانوا من سوء تغذية شديدة لفترة طويلة في سن مبكرة يؤثر ذلك على التعلم وخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية ويصبحون غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المتاحة لهم، بالإضافة إلى أنه توجد عوامل كثيرة تؤثر على صعوبات التعلم منها العوامل غير البيولوجية والمعرفية والانفعالية وتختلف درجة تأثير كل عامل من تلك العوامل حسب نوع صعوبة التعلم، مما سبق ذكره يتضح لنا أنه من خلال السيطرة على

تلك الأسباب وعلاجها والوقاية منها نستطيع أن نتغلب على ظاهرة صعوبات التعلم عند التلامذة بالإضافة إلى توفير الرعاية الطبية للطفل وكذلك التغذية السليمة، وتوفير بيئة للطفل غنية بالمشيرات المادية وكل ذلك يعزز من قدرة التلميذ على التعلم وينمي إمكانياته وتزيد الدافعية لديه (النجار، ٢٠١٥: ٢٧)

• خصائص صعوبات التعلم:

لقد اجتمعت الآراء حول الكثير من الخصائص المشتركة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومن الممكن أن تستخدم كمحطات لتشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم ومنها :

١- **القابلية للتشتت:** يظهر سلوك القابلية للتشتت بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم حيث يسهل جذب انتباههم إلى مشيرات أخرى مختلفة مثل هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى ضيق الانتباه حيث لا يستطيع التلامذة ذوو صعوبات التعلم تركيز انتباههم سوى فترات محددة

٢- **يضطرب فلا يميز ما يسمعه:** ويفشل في ربط المصدر بما يسمعه مما يعجزه عن إعطاء الاستجابة المناسبة وتوقعه في مواقف مخجلة تعيق تكيفه .

٣- **يبدل التلميذ مواقع الحروف:** ولا ينتبه لما يقع فيه من أخطاء القلب والإبدال فيقع في كثير من الأخطاء عند قراءة مادة أمامه، أو في التواصل مع أطفال آخرين من زملائه

٤- **اضطراب الإحساس البصري للطفل:** مما يفقده القدرة على التمييز بين الأحرف إذ يدركها على أنها مجموعة أحرف متشابهة، لذلك يفشل في أداء المهام المتعلقة بتمييز الأحرف لتكوين كلمة ومن ثم قراءتها (ابو اسعد، ٢٠١٢: ١٥٠)

٥- **يقلب التلميذ الأحرف والأعداد:** مما يعيقه من التعامل مع الأرقام والحروف وفق مواقعها العادية .

٦- **تكرار المادة المقروءة وعدم القدرة على تذكر الفكرة الرئيسية أو تسلسل الأحداث أو الحقائق الأساسية في المادة وحذف كلمة أو إضافة كلمة أو استبدال كلمة بأخرى .**

٧- **تنقصهم مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين:** وهم أكثر عزلة وأقل تماسكا وأقل قبولا للرفق والصدقة.

٨- **لديهم قصور في إدراك الاتجاهات والأماكن ومواقعها وعلاقتها بالنسبة لغيرها مثل (جانبي فوق - أعلى - يمين - يسار) ، مما يوقعه في خبرات فشل اتباع التعليمات**

٩- **تدني مستوي تفكير التلميذ:** الذي ينتج في كثير من الحالات عن تدني الخبرات الحسية التي يوجهها مما يسهم في تدني قدرته على إجراء إستبصارات يتم فيها الربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى فضلا عن عدم البراعة في الأداء .

١٠- **سيطرة التمثيل الحسي العملي على تفكير التلميذ:** لاستيعاب الأشياء يجعله يميل دوماً إلى ممارسة اختيار الأشياء التي يراها أو التي يريد معرفتها، وهذا يجعله يواجه كثيراً من المشكلات ويسبب له مواقف كثيرة من الفشل.

١١- زيادة الطاقة وسيطرتها بدرجة كبيرة على أداء التلميذ وحركته: مما يحول دون مساعدة التلميذ في التركيز على المهمة والمثابرة .وهذا يؤدي الى تعثره وعدم توفيقه في اتمام الواجبات التي توكل اليه . (سالم واخرون ،٢٠٠٦ : ٢٨)

• نسبة الانتشار لصعوبات التعلم:

ان مثل هذا السؤال قد طرح من قبل العديد من المعنيين في مجال صعوبات التعلم الخاصة، ولم يحصلوا على جواب محدد ،وذلك لا سباب منها:

أ-استخدام المهتمين في دراسة هذه الحالة محكات مختلفة: فقد استخدم مايكل بست وبوش ١٩٦٠ على سبيل المثال سبع اختبارات نفسية تربوية، واعتمد الدرجة (٩٠) كحد فاصل بين التلامذة الاسوياء والتلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة ،وجدا هذان الباحثان ان نسبة التلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم هم ١٥% من بين التلامذة في سن المدرسة ،الا ان الباحثين المذكورين عدلا نقطة القطع هذه الى (٨٥%)درجه بدلا من (٩٠ %)في أي اختبار من الاختبارات المستخدمة فوجدا ان (٧%)من التلامذة يعلنون من صعوبات تعلم خاصة على اساس التعديل الذي قاما به (الربيعي ،٢٠٠٣ : ٣٠) وفي دراسة أجراها مايكل بست وبوش ١٩٦٩ في ولاية إلينوي بالولايات المتحدة الامريكية حول نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث والرابع من صفوف المرحلة الابتدائية معتمدين على تعريف صعوبات التعلم بالتباين بين التحصيل الاكاديمي والقدرة العقلية العامة تبين ان ٧_٨ % من اطفال المدارس الابتدائية من التلامذة ذوي صعوبات التعلم (عبيد ،٢٠٠٠ : ٢١٣)

ب-عدم وجود تعريف محدد متفق عليه في هذا المجال: اذ ان معظم ما عرض من ارقام ونسب مئوية تبين حجم هذه المشكلة كان اساسا تقديرات او تخمينات مستنتجة من معلومات مبنية على الملاحظة العامة.

ويرى كل من هالاهان وكوفمان وللويد ١٩٩٨ ان صعوبات التعلم اكثر شيوعا بين الذكور منها لدى الاناث حيث تقدر النسبة ب (٣:١) وثمة من يعزو ذلك الى قابلية الذكور للتعرض للأذى البيولوجي اكثر من الاناث اكثر من الاناث ،ويرى اخرون ان ارتفاع معدلات حدوث صعوبات التعلم لدى الذكور ربما يعكس فقط تحيزات في الاحالة حيث يتم احالة الذكور الى المتخصصين اكثر من الاناث لان مشكلات السلوك لدى الذكور تلفت الانتباه اكثر من تلك التي تحدث لدى الاناث ،وتختلف نسبة صعوبات التعلم من عمر الى اخر فأعداد التلامذة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة يزداد بشكل مضرب من الصف الاول الى الصف الثالث وتتراوح اعمار ما يقرب من نصف التلامذة الذين تقدم لهم هذه الخدمات ما بين (١٠-١٣)سنة وتنخفض هذه الاعداد بشكل ملحوظ ما بين (١٦-٢١)سنة ان هذه الاسباب ادت الى عدم الاتفاق على نسبة محدده لصعوبات التعلم ففي عام ١٩٨٣ كانت نسبة هؤلاء التلامذة في امريكا تمثل ٣% من مجمل التلامذة في المدارس الابتدائية لكن في عام ١٩٨٤ زادت

١% وهذه الزيادة الكبيرة والمتنامية تعد امرا مزعجا يواجه المؤسسات والحكومات والمؤسسات التربوية (الخفاجي، ٢٠١٩: ٤٤)

■ وجهات النظر التي تناولت صعوبات التعلم:

- النظرية الادراكية الحركية:

لقد أطلق عليها هذا الاسم لأنها تركز على النمو الحسي، والحركي، والنمو الإدراكي والحركي، فالجميع يدرك إن المهارات الحس حركية والإدراك الحركي تعكس وضع الجهاز العصبي للطفل والخبرات العقلية الحركية السابقة له، والوضع الحالي للنمو الإدراكي - الحركي عند التلامذة وعلاقة ذلك بالتعلم، ومن هذه النظريات حسب رأي (Lerner ، ١٩٨٥) نظرية جتمان Jetman (البصرية الحركية) اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري - الحركي وعلاقته بالتعلم ، وقد أوضح جتمان قدرة التلميذ على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة ، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها ، وهذه المراحل هي :

١: نمو جهاز الاستجابة الأولى: وهو الجهاز المسؤول عن الانعكاسات الحركية الأولية التي يبدئها التلميذ عند الولادة، مثل منعكس الرقبة، والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية ، واسترخاء الجسم واستعداده، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء . وهذا الجهاز يعد العنصر الأساس في عملية التعلم المستقبلي .

٢: نمو جهاز الحركة العامة: وهو الجهاز الذي تعزى إليه عمليات الزحف ، والنهوض ، والوقوف دون مساعدة ، والمشي ، والركض ، والقفز والحجل .

٣: نمو جهاز الحركة الخاصة: المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين ، وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين ، وعلاقة اليد بالقدم ، وحركة اليدين معا ، إذ لاحظ جتمان أن التلامذة الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات . (القاسم، ٢٠١٥ : ٣٠٠)

٤: نمو الجهاز الحركي-البصري: إن من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين ، إذ تشمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة إلى أخرى ، ومتابعة الأجسام المتحركة ، وقدرة العين على الحركة في كل الاتجاهات، والتركيز داخل غرفة الصف . وهذا يكون له أثر كبير على عملية التعلم الصفي .

٥: نمو الجهاز الحركي - الصوتي: ويتضمن هذا الجهاز : الجهاز السمعي، والجهاز الحركي ، والجهاز الصوتي ، ويكون مسؤولاً عن مهارات المناغاة ، والتقليد ، والكلام ، ويرى جتمان ترابطاً قوياً بين العمليات البصرية واللغوية .

٦:الذاكرة السمعية والبصرية والحركية: تتضمن مقدرة الفرد على التذكر أو تخيل أشياء كفي حالة عدم وجود المثبر الحسي الأصلي ، وهي ما نطلق عليه في العادة اسم : - الخيال ، ومن الممكن أن تكون ذاكرة آنية ، أو مستقبلية أو من -- الماضي

٧. الابصار أو الإدراك: ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة الذكر .

٨. الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز ، والنمو العقلي(نبهان، ٢٠٠٨، ٢٤٤)

وحسب نظرية جثمان ، فلا بد من التعلم الكافي لكل مرحلة من المراحل المذكورة ، وإتقانها وممارستها بشكل جيد قبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة . ويرى جثمان إن ثبات المراحل السابقة ، وحصول التلميذ على تدريب كاف لكل مستوى من المستويات الأساسية للتطور الحركي ، يسهمان في التوصل إلى المستوى الإدراكي . ومثال ذلك : - حالة التلميذ (توني الذي لا يستطيع القراءة ولا يستطيع القفز ، يركض بشكل غريب ، ولا يستطيع الاتزان على قدم واحدة عند القفز وبالتالي فإن مشكلته في القراءة يمكن أن تعزى إلى عدم نمو الجهاز الحركي العام ، فهو بحاجة إلى تدريب لإتقان المهارات الحركية . وقد صمم جثمان برامج عديدة منها : - البرنامج الذي أطلق عليه أسم (تطوير الاستعداد للتعلم) الذي يتضمن أنشطة لتطوير المجالات الستة التالية : (التآزر العام ، والتوازن ، والتآزر البصري - اليدوي ، وحركة العين ، والإدراك ، والذاكرة البصرية)مدخل الى صعوبات التعلم (لقبالي، ٢٠٠٣ : ٣٩)

- نظرية التنظيم العصبي لدومان وديلا كاتو

اختلف دومان وديلا كاتو (doman &delacato,1964)عن المنظرين الآخرين ،وذلك لتصميمهما مخططا للعلاج مختلفا عن ذلك الذي تم اعتماده من قبل المنظرين الآخرين، اذ اعتقدا ان سبب صعوبات التعلم تكمن في الجهاز العصبي المركزي، وليس في خصائص السلوك التي يظهرها المتعلم ،لذا فقد اعتقدا ان لطب الاعصاب دور مهم في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى التلامذة الذين يواجهون صعوبة في القراءة ،او لديهم تخلف عقلي، او خلل دماغي وحسب وجهة نظرهما فان جسم الانسان يقوم بس وظائف هي المهارات الحركية، والكلام، والكتابة، والقراءة، والسمع، واللمس ويشير الى ان التنظيم العصبي الكامل للجهاز العصبي يلعب دورا مهما في تحقيق الوظائف المشار اليها .لذا فأنهما طورا في الخمسينات من القرن الماضي نظرية في التنظيم العصبي وقدا طرائقا لعلاج الضعف في طور تنظيم العلاج العصبي .كما دافعا بقوة عن برامج العلاج هذه والتي يدرّب بواسطتها التلامذة على أنماط حركية محدودة .بهدف تحفيز مناطق محددة في الدماغ، وبهذا الشكل يتم علاج الخلل في الجهاز العصبي بواسطة معالجات مباشرة بدلاً من السلوك .(طاهر، ٢٠١٦، ١١١)

ويذكر (Bradley, et.al, 2002) ان هذه النظريات مبنية على ثلاثة افتراضات وهي :

- ١- ان تطور التلميذ النمائي يلخص تطور النوع والسلالة.
 - ٢- التلامذة ضمن فئات التربية الخاصة يحتاجون الى التدريب
 - ٣- اجراءات التدريب تقوم على عمليات معالجة الدماغ نفسه وليس فقط معالجة الاعراض السلوكية الناتجة، وكما يرون ان حدوث أي خلل ،او ضمور ،او قصور ،او اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلامذة ينعكس تماما على سلوكه ،حيث يؤدي الى قصور ،او خلل ،او اضطراب في الوظائف المعرفية والادراكية ،واللغة ،والجوانب الأكاديمية، والمهارات السلوكية للتلامذة.
- فالمفهوم المركزي في هذه النظرية هو التنظيم العصبي ،فالتلامذة العاديون يستطيعون ان يطوروا تنظيما عصبيا كاملا لجهازهم العصبي، اما التلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم بسبب خلل في نمو احدى الوظائف السابقة، فان هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية الامر الذي يؤدي الى وجود صعوبات في الحركة والاتصال، وطريقة العلاج لهؤلاء التلامذة تبدأ بتحديد الخلل لديهم ،وتقديم الانشطة الخاصة لمساعدة التلميذ على النمو العصبي السليم، ومن هذه الانشطة الدحرجة، الزحف (المفرجي ، ٢٠٢١ : ١٤١-١٤٣)

- النظرية المعرفية:

المتخصصين في علم النفس المعرفي يرون أن صعوبات التعلم نتاج خلل في عمليات التمثيل للمعرفة، وأن هذا الفشل يرجع في الأعم الأغلب إلى فشل المتعلم في الانتباه للمثيرات المناسبة، والإدراك، وتكوين المفاهيم، والتذكر، وحل المشكلات، وما يرتبط بها من أساليب تفكير، وأساليب معرفية وهو تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس ويضفي الدلالة عليها بواسطة التفكير ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو حركي، إذا هذه العملية تنجز على أساس بعض المراحل هي :

- ١- مدخلات حسية عن طريق حواس الكائن الحي ، خصوصا حاستي (السمع ، والبصر) في عملية التعلم المدرسي، ومن ثم يتناولها عقل الإنسان بالتحليل ، يتبعه سلوك لفظي أو حركي.
- ٢- عملية التذكر بمستوياتها (ذاكرة قصيرة المدى ، وذاكرة طويلة المدى) باعتبارها داله على حدوث التعلم .

٣- تكوين بنية معرفية قائمة على أساس الخبرات المكتسبة من البيئة .

٤- استخدام استراتيجيات معرفية في التعلم ومعالجة الخبرات (العزاوي، ٢٠١٤ : ٦٧)

❖ بطيء التعلم:

• مفهوم بطيء التعلم:

يخطئ من يظن أنه بوسعنا التعرف إلى التلميذ بطيء التعلم بمجرد النظر إليه ، كون الرؤية غير كافية ولا علمية للنظر في أعماق الشخصية الإنسانية ومعرفتها، ولعل الأمثلة الواضحة من التاريخ تخبرنا بعكس ذلك، فكم من معلم ومربي أخطأ الظن في ذلك، ولعل ما ظن معلمو العالمين " أديسون Edison و" نيوتن Newton فيهما خير دليل على ذلك، فما علينا والحالة هذه إلا أن نتعلم من الخطأ الذي وقع فيه غيرنا بأن لا تتسرع في الحكم على الأشخاص بمجرد رؤيتهم ، وهذا ما يدفعنا بدوره إلى التمعن والتروي في محاولة البحث عن طبيعة البطيء التعلم، إن تصنيف الناس والأشخاص إلى عاديين وموهوبين وبطيء التعلم غير دقيق وإذا حدث أن كان هناك اختلاف فهو في الدرجة لا في النوع فليست الأمانة والصدق والاستقامة وقف على فئة من الناس ولا الغباء والسرقة والنميمة وقف على فئة أخرى فهناك شيء من الخب نفوس الشريرين وشيء من الشر في نفوس الخيرين .

يقصد بتعبير بطيء التعلم بشكل عام التحري عن معرفة قدرة التلميذ على تعلم الأشياء العقلية حيث يجري اختبار تلك القدرة بواسطة اختبارات الذكاء الفردية اللفظية، لذلك من الناحية العملية وبناء على اختبار الذكاء المذكور يمكننا القول بأن التلميذ الذي تكون نسبة ذكائه ما بين الـ ٧٤ - ٩١ درجة يكون طفلاً بطيء التعلم . أما التلامذة العاديون فنسبة ذكائهم هي ما يزيد عن ٩٠ درجة . (خوي، ٢٠٠٢: ٥٣ - ٥٤)

بناء عليه يفضل أن يطلق تعبير " بطيء التعلم " على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكون : التعلم متخلفاً في سائر أنواع النشاط ، فقد يحرز تقدماً في ن أخرى كالتكيف الاجتماعي ، أو القدرة الميكانيكية ، أو التدوق الفني ، بالرغم من عدم تمكنه من القراءة المطلوبة والعمليات الحسابية . ومن الجدير ذكره أن التلميذ بطيء التعلم لا يكون بطيئاً في جميع نواحي النشاط العقلي الأخرى ، فالعمليات الحسابية والخط مثلاً لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة أو التفكير الرياضي ، كذلك لا تعتمد القدرات الميكانيكية والمهارات والتكيف الاجتماعي والإحساس بالجمال على القراءة . لذلك علينا أن لا نعتبر أن البطيء التعلم في ناحية يكون بالضرورة بطيئاً في النواحي الأخرى . (الخفاف، ٢٠١١: ٨٩٣).

• خصائص بطيء التعلم:

١. الخصائص الجسمية : يتصف التلميذ بطيء التعلم بصفات جسمية تميزهم عن أقرانهم العاديين ، فمعدل النمو لديهم أقل في تقدمه بالنسبة لمتوسط نمو المتعلمين العاديين ، ومن الناحية الصحية تشير الدراسات إلى أن التلميذ بطيء التعلم يعاني خلال حياته قبل المدرسة من مجموعة من الأمراض والمتاعب البسيطة ، وهو ما نطلق عليه الضعف العام ، ويمكن أن ترجع إلى الوراثة أو الظروف البيئية

بعد الولادة ، كسوء التغذية في الأعوام الأولى ، وقلة النوم والتعب ، وكلها عوامل تؤدي إلى إعاقة نمو التلميذ وتضعف من طاقاته .

٢. **الخصائص الانفعالية :** يتسم التلميذ بطئ التعلم بسرعة الانفعال ، وشدة الحساسية ، والخجل ، والقلق ، وغالباً ما تكون لديه اتجاهات سلبية نحو نفسه ونحو المدرسة والمجتمع ككل ، وذلك نتيجة إحساسه بالفشل والعجز مما يشعره بالإحباط واليأس ، وعدم تقبل الذات ، وهذا قد يدفع البعض منهم إلى أن يكون عدوانياً نحو زملائه ونحو مدرسته ، وقد يدفع البعض الآخر إلى أن يكون انطوائياً يهرب من المدرسة ، وقد يترتب على ما سبق حرمان المتعلم بطئ التعلم من المشاركة الإيجابية الفعالة في الفصل الدراسي ، ويصبح التلامذة بطيئو التعلم معروفين عند وصولهم إلى المرحلة الثانوية لبعضهم البعض ، ولوالديهم وللمعلمين وللتلامذة الآخرين كفتة من الفاشلين ، وبالتالي لا يبادرون إلى محاولة العمل ولا يكفون أنفسهم معاناة فعل أي شيء . - (السامراتي، ٢٠١١: ٤١)

٣. **الخصائص العقلية :** حددت العديد من الدراسات والبحوث السابقة الخصائص العقلية للتلاميذ بطيء التعلم فيما يلي :

- لديهم ضعف في القراءة .
- أنهم فئة قادرة على التعلم ، في حدود ما تمتلكه من قدرات وإمكانات واستعدادات ، ولكن بدرجة تقل عن المتعلم المتوسط .
- أنهم أقرب ما يكونوا إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة .
- مستوى تحصيلهم منخفض عن متوسط تحصيل أقرانهم العاديين . هذه الفئة من المتعلمين تدرس في الفصول العادية ، وتحتاج إلى رعاية خاصة .
- الفروق بين التلامذة بطيء التعلم والعاديين فروق في الدرجة وليس النوع ؛ إذ تتراوح نسبة ذكائهم بين (٧٥ - ٩٠) حسب أكثر التعريفات: يستخدم التلامذة بطيء التعلم التفكير المجرد ، والرموز بدرجة محددة . (الخفاف، ٢٠١١: ٣٨٤)

٤. **الخصائص التعليمية:** يتميز المتعلمين بطيء التعلم بمجموعة من الخصائص التربوية ، تلك الخصائص التي تميزهم عن أقرانهم العاديين داخل حجرة الدراسة ، والتي لا بد من التعرف عليها عند التعامل معهم ، وتتمثل الخصائص التربوية للطلاب بطيء التعلم في :

- انخفاض تحصيله في معظم المواد الدراسية ، أو في إحدى هذه المواد .
- أعمال سنة منخفضة .
- غير منظم في عمله .
- مشوش في التفكير وطريقة العمل .
- أقل إنصاتاً للمعلم ، وأقل تنفيذاً لإرشادات المعلم داخل الفصل .
- ضعف القدرات القرائية والحسابية . (الشريف، ٢٠٠٧: ١١٦)

• أسباب بطيء التعلم

يحدث بطء التعلم نتيجة عدة اسباب:

- ١ - بطء في النمو العقلي لأسباب وراثية أو جينية أو اضطرابات في بيئة الحمل .
- ٢ - عجز في الإدراك البصري الحركي .
- ٣- نشأة التلميذ في بيئة لا تنمي قدراته العقلية ولا مهاراته الاجتماعية .
- ٤- عدم التوافق الشخصي .
- ٥- يرجع البعض بطء التعلم إلى قصور في الخدمات التعليمية التي لا تساعد التلامذة على الاهتمام بالدراسة أو العمل لفترة طويلة .(الشريف، ٢٠٠٧ : ١١٤)
- ٦- تراكم صعوبات التعلم من المراحل الدراسية السابقة ،فالطالب الذي لم يتقن المفاهيم الاساسية في مادة الرياضيات منذ الصفوف الاولى ،كيف يمكن ان يتعامل مع العمليات الحسابية العليا .
- ٧- بيئة الصف الفيزيائية التي تتمثل في اكتظاظ التلامذة داخل الصف او وجود صفوف غير صحية تخلو من الاضاءة او التهوية الجيدة
- ٨- اسلوب المعلمين في التدريس اثناء المواقف التعليمية
- ٩- مشكلات نفسية قد تؤدي الى عدم مجارة التلميذ لزملائه نتيجة لبعض المواقف السيكولوجية كالقلق والخوف والانتواء والخجل .(محمود .٢٠٠٤ : ١٠٢).

❖ الاساليب العلاجية لتلامذة بطيء التعلم:

• على مستوى المدرسة:

- ١- اختيار اساليب تدريسية تتناسب مع قدرات التلامذة الفعلية .حيث تشير بعض الدراسات التربوية .الى ان استخدام الطريقة التعاونية أو ما يسمى بطريقة المجموعات .او طريقة التعلم المفرد يساعد تلامذة بطيء التعلم على التفاعل بشكل ايجابي.
- ٢- ترتيب البيئة الصفية وازالة المثيرات المحيطة، وتكليف التلميذ بالجلوس في مقدمة الصف
- ٣- التركيز على المثيرات المرتبطة بالمهمة التعليمية .وجعل المثير بارزاً جداً امامهم، وتكليفهم بتمثيل ما تعلموه
- ٤- اسناد بعض المهام للتلميذ بطيء التعلم لتنمية روح المسؤولية لديه وإكسابه ثقته بنفسه ومن هذه المهام ترتيب المكتبة .تحكيم مباراة رياضية وغير ذلك .
- ٥- ترتيب المادة الدراسية على شكل خطوات صغيرة مخططة ،يلي كل خطوة منها تغذية راجعة تصحيحية فورية(السعيد هلا ، ٢٠٠٩ : ٥٠)
- ٦- اجراء لقاءات فردية مع التلميذ بطيء التعلم للتعرف على مستواه الدراسي واستقراء ميوله وتوجهاته ومقدار الجهد الذي يستطيع ان يبذله .

- ٧- استخدام وسائل الايضاح المسموعة والمقروءة في الدرس
- ٨- تقديم دروس تجريبية من خلال تنظيم زيارات لاماكن يميل التلميذ الى زيارتها .وهذا يساعده على اكتساب خبرات جديدة .
- ٩- استخدام طرق تدريس تتميز بالتشويق وتستثير الميول وتساعد التلامذة على التعبير عن خبراتهم ومهاراتهم مثل المواقف التعليمية والرسم والتصوير والتسجيل الصوتي .
- ١٠- اعتماد اسلوب الانشطة الجماعية في القراءة وتنفيذ مسابقات داخل الفصل وخارجة لأن مثل هذا التعليم التعاوني يفيد كثيراً تلميذ بطيء التعلم
١١. ان تدريبهم على الحاسب الالى يساعد في تنمية قدراتهم العقلية (الحوامدة ،٢٠١٩ : ١٥٦)

• على مستوى الاسرة:

١. الكشف المبكر الذي يفيد في سرعة التدخل والحد من تداعيات المشكلة .
٢. عرضه على مختصين لتحديد درجة ذكائه ومعرفة مستوى نموه العقلي .
٣. التعامل معه بالرفق واللين وتوجيه سلوكه نحو العمل الاخلاقي .
٤. التحلي بالصبر في تعليمه وتدريبه والتدرج معه خطوة خطوة ثم زيادة فقرات التدريب والتعلم بعد ان يستطيع تعلم المهارات الاولى
٥. تعليمه كيف يتعلم وكيف ينظم وقته
٦. التحدث معه باستمرار لتنمية مهاراته اللغوية .
٧. اصطحابه عند زيارة الاقارب أو عند الخروج للتسوق او للنزهة .
٨. تشجيعه على تكوين صداقات مع الاخرين.
٩. تكوين علاقات وثيقة مع المدرسة والمعلمين حتى تتكامل جوانب الرعاية والتدريب (عبد المجيد ،٢٠١٢ : ١٩١)

• النظريات المفسرة لبطيء التعلم

- لقد اختلفت الآراء حوا طبيعة بطيء التعلم وأسبابها سواء عوامل تكوينية وراثية او بيئية او أثناء الحمل ونتيجة ذلك لقد ظهرت عدة نظريات منها
- ❖ **النظرية الأولى:** وترجع هذه النظرية ببطء التعلم إلى عوامل وراثية تكوينية ، ومن هؤلاء العلماء : شيلدر shelder ، فرنون Vernon ، وموني monoy ، ويعزون بانخفاض قدرة التلميذ على التعلم نتيجة لضعف عام في قدراته الذهنية وإمكاناته اللغوية كالقدرة على الكلام والحركة والإدراك .
- ❖ **النظرية الثانية:** ومن أصحاب هذه النظرية العلماء : بيرج Birch ، والعالم ورنر Wener وترجع هذه النظرية ببطء التعلم الى الأسباب التالية : التأخر في نمو مراكز ومناطق معينة في دماغ التلميذ،

أي تأخر وتباطؤ في مراحل النمو العقلي والحسي ، فيظهر التلميذ عاجزاً عن فهم وإدراك مفردات اللغة المرئية والمسموعة، لذا فإن أفضل الطرق لمساعدة وتعليم التلامذة بطيء التعلم ، هي بالتعاون بين المعلم والمدرسة والأسرة ، وعمل صفوف خاصة في نفس المدرسة الاعتيادية ، ليندمج التلميذ مع أقرانه من الطلاب العاديين في النشاطات المختلفة باستثناء التدريسية منها.(سيبتان، ٢٠١٢: ١٩٩)

جدول رقم (١)

مقارنه بين صعوبات التعلم وبطيء التعلم

نوع المقارنة	صعوبات التعلم	بطيء التعلم
التعريف	ان صعوبات التعلم مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ،والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع ،او الحديث او القراءة او الكتابة او الاستدلال او القدرات الرياضية هذه الاضطرابات ترجع الى الفرد ذاته (ذاتية المنشأ) ويفترض ان تكون راجعة الى خلل في الجهاز العصبي المركزي ،ويمكن ان تحدث خلال حياة الفرد .كما يمكن ان تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الادراك والتفاعل الاجتماعي التي ربما توجد مع صعوبات التعلم ولكنها لا تسبب بذاتها صعوبة التعلم .وعلى الرغم من ان صعوبات التعلم يمكن ان تظهر متلازمة مع حالات إعاقة اخرى مثل (قصور حسي ،تخلف عقلي ،وسلسلة من الاضطرابات الانفعالية ومع مؤشرات خارجية كالفروق الثقافية ،وتعليم غير كاف او غير ملائم)الا ان صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات او المؤثرات	يطلق على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج المدرسية بسبب قصور بسيط في ذكائه او في قدرته على التعلم .وانه لا يوجد هناك مستوى محدد لهذا القصور العقلي ،ولكننا من الناحية العلمية نستطيع القول ان التلامذة الذين تبلغ نسبة ذكائهم اقل من ٩١ درجة واكثر من ٧٤ درجه يكونون ضمن هذه المجموعة
الخصائص	١:النشاط الزائد :كثير من ذوي صعوبات التعلم ذو النشاط المفرط .ولا يمكن اعتبار سلوك معين مشكلة لمجرد حدوثه مره او اكثر .ولكن اذا تجاوز	أطفال بطيء التعلم تكون معدلات نموهم اقل في التقدم بنسبة لمتوسط معدل العاديين

فهم أقل طولاً واثقل وزناً وأقل تناسقاً ولكن ليس بدرجة التي تستدعي علاجاً خاصاً وكذلك قد يظهرون ضعف في السمع، عيوب في الكلام، سوء التغذية، عيوب في الإبصار أو ضعف عام والتلميذ بطيء التعلم بالرغم من وجود صعوبة في التعلم لديه في الأشياء العقلية المرتبطة بالذكاء فإنه يحز تقدم في نواحي أخرى غير عقلية، مثل قدرة الميكانيكية وتذوق فني. هم غير ناضجين انفعالياً فكثيراً ما يصيبهم الاحباط وقد ينفذ صبرهم فيفقدون ثقة بالنفس وينخفض تقدير الذات لديهم .

حدوثه ثلاثة امثال حدوثه لدى الفرد العادي في الوقت نفسه وتحت الظروف نفسها .

٢: قصور في الدافعية على الرغم من ان نقص الدافعية قد يأتي نتيجة لعجز التلميذ عن التعلم الا انه سلوك يتكرر تسجيله في تقارير تشخيص هؤلاء التلامذة، وفي بياناتهم المدرسية .

٣: قصور في عمليات التأزر والتنسيق على الرغم من ان بعض التلامذة الذين قد يكون لديهم قدرة على التأزر يلاحظ بشكل واضح بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم ف التلميذ عادة تنمو لديه ببطيء قدرته على ان يقذف او يتلق شيئاً، أو القدرة على الهروب أو الجري، وتتضح في صعوبات الكتابة وبعض المهارات الدقيقة الأخرى ويبدو مرتبكاً وأهوجاً في تصرفاته تحدث عادة مثل هذه الصعوبات لعجزه عن تقدير موقعه بالنسبة للأشياء الأخرى في الفراغ من حوله

٥: ثبوت الانتباه. وفيه يضل سلوك التلميذ مستمراً في تركيز انتباهه على مثير بعينه دون المثيرات الأخرى المرتبطة بالموقف التعليمي نفسه. وكأن مثيراً واحداً قد استأثر بكل انتباهه، كما يبدو هذا الثبوت في تكرار السلوك نفسه مرات عديدة، فيكتب التلميذ كلمة معينة مرات متكررة وبشكل غير ارادي أو يكرر كلمة منطوقه مرات عديدة .

عدم التركيز: قد يرتبط عدم التركيز بنقص الدافعية او بحالة الافراط في الحركة. وهو سلوك يتمثل في عدم قدرة التلميذ على التركيز على نشاط معين لأي فترة زمنية .

٦: صعوبات الانتباه. التلميذ الذي لديه افراط في الانتباه لشيء معين يبدو عاجزاً عن السيطرة على

	انتباهه أو تحويله نحو شيء معين دون شيء آخر اضطرابات في الإدراك .وتتضمن في اضطرابات في الإدراكات البصرية أو السمعية أو الحركية واللمسية. ٧:اضطرابات الذاكرة .وتتضمن اضطرابات كلا من الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية . ٨:التناقض بين الذكاء والتحصيل يظهر التلامذة ذوو صعوبات التعلم تناقضا واضحا بين تحصيلهم الفعلي والتحصيل المتوقع حيث يحصلون على درجات متوسطة أو أعلى من المتوسط في اختبارات الذكاء مقابل ذلك انخفاض في مستوى التحصيل.	
التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات .القراءة .الاملاء) يرجع سبب التدهور في التحصيل الدراسي الى اضطرابات في العمليات الذهنية (الانتباه،الذاكرة،التركيز،الإدراك) .	
معامل الذكاء	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من ٩٠ درجة فما فوق	
جانب المظاهر السلوكية	عادي وقد يصحبه أحيانا نشاط زائد	
الأسباب	تعتبر صعوبات التعلم عاقبة غير ظاهرة تعود أسبابها الى عوامل عصبية ترتبط بالدماغ كوجود تباين في وظائف الدماغ ،أي طبيعة النشاط الذي يقوم به الدماغ وليس إصابة الدماغ وهذه الأسباب لا تعالج وإنما يتم الحد من أثارها فقط .	
	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب يرجع سبب التدهور في التحصيل الدراسي الى انخفاض معامل الذكاء	
	يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء ٧٠-٨٤ درجة	
	يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية -التعامل مع الأقران -التعامل مع مواقف الحياة اليومية)	
	تعود أسبابها الى ضعف عام في القدرة العقلية او الى اسباب وراثية لما قبل الولادة وما بعدها .	

الخدمة المقدمة لهذه الفئة	برامج صعوبات التعلم والاستفادة من اسلوب التدريس الفردي	الفصل العادي مع بعض التعديلات على المنهج
---------------------------------	---	---

(ابو اسعد ،٢٠١٢: ٣١)(الجبالي،٢٠١٦: ٣٦)(الحوامدة ،٢٠١٩: ٦٠)

المحور الثاني: دراسات سابقة:

يتضمن هذا المحور عرضا لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي ،وسيتم عرضها على وفق تناولها متغيرات البحث وتسلسلها الزمني، وكما يأتي :

اولا :دراسات سابقة تناولت التعزيز التفاضلي:

١. دراسة (عصفور الخطيب،٢٠٠٧)

المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال غرف المصادر وفاعلية أسلوب التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها .

تضمن البحث دراستين أحدهما مسحية والثانية تجريبية ، أما بالنسبة للدراسة المسحية فقد تم تحديد المشكلات السلوكية بتطبيق مقياس المشكلات السلوكية على (٢٦٥) طالبا وطالبة من طلبة غرفة المصادر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى، وهذا المقياس يغطي محالات خمسة هي النشاط الزائد، التشتت وضعف الانتباه، والعلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران والانسحاب ، والاعتمادية، وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات سلوكية متوسطة لدى أفراد العينة وكان الذكور أكثر إظهارا للمشكلات السلوكية من الإناث، حيث كان أفراد الدراسة ممن هم في سن ٧ سنوات أكثر إظهارا للمشكلات السلوكية من أقرانهم ممن هم في سن (٨ و ٩) سنوات ، ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي المعتمد على التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى والتعاقد السلوكي ، فقد تم اختيار (٦٠) طالبا وطالبة من أصل (١٢٠) طالبا وطالبة سجلوا أعلى درجات على مقياس المشكلات السلوكية، حيث تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ، تجريبية وضابطة بصورة عشوائية ، وقد تم استخدام اختبار (ت) (T – Test) ثم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في خفض المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجربة والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

٢.دراسة (بن محفوظ سليم ساره ،٢٠١٢)

أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرف المصادر في المرحلة الابتدائية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، وشارك في الدراسة (٤) طلاب تم اختيارهم بناء على توصية المعلمات، وترددتهم على الإدارة وملاحظة الباحثة لهم وحصولهم على مجموع عال من التكرارات في القائمة، وكان (٣) طلاب منهم في الصف الخامس وطالب في الصف الثالث وهم طلبة ملتحقين بغرفة المصادر بمدرسة البسطامي ولقياس تكرارات السلوك المستهدف تم تطوير أداة ملاحظة استخراج لها دلالات ثبات مقبولة ولقد تم ملاحظة السلوك المستهدف لدى كل فرد من أفراد الدراسة خلال مرحلة الخط القاعدي ومرحلة العلاج ومرحلة المتابعة . وبعد قياس تكرارات السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي التي استمرت أسبوعا ، تم تطبيق البرنامج في فترة العلاج ، حيث قامت المعلمة باستخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر واستمرت مرحلة العلاج بمتوسط (٣) أسابيع ، ثم قيس السلوك المستهدف بعد فترة العلاج لمعرفة مدى التحسين . أشارت النتائج إلى انخفاض واضح في متوسطات التكرارات لجميع أفراد الدراسة في مرحلة العلاج والمتابعة مقارنة بمرحلة الخط القاعدي ، وقد تمثل هذه الانخفاض في نسب تحسن عالية في السلوك المستهدف لدى جميع أفراد الدراسة عبر الجلسات العلاجية ، وتؤكد هذه النتائج أن التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر كان له أثر كبير في خفض السلوك الفوضوي (بن محفوظ، ٢٠١٢)

دراسات حول الدافعية المعرفية :

١.دراسة (رضوان ، ٢٠٠٤):

إلى تعرف علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (التجانس ، الصعوبة ، التنافس ، الاحتكاك ، الرضا) بقدرات التفكير الابتكاري (مرونة ، أصالة ، طلاقة) لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي باستخدام المنهج الوصفي

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظتي غزة والشمال والبالغ عددهم (٣٩٦٨) ، وبلغ عدد الطلبة (٤٠٠) مواقع (١٠ %) من مجتمع الدراسة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس البيئة الصفية لفريز وفيشر والذي أعده للبيئة العربية الكيلاني والعملية ، واختبار التفكير الابتكاري لتورانس والذي أعده للبيئة العربية عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب ، ومقياس الدافع المعرفي من اعداد الباحث ، والتحقق من صحة الفرضيات استخدم اختبارات ،ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الدافع المعرفي ومنخفضي الدافع المعرفي في قدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، أصالة، مرونة) لصالح المرتفعين، وعدم وجود أثر للتفاعل بين البيئة الصفية والدافع المعرفي على قدرات التفكير الابتكاري (مرونة، طلاقة ، أصالة) .

٢.دراسة (المجالي وآخرون ،٢٠١٦):

مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن .

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت العينة المختارة عشوائيا من (١١٨) طالبا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس والسادس . واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الدافعية المعرفية والذي طور من قبل الباحثين ، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات . وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية على المقياس الكلي المستوى الدافعية المعرفية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث ، كما وجدت أيضا فروق دالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى الدافعية المعرفية تعزى إلى متغير الصف الدراسي ولصالح طلبة الصف السادس الأساسي . وأوصت الدراسة إلى أهمية العمل على بناء واعداد برامج متخصصة تتناسب قدرات هؤلاء الطلبة وتوفير بيئة مناسبة وميسرة من أجل مساعدتهم في رفع فعالية مهاراتهم وخبراتهم في المجالات الأكاديمية ، والعمل على دمجهم مع أقرانهم لنيل أعلى مستويات الفائدة الممكنة لتطوير قدراتهم، وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع متغيرات أخرى(المجالي، ٢٠١٦)

دراسات حول صعوبات التعلم :

١. دراسة (سعيد ورفاني ٢٠٢٠)

تقدير الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمي (القراءة، الكتابة، الحساب)

تكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذ وتلميذة ، تم اختيار العينة بطريق عشوائية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي مستخدمين اداة جمع البيانات تمثلت في استبيان تقدير الذات واستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية ،يتكون استبيان تقدير الذات من ٢٠ فقرة مقسمة على بعدين وهما بعد احترام الذات وبعد تقبل الذات ،اما بعد صعوبات التعلم الأكاديمية يشمل على ثلاثة ابعاد هي بعد القراءة وبعد الكتابة وبعد الحساب بعد التأكد من صدق الاداة من عرضها على مجموعة من المحكمين حيث بلغ معامل الثبات ٠.٧٩ واطهر نتائج الدراسة ما يلي توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة الدراسة .لا يوجد فرق دال احصائيا لتقدير يعزى الذات للمستوى الدراسي لا يوجد فرق دال احصائيا لتقدير الذات يعزى للجنس .لا يوجد فرق دال احصائيا لصوبات التعلم يعزى للجنس.

٢. دراسة (الطراونة ، ٢٠٢٠)

مستوى الدافعية نحو التعلم وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الاساسي في المرحلة الاساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم

قد بلغت عينة الدراسة ٢٦٦ طالبا وطالبة من خلال استجابات معلماتهم عليها ،توصلت الدراسة الى مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الاساسية الدنيا قد جاء متوسطا ،حيث جاء بعد الاقبال على النشاط في المرتبة الاولى بمستوى مرتفع بينما جاء بعد تحمل المسؤولية في المرتبة الاخيرة وبمستوى متوسط .وجاء مستوى صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة متوسطا .،وتبين وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة احصائية بين دافعية التعلم وصعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة وظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من دافعية التعلم وصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس .

دراسات حول بطيء التعلم

١. دراسة (علي، ٢٠١٥)

مفهوم الذات لدى التلامذة بطيء التعلم

هدفت الدراسة الى معرفة درجة مفهوم الذات وفق متغيري الجنس والتحصيل الدراسي للوالدين .ونظرا لعدم وجود اداة قامت الباحثة بإعداد أداة مفهوم الذات واتبعت الاجراءات العلمية المتفق عليها في بناء الأداة ،وبعد استكمال إجراءات صدقها وثباتها طمنت الباحثة الى صلاحية تطبيقها حيث تم تطبيقها على جميع افراد المجتمع والبالغ عددهم ٢٠٠ تلميذ وتلميذة في مدينة بغداد على جانبي الكرخ والرصافة واستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة في معالجة بيانات البحث الحالي .حيث تم تطبيق الاختبار التائي لإيجاد الفروق في مفهوم الذات وحسب المستويات المختلفة لتحصيل الوالدين تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية .واظهرت النتائج ان التلامذة من بطيء التعلم لديهم ذات ايجابي اما فيما يتعلق بالهدف الثاني فقد اشارت النتائج الى وجود فروق في مفهوم الذات ولصالح الاناث .وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح الشهادة الاعلى وفسرت الباحثة الحالية نتائج بحثها في ضوء النظرية التي تبنتها وهي نظرية كارل روجرز واخيرا خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلت اليه من نتائج .

٢. دراسة (صابر وفرج، ٢٠١٧)

المشكلات التربوية لتلاميذ بطئي التعلم في المدارس الاساسية

هدف البحث الى التعرف على المشكلات التربوية لتلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الاساسية من وجهة نظر المعلمين والفروق الاحصائية بين مجالي اداة البحث .وكذلك الفروق المعنوية في المشكلات التربوية لتلاميذ بطيئي التعلم .تبعاً لمتغيرات .النوع الاجتماعي .التخصص .الحالة الاجتماعية لدى المعلم

والمتغيرات النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، والمستوى التعليمي لوالدين التلميذ. وتناول البحث جميع معلمين ومعلمات التربية الخاصة والبالغ عددهم (٧٠) معلم ومعلمة وبنيت الباحثان اداة مكونه من (٣٠)فقرة بعد اجراءات الصدق والثبات. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبق برنامج (SPSS) لإجراءات البحث والتحليل الاحصائي للنتائج.

❖ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

- ١) الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد اهداف البحث ومتغيرات البحث الحالي
- ٢) حسن اختيار العينة وتحديد حجمها المناسب من خلال الاطلاع على حجم العينات في الدراسات السابقة. اذ حرصت الباحثة على اختيار عينة ممثلة للمجتمع .
- ٣) الاطلاع على عدد من المقاييس بمتغيرات البحث والإفادة منها في كيفية صياغة فقرات مقاييس البحث. وتحديد بدائل الاجابة عنها
- ٤) ساعدت في تحديد الخطوات العلمية والخصائص السايكومترية المناسبة لأدوات البحث .
- ٥) تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة في تحليل البيانات .
- ٦) الافادة من نتائج الدراسات السابقة في دعم بعض النتائج، وذلك من خلال مناقشتها مع نتائج البحث الحالي
- ٧) تزويد الباحثة بأهم المراجع والمصادر الخاصة بمجال بحثها الحالي .
- ٨) بلورة مشكلة البحث للمتغيرات وإبراز اهميتها بكونها ما زالت بحاجة الى بحث ودراسة من خلال البدء من حيث انتهى الآخرون .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهجية البحث

ثانياً- مجتمع البحث

ثالثاً- عينة البحث

رابعاً- أدوات البحث

خامساً- التطبيق النهائي

سادساً- الوسائل الإحصائية

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث وإجراءاته من حيث مجتمعه، وعينته وطريقة اختيارها، وأداتي البحث وكيفية استخراج خصائصهما، وإجراءات تطبيقهما، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهجية البحث Research method

تعد منهجية البحث الخطوة العلمية التي يتبعها الباحث لحل مشكلة معينة، وقد أثبتت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي (العلاقات الارتباطية) لأنه يتلائم مع مشكلة البحث وأهدافها (التميمي، ٢٠١٣: ٢١) إذ يسعى هذا المنهج إلى وصف الظاهرة، وتحديد العلاقات بين عناصرها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقويمها للوصول إلى تعميمات ذات معنى تزيد من التبصر في الظاهرة، ويعبر عنها تعبيراً كمياً ونوعياً، من خلال مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية (عباس، ٢٠٠٩: ٧٤)

ثانياً: مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة تحت الدراسة أي يشتمل على كل الأفراد الذين يكونون مشكلة البحث (داود وأنور حسين، ١٩٩٠: ٦٦).

إذ يشتمل مجتمع البحث على جميع الأفراد أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، ويتألف مجتمع البحث الحالي من تلامذة الصف الثالث والرابع الابتدائي المتواجدين ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لمحافظة كربلاء (المركز) للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢) والبالغ عددهم (452)* موزعين على (42) مدرسة ابتدائية منها (20) مدرسة للبنات و(19) مدرسة للبنين و(3) مدارس مختلطة، بواقع (224) تلميذا بنسبة (50%) و(228) تلميذة بنسبة (50%)، منهم (299) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث بنسبة (66%)، و(153) تلميذا وتلميذة في الصف الرابع بنسبة (34%)، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

مجتمع البحث متمثلاً بأعداد التلامذة ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية المشمولة بالبحث موزعين بحسب (الجنس_الصف الدراسي)

المجموع الكلي	المجموع		الصف الرابع		الصف الثالث		أسم المدرسة	ت
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور		
7	7	0			7		ام سلمة	1
11	11	0	11				الرفعة	2
7	7	0	7				الجزائر	3
15	12	3			12	3	العربية	4
6	6	0			6		الأثفية	5

* تم الحصول على هذه البيانات من قسم التخطيط التربوي/شعبة الاحصاء في المديرية العامة لتربية كربلاء للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢) بموجب كتاب تسهيل المهمة ذي العدد (٩٧٧) في (٢٤ / ١ / ٢٠٢٢)

13	13	0	7		6		اصحاب الكساء	6	
24	18	6	7	1	11	5	السيدة رملة	7	
7	2	5			2	5	قريش	8	
17	15	2	5	1	10	1	عبد المحض	9	
9	9	0			9		الاکرمين	10	
6	6	0			6		يافا	11	
11	11	0			11		بور سعيد	12	
6	6	0			6		بطلة كربلاء	13	
12	12	0			12		الاخلاص	14	
8	8	0			8		الصحابية	15	
10	7	3			7	3	نهج البلاغة	16	
12	12	0	12				الانمة	17	
7	7	0			7		فاطمة الزهراء(ع)	18	
8	8	0			7		الفاطميات	19	
9	7	2			7	2	المستقبل	20	
6	0	6				6	الهاشمية	21	دراسات البنين
7	0	7		7			الشعب	22	
8	0	8				8	ابو تمام	23	
24	4	20		12	4	8	الفرزدق	24	
8	0	8				8	قرطبة	25	
16	0	16		7		9	حيفا	26	
23	0	23		12		11	الكرار	27	
11	0	11				11	المنتظر	28	
8	0	8				8	بيروت	29	
7	0	7		7			غرناطة	30	
9	0	9				9	الخالدين	31	
10	0	10		10			بنو هاشم	32	
11	11	0			11		الغدير	33	
8	0	8				8	ابن حيان	34	
6	0	6		6			قمر بني هاشم	35	
19	0	19		12		7	ارض الحسين	36	
8	0	8				8	ذات السلاسل	37	
8	0	8		8			الاولياء	38	
5	0	5				5	سفينة النجاة	39	المختلطة
8	3	5			3	5	الاعتماد	40	
22	14	8	7	5	7	3	الاسكندرونة	41	
15	12	3	7	2	5	1	احد	42	
452	228	224	63	90	165	134	المجموع		
			153		299		المجموع الكلي		

ثالثاً: عينة البحث:

تعد عينة البحث المجموعة الجزئية من مجتمع البحث التي تمثل عناصره أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع(عباس وآخرون ،

٢٠١١ : ٢١٧)، وهذا ما تم مراعاته في اختيار عينة البحث الحالي، إذ عمدت الباحثة الى اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات الاسلوب المتناسب لكي تمثل المجتمع الاصلي تمثيلاً حقيقياً، وتتطلب هذه الطريقة من الباحث أن يختار بطريقة عشوائية مفردات من كل فئة، بما يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي كله (فان دالين، ١٩٨٥ : ٣٩٣). والبالغ حجمها (٤٠٠) تلميذا وتلميذة من مجتمع البحث بنسبة (٨٨%)، بواقع (200) تلميذاً بنسبة (٥٠%) و(200) تلميذة بنسبة (٥٠%) والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

عينة البحث متمثلة بأعداد التلامذة ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية المشمولة بالبحث موزعين بحسب (الجنس_الصف الدراسي)

ت	ت	أسم المدرسة	الصف الثالث		الصف الرابع		المجموع		المجموع الكلي
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
البنات	1	ام سلمة	0	6	0	0	0	6	6
	2	الرفعة	0	0	0	10	0	10	10
	3	الجزائر	0	0	0	6	0	6	6
	4	العربية	3	10	0	0	3	10	13
	5	الأثنية	0	5	0	0	0	5	5
	6	اصحاب الكساء	0	5	0	6	0	11	11
	7	السيدة رملة	4	10	1	6	5	16	21
	8	قريش	4	2	0	0	4	2	6
	9	عبد المحض	1	9	1	4	2	13	15
	10	الاکرمين	0	8	0	0	0	8	8
	11	يافا	0	5	0	0	0	5	5
	12	بور سعيد	0	10	0	0	0	10	10
	13	بطلة كربلاء	0	5	0	0	0	5	5
	14	الاخلاص	0	11	0	0	0	11	11
	15	الصحابية	0	7	0	0	0	7	7
	16	نهج البلاغة	3	6	0	0	3	6	9
	17	الانمة	0	0	0	11	0	11	11
	18	فاطمة الزهراء(ع)	0	6	0	0	0	6	6
	19	الفاطميات	0	7	0	0	0	7	7
	20	المستقبل	2	6	0	0	2	6	8
البنات	21	الهاشمية	5	0	0	0	5	0	5
	22	الشعب	0	0	6	0	6	0	6
	23	ابو تمام	7	0	0	0	7	0	7
	24	الفرزدق	7	4	10	0	17	4	21
	25	قرطبة	7	0	0	0	7	0	7
	26	حيفا	8	0	6	0	14	0	14
	27	الكرار	10	0	11	0	21	0	21
	28	المنتظر	10	0	0	0	10	0	10
	29	بيروت	7	0	0	0	7	0	7
	30	غرناطة	0	0	6	0	6	0	6

8	0	8	0	0	0	8	الخالدين	31	
9	0	9	0	9	0	0	بنو هاشم	32	
10	10	0	0	0	10	0	الغدير	33	
7	0	7	0	0	0	7	ابن حيان	34	
6	0	6	0	6	0	0	قمر بني هاشم	35	
17	0	17	0	11	0	6	ارض الحسين	36	
7	0	7	0	0	0	7	ذات السلاسل	37	
7	0	7	0	7	0	0	الاولياء	38	
5	0	5	0	0	0	5	سفينة النجاة	39	
7	3	4	0	0	3	4	الاعتماد	40	
20	12	8	6	5	6	3	الاسكندرونة	41	المخططة
13	10	3	6	2	4	1	احد	42	
400		200	200	55	81	145	119	المجموع	
				136		264		المجموع الكلي	

رابعاً: أدوات البحث: (Tools of Research)

لتحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من توافر أدوات قياس، وهو الامر الذي دفع الباحثة للاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري البحث، لم تتوافر أي أداة عربية أو محلية أو اجنبية على حد علم واطلاع الباحثة لقياس اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى عينة البحث المعتمدة في البحث الحالي، ولكي تسهم الدراسة الحالية بإضافة علمية جديدة في هذا المجال عمدت الباحثة إلى بناء أداة يمكن من خلالها قياس اساليب التعزيز التفاضلي واداة اخرى لقياس الدافعية المعرفية بالاستناد الى الخطوات العلمية المتبعة في بناء المقاييس، تتوافر فيهما الخصائص السيكمترية اللازمة، وفيما يلي اجراءات تفاصيل البناء لأداتي البحث:

أولاً : مقياس أساليب التعزيز التفاضلي:

- أشار ألن ووين (Allen & yen , 1979) إلى مجموعة من الخطوات الأساسية التي يجب أن تسير وفقها عملية بناء المقاييس التربوية والنفسية، وهي:
1. تحديد المنطلقات النظرية (تحديد المفهوم ومجالاته).
 2. صياغة الفقرات والبدائل لكل مجال من مجالات المقياس (بصيغته الاولى).
 3. استطلاع آراء المحكمين من ذوي الاختصاص.
 4. تطبيق المقياس على عينة البناء على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث.
 5. إجراء التحليل الإحصائي للفقرات (Allen & yen, 1979: 118).

ولذلك تم بناء مقياس أساليب التعزيز التفاضلي على وفق الخطوات الاتية:

أ - تحديد مفهوم اساليب التعزيز التفاضلي:

تطلب بناء المقياس الاستناد الى الاطر النظرية ذات الصلة بأساليب التعزيز التفاضلي، وبعدما اصبح لدى الباحثة إطاراً نظرياً كافياً عن متغير أساليب التعزيز اللفظي، وبناءً على المنطقات النظرية عمدت الباحثة الى تبني تعريف لأساليب التعزيز التفاضلي على وفق الاتي:

(تعزيز الاستجابات المناسبة وتجاهل الاستجابات الغير مناسبة) (ابو اسعد ٢٠١٠: ١٦٣)

وقد حددت اساليب التعزيز التفاضلي على ضوء ذلك اربعة مجالات هي:

١. التعزيز التفاضلي للسلوك البديل: هو تعزيز التلميذ عن قيامه بسلوك بديل للسلوك غير المرغوب فيه الذي يراد تقليله
٢. التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك: هو تعزيز التلميذ لإظهاره انخفاضاً في تكرار السلوك المستهدف
٣. التعزيز التفاضلي للزيادة معدل حدوث السلوك: هو تعزيز التلميذ عندما يصبح معدل حدوث السلوك غير المرغوب فيه أقل من قيمة معينة يتم تحديدها مسبقاً
٤. التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى: هو تعزيز التلميذ في حال امتناعه عن القيام بالسلوك الغير مرغوب فيه الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة (ابو اسعد ٢٠١٠: ١٦٤-١٦٥)

ب_ صياغة فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي (الصيغة الاولى):

بعد تحديد مجالات المقياس تم صياغة فقراته بأسلوب العبارات التقريرية، بما يتناسب مع تعريف كل مجال، وبما ينسجم مع طبيعة المجتمع الذي سيطبق عليه المقياس، إذ تم صياغة (٢٦) فقرة موزعة على مجالاته الاربعة، بواقع (٦) فقرات لكلا من مجال التعزيز التفاضلي للسلوك البديل ومجال التعزيز التفاضلي للزيادة معدل حدوث السلوك، وبواقع (٤) فقرات لمجال التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك، و(١٠) فقرات لمجال التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى، جميع الفقرات كانت باتجاه المقياس، يقوم معلم او معلمة التلميذ بالاجابة عنها فيما يخص كل تلميذ بشكل فردي، وذلك للوصول إلى الاجابة الأكثر انطباقاً على التلميذ، وروعي في هذه الفقرات أن تكون محددة المعنى وغير غامضة، ولا تجمع بين فكرتين، وتكون مختصرة بقدر ما تسمح به الظاهرة المدروسة، وأن لا تكون قابلة لأكثر من تفسير (ملحم، ٢٠١٠: ٢٥٩).

■ بدائل الاستجابة وطريقة التصحيح:

اعتمدت الباحثة تدرجاً خماسياً في تحديد بدائل الإجابة، كونه يتيح الفرصة أمام المستجيب بان يؤشر على ما ينطبق عليه على كل فقرة من فقرات المقياس، وبذلك يسمح بأكبر تباين بين الافراد (علام، ٢٠٠٠: ٥٣٩، ٥٤٣).

ووفقاً لذلك وضع خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس هي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً) تأخذ الفقرات باتجاه المقياس الدرجات (٤، ٥، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

■ تعليمات المقياس:

تعد تعليمات الاستجابة عن فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء الاجابة، روعي في تعليمات المقياس أن تكون سهلة الفهم، مع توضيح كيفية الإجابة عن الفقرات من قبل المعلم او المعلمة، إذ طلب من المعلم الإجابة عن فقرات المقياس بكل صدق وموضوعية، وبأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن السمات الذاتية والقدرات الذهنية لتلامذته، ولا داعي لذكر اسم التلميذ، وان الإجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحثة، وذلك ليضمن المستجيب على سرية إجابته، لذا تمت مراعاة أن تكون هذه التعليمات دقيقة ومناسبة.

جـ. استطلاع آراء المحكمين (الصدق الظاهري):

أن افضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري) وهو أبسط انواع صدق المقياس، من خلال قيام عدد من المحكمين لتقرير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من أجلها (Ebel, 1972:555)

ولغرض التحقق من صلاحية فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي، عرض المقياس بصيغته الاولى المكونة من (٢٦) فقرة ملحق (٢) على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (٢٦) محكماً، ملحق (٨)، وطلب منهم ان يبدوا ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صلاحية فقرات المقياس وبدائله والتعليماته، وتحديد مدى قدرة كل فقرة كما تبدو ظاهرياً في قياس ما أعدت لقياسه وإجراء ما يروونه من تعديلات (حذف، اضافة، وإعادة صياغة). ولتحليل آراء المحكمين على فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي، تم اعتماد مربع كاي (Chi-Squar _ ٢٦)، لبيان الفروق بين الموافقين وغير الموافقين، وعُدّت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (١)، وكما مبين في جدول (٤).

جدول (٤)

قيم مربع كاي حول صلاحية فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي

المجال	الفقرات	عدد المحكمين		قيم (كا ^٢)		مستوى الدلالة
		الموافقون	غير الموافقين	المحسوبة	الجدولية	
للسلوك التفاضلي التعزيزي البديل	٦، ٥، ٣، ٢	٢٦	—	٢٦		
	٤، ١	٢٤	٢	١٨,٦١٥		
	٤، ١، ٣	٢٦	—	٢٦		

٠,٠٥	٣,٨٤	١٥,٣٨٥	٣	٢٣	٢	التعزيز التفاضلي للزيادة حدوث السلوك معدل
		٢٦	—	٢٦	٤,٣	
		١٨,٦١٥	٢	٢٤	٦	
		٩,٨٤٦	٥	٢١	٥,١	
		٢٦	—	٢٦	١٠,٨,٥,٣	التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى
		١٥,٣٨٥	٣	٢٣	١,٢,٩	
		١٢,٤٦٢	٤	٢٢	٧,٦,٤	

لذلك تم الإبقاء على فقرات المقياس جميعاً ولم تحذف إي فقرة منها، مع الأخذ بالحسبان بعض التعديلات اللغوية في ضوء ملاحظات المحكمين، وبذلك يكون عدد فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي هو (٢٦) فقرة، ملحق (٣).

د- تجربة وضوح الفقرات والتعليمات (التطبيق الاستطلاعي لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي):

يهدف التطبيق الاستطلاعي إلى التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس فضلاً عن مدى وضوح فقراته، لغة ومحتوى، وكذلك حساب متوسط الوقت المستغرق في الإجابة، طبقاً لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي ملحق (٣) على عينة استطلاعية، تم اختيارها من مجتمع البحث الأصلي بالطريقة الطبقيّة العشوائية بلغ عددها (٤٠) تلميذا وتلميذة وزعوا بالتساوي على وفق (الجنس، الصف)، كما مبين في جدول (٥). وقد اتضح ان فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي وبدائله وتعليماته واضحة، إما الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس تراوح ما بين (١٠ – ١٣) دقيقة، وبلغ متوسط الوقت المستغرق (١١) دقيقة.

جدول (٥)
العينة الاستطلاعية موزعة على وفق (الجنس- الصف)

المجموع	الصف الرابع		الصف الثالث		ت
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	
٢٠	٥	٥	٥	٥	١
٢٠	٥	٥	٥	٥	٢
٤٠	١٠	١٠	١٠	١٠	المجموع

♦ التحليل الإحصائي لفقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي:

من الخطوات الأساسية لإعداد أدوات البحوث إجراء عملية التحليل الإحصائي للفقرات إذ أن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص احصائية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (Anastasi, 1976: 192).

وفيما يتعلق بحجم عينة التحليل الإحصائي تشير نانالي (Nunnally, 1978) إلى إن حجم عينة التمييز يرتبط بعدد فقرات المقياس، إذ ينبغي أن يكون من (٥-١٠) أمثال عدد الفقرات، للحد من أثر الصدفة في التحليل الإحصائي (Nunnally, 1978, p.362)، وبما أن عدد فقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي (٢٦) فقرة، بذلك يمكن للباحثة أن تختار عينة التحليل الإحصائي ما بين (١٣٠-٢٦٠) تلميذاً وتلميذة، بذلك يمكن للباحثة أن تختار عينة التحليل الإحصائي ما بين (١٣٠-٢٦٠) لذا أختارت الباحثة عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) تلميذاً وتلميذة بالطريقة الطبقيّة العشوائية وبأسلوب المتناسب (Propositional Allocation) موزعين بحسب نسب تواجدهم بالمجتمع الأصلي، وكما مر ذكره والجدول (٢) يبين ذلك.

ويُعد أسلوب المجموعتين الطرفيتين وأسلوب الاتساق الداخلي والذي يتمثل في (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وبدرجة المجال الذي تنتمي اليه، وعلاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية) من الأساليب المناسبة في عملية تحليل الفقرات، لذلك اعتمدت في البحث الحالي وكما يأتي:

أولاً: أسلوب المجموعتين الطرفيتين (Contrasted Groups):

يستخدم هذا الأسلوب لأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس للتأكد من قدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة (علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤)، أذ تعد القوة التمييزية للفقرة مؤشراً للفرق بين المستجيبين الحاصلين على درجات مرتفعة والحاصلين على درجات منخفضة في السمة، ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس (اساليب التعزيز التفاضلي)، طبقَ مقياس اساليب التعزيز التفاضلي على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) تلميذاً وتلميذة ضمن صفوف التربية الخاصة الموضحة في جدول (٢)، واتبعت الخطوات الآتية:

١. حساب الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.
٢. ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها العينة تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وأنحصرت بين (129_39) درجة.
٣. أختيرت نسبة الـ (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا من الدرجات، وذلك لتحديد مجموعتين طرفيتين بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين، ولأن عينة التحليل الإحصائي مكونة من (٤٠٠) تلميذاً وتلميذة لذا بلغ عدد أستمارات الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) أستمارة، وكانت حدود الدرجات للمجموعة العليا (129_93) درجة، وحدود درجات المجموعة الدنيا (79_39) درجة.
٤. طبق الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤). وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات مميزة، وكما مبين في الجدول (٦)

جدول (٦)

القوة التمييزية لفقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

الدالة	قيمة t المحسوبة	المجموعة الدنيا ١٠٨		المجموعة العليا ١٠٨		تسلسل الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	13.876	0.631	2.9083	0.440	3.934	١
دالة	12.727	0.686	2.559	0.595	3.672	٢
دالة	18.821	0.528	2.789	0.359	3.943	٣
دالة	18.873	0.533	2.779	0.343	3.934	٤
دالة	18.940	0.468	2.825	0.381	3.925	٥
دالة	13.665	0.694	2.605	0.566	3.785	٦
دالة	19.550	0.708	2.596	0.256	4.009	٧
دالة	17.265	0.480	2.972	0.331	3.943	٨
دالة	19.015	0.499	3.009	0.237	4.018	٩
دالة	13.636	0.532	3.293	0.165	4.028	١٠
دالة	14.011	0.610	3.082	0.255	3.972	١١
دالة	18.695	0.450	2.981	0.304	3.962	١٢
دالة	11.469	0.630	3.027	0.474	3.897	١٣
دالة	17.189	0.610	2.871	0.274	3.981	١٤
دالة	18.865	0.486	2.798	0.361	3.897	١٥
دالة	16.613	0.587	2.770	0.386	3.897	١٦
دالة	15.444	0.523	2.853	0.449	3.878	١٧
دالة	10.092	0.575	2.238	0.754	3.158	١٨
دالة	10.252	0.530	2.587	0.503	3.308	١٩
دالة	6.845	0.605	2.798	0.548	3.336	٢٠
دالة	7.672	0.550	2.779	0.533	3.345	٢١
دالة	9.741	0.569	2.642	0.562	3.392	٢٢
دالة	8.973	0.571	2.770	0.554	3.457	٢٣
دالة	7.743	0.684	2.706	0.536	3.355	٢٤
دالة	7.248	0.859	3.036	0.551	3.747	٢٥
دالة	5.770	0.687	3.302	0.501	3.775	٢٦

ثانياً_ أسلوب الاتساق الداخلي (Internal Consistency) :

تُشير هذه الطريقة الى مدى قدرة فقرات المقياس على أن تقيس بالاتجاه ذاته أو البناء ذاته، وتعتبر عن العلاقة المتبادلة بين الفقرات (29: 2006, peers)، تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي من خلال اعتماد الأساليب الاتية:

١ - ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يعتمد هذا الأسلوب على إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجته الكلية التي يحصل عليها عند استجابته عن جميع فقرات المقياس. إذ يتم الإبقاء على الفقرات ذات معامل الارتباط المرتفع وحذف الفقرات ذات معامل الارتباط المنخفض (علام، ٢٠٠٠: ٢٧٩)، فالمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق ذلك يكون صادقاً في بنائه، إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم اختبارها بالأختبار

التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦). والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط
١	0.620	15.784	١٩	0.519	12.097
٢	0.570	13.857	٢٠	0.524	12.626
٣	0.713	20.312	٢١	0.495	11.088
٤	0.708	20.025	٢٢	0.457	9.982
٥	0.674	18.224	٢٣	0.448	12.616
٦	0.678	18.424	٢٤	0.437	9.704
٧	0.758	23.952	٢٥	0.463	10.434
٨	0.628	15.711	٢٦	0.347	7.390
٩	0.657	17.881			12.387

٢- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الاسلوب الذي تنتمي اليه:

استخرج مقدار العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وكذلك تم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦). والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الاسلوب الذي تنتمي اليه وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي

الدرجة	ت	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	ت	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط
الاول	١	0.768	23.953	٤	0.753	22.858
	٢	0.768	20.664	٥	0.782	25.061
	٣	0.843	31.304	٦	0.732	21.461
الثاني	٧	0.805	27.103	٩	0.777	24.655
	٨	0.778	24.735	١٠	0.717	20.546
الثالث	١١	0.721	20.784	١٤	0.805	27.103
	١٢	0.81	27.199	١٥	0.833	30.074
	١٣	0.763	23.578	١٦	0.787	25.480

19.470	0.698	٢٢	10.009	0.448	١٧	٣٥
21.910	0.739	٢٣	18.678	0.683	١٨	
18.424	0.678	٢٤	16.593	0.639	١٩	
13.572	0.562	٢٥	15.257	0.607	٢٠	
13.327	0.555	٢٦	17.642	0.662	٢١	

٣- ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس:

استخرج مقدار العلاقة الارتباطية بين المجالات بعضها مع البعض الآخر والعلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وكذلك تم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط. وقد حققت جميعها ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨). إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦)، والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

معاملات ارتباط درجة الاسلوب بالاساليب الأخرى وبالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي

الدرجة الكلية		٣. التعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك		٢. التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك		١. التعزيز التفاضلي للسلوك البديل		المجال
قيم الاختبار التائي للارتباط	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	معامل الارتباط	
33.814	0.861	22.376	0.746	27.199	0.806	1		١. التعزيز التفاضلي للسلوك البديل
35.927	0.874	24.496	0.775	1				٢. التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك
36.823	0.879	1						٣. التعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك
26.913	0.803	13.086	0.548	12.984	0.545	10.694	0.472	٤. التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى

❖ الخصائص السيكومترية لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي:

Psychometric Properties Of the Scale

أتجهت جهود المهتمين بالقياس النفسي الى زيادة دقة المقاييس التربوية والنفسية، بتحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس وفقراتها، والتي من الممكن ان تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لإجله بأقل ما يمكن من اخطاء، إذ أنفق المتخصصون في مجال القياس والتقويم النفسي على أن الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السايكومترية التي يجب توافرها في أداة القياس لغرض التأكد من ملائمتها وفائدتها للبحث (النعمي وآخرون، ٢٠١٥: ١٦٢) وقد تحققت الباحثة من صدق المقياس وثباته على النحو الآتي:

أولاً: الصدق Validity :

يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقاييس النفسية لأنه يتعلق بما يقيسه المقياس، إذ يشير الصدق الى المدى الذي يستطيع المقياس قياس ما وضع فعلاً لقياسه (عودة وملكاوي، ١٩٩٢: ٩٧) ومن اجل التحقق من صدق المقياس الحالي، فقد استعملت الباحثة أنواع الصدق الآتية:

١ - الصدق الظاهري (Face Validity) :

يعتمد الصدق الظاهري على أساس مدى تمثيل المقياس للمجالات الخاصة التي يقيسها، إذ من المنطقي أن يكون محتوى المقياس ظاهرياً ممثلاً لمحتوى السلوك المراد قياسه لذلك يطلق عليه بالصدق الظاهري، ويتطلب ذلك تحديد السلوك المراد قياسه تحديداً دقيقاً، واعداد الفقرات وعرضها على مجموعة من المحكمين ليتم فحصها للتأكد من مدى تمثيلها للمحتوى المراد قياسه (دويدري، ٢٠٠٠: ٣٤٦) وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي، من خلال عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية ملحق (٢) على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية لتقدير صلاحيتها في قياس اساليب التعزيز التفاضلي، وقد أنفقوا على صلاحية الفقرات في قياس ما أعد لقياسه وأجريت بعض التعديلات على الصياغة اللغوية للفقرات وكما مر ذكره في الجدول (٤).

٣-صدق البناء: (Construct Validity)

يقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة، ويسمى أحياناً بصدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم، إذ يشير إلى مدى قياس المقياس لتكوين فرضي أو مفهوم معين من خلال التحقق التجريبي من مدى تطابق درجاته مع الافتراضات أو المفاهيم التي استند إليها الباحث في بناء المقياس، ويمكن التحقق من صدق البناء من خلال إتباع أسلوب فاعلية الفقرات أي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية على المقياس او باتباع التحليل العاملي للفقرات، ومدى قدرة المقياس على التمييز بين الفئات التي يغطيها المقياس (صفوت، ١٩٨١: ٣١٣) وتم التحقق من هذا المؤشر لمقياس أساليب التعزيز التفاضلي من خلال:

➤ استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس اساليب التعزيز التفاضلي بطريقة العينتين الطرفيتين، إذ اتضح من خلالها ان جميع الفقرات قادرة على التمييز بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) وهو ما يعني ان صدق البناء قد تحقق كما تم عرضه سابقاً، والجدول (٦) يوضح ذلك.

➤ الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه وارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس): وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت

جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦)، وكما تم عرضه سابقاً والجدول (٧) (٨) (٩) توضح ذلك.

ثانياً: الثبات (Reliability):

من المفاهيم الاساسية للمقياس امتلاكه للثبات لأنه مؤشر مهم، وعن طريقه يمكن إصدار الحكم على دقة أداة القياس واتساقها مع البيانات التي يمكن الحصول عليها عن المتغير قيد الدراسة (الجلبي، ٢٠٠٥: ١١٣)، وتم حساب ثبات مقياس أساليب التعزيز التفاضلي بطريقتين هما:

أ- معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

تُستخدم معادلة (الفا كرونباخ) مع المقاييس المعيارية المتجانسة، التي لا تعتمد على السرعة، ويُستخرج الثبات بهذه الطريقة من خلال تجزئة المقياس الى كل التجزئات الممكنة وحساب متوسط معامل ثبات التجزئات، ويسمى معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة بمعامل التجانس (عمر وآخرون، ٢٠١٠: ٢٨٧-٢٨٨) لاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة (الفا كرونباخ) على درجات أفراد عينة البحث البالغة (٤٠٠) المشار إليها في موضع سابق جدول (٤)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧) وهذا مؤشر على اتساق فقرات المقياس وتجانسها.

ب- الإختبار _ إعادة الإختبار (Test _ Retest):

وتعرف باستقرار الاستجابة، وفيها يتم تطبيق أداة البحث على عدد من الافراد ثم يعاد التطبيق عليهم مرة ثانية بعد مدة من الزمن، ثم يحسب الارتباط بين الدرجات في التطبيقين (أبو علام، ٢٠٠٤: ٤٣٨). وبموجب ذلك تم تطبيق مقياس أساليب التعزيز التفاضلي على عينة مكونة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة ورَعوا بالتساوي على وفق (الجنس، والصف)، كما مبين في جدول (١٠)، تم اختيارها من مجتمع البحث الاصلي بالطريقة الطبقيّة العشوائية، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول، إذ يرى (Adam, 1964) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (Adams, 1964, p58)، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والثاني بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٠)، وهو معامل ثبات جيد.

جدول (١٠)

العينة الاستطلاعية موزعة على وفق (الجنس _ الصف)

المجموع	الصف الرابع		الصف الثالث		ت
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	
٢٠	٥	٥	٥	٥	١
٢٠	٥	٥	٥	٥	٢
٤٠	١٠	١٠	١٠	١٠	المجموع

❖ وصف مقياس اساليب التعزيز التفاضلي بصيغته النهائية:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اساليب التعزيز التفاضلي أصبح بصيغته النهائية يتكون من (٢٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات، يتضمن المجال الأول التعزيز التفاضلي للسلوك البديل من (٦) فقرات، اما المجال الثاني التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك تكون من (٤) فقرات، بينما المجال الثالث الذي يتمثل في التعزيز التفاضلي للزيادة معدل حدوث السلوك يتكون من (٦) فقرات، فيما تكون المجال الرابع من (١٠) فقرات، صيغت الفقرات جميعها باتجاه المقياس باعتماد أسلوب التقرير الذاتي، يقوم معلم او معلمة التلميذ بالاجابة عنها فيما يخص كل تلميذ بشكل فردي، وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)، تعطى لها عند التصحيح الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، وبذلك تكون أعلى درجة كلية محتملة للمقياس (١٣٠)، وأدنى درجة (٢٦)، وبهذا يكون الوسط الفرضي للمقياس (٧٨) درجة، والملحق (٣) يتضمن مقياس اساليب التعزيز التفاضلي بصيغته النهائية.

ثانياً: مقياس الدافعية المعرفية:

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية ذات العلاقة، الا انه لم تتوافر أي أداة عربية أو محلية أو اجنبية على حد علم واطلاع الباحثة لمقياس الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم، ولكي تسهم الدراسة الحالية بإضافة علمية جديدة في هذا المجال عمدت الباحثة إلى بناء أداة يمكن من خلالها قياس الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم بالاستناد الى الخطوات العلمية المتبعة في بناء المقاييس.

من أجل بناء مقياس الدافعية المعرفية اعتمدت الباحثة الخطوات الآتية:

• تحديد مفهوم الدافعية المعرفية:

اعتمدت الباحثة على نظرية التناظر المعرفي لـ فستنجر (Festinger, ١٩٥٧) بوصفها إطاراً نظرياً للبحث الحالي ووفقاً لذلك فقد اعتمدت الباحثة تعريف فستنجر (Festinger, ١٩٥٧) للدافعية المعرفية بأنه (هو الدافع الذي يدفع المرء الى ان يكون منطقياً متسقاً اتساقاً داخلياً حتى تكون العمليات الفكرية المختلفة متفقاً بعضها مع بعض) (ادوارد ج موراي، ١٩٨٨، ١٨٥)

• تحديد فقرات المقياس (الصيغة الاولى للمقياس):

استناداً الى التعريف المتبنى للدافعية المعرفية تبعاً لنظرية فستنجر (Festinger, ١٩٥٧) صيغت الفقرات بحيث تكون واضحة وتسمح للمستجيب أن يؤشر درجة انطباقها عليه، وتكون ذات صلة مباشرة بالمتغير المراد قياسه، إذ تم صياغة (٣٦) فقرة ملحق (٤)، شملت (٣٤) فقرة باتجاه المقياس و(٢) فقرات عكس اتجاه المقياس وهي الفقرات ذات التسلسل (٦، ٣١) يقوم معلم او معلمة التلميذ بالاجابة عنها فيما

يخص كل تلميذ بشكل فردي لقياس الدافعية المعرفية اعتماداً على الاطار النظري والتعريف النظري المتبنى، وقد تم مراعاة ان تكون صياغة الفقرات قابلة لتفسير واحد (الزوبعي، ١٩٨١: ٦٩).

▪ بدائل الاستجابة وطريقة التصحيح:

عمدت الباحثة الى اعطاء اوزان من (٥-١) موزعتاً على مدرج خماسي للبدائل هي (تتطبق دائماً، تتطبق علي غالباً، تتطبق أحياناً، تتطبق علي نادراً، لا تتطبق علي ابداً) تأخذ الدرجات (٣، ٤، ٥، ٢، ١) على الترتيب.

▪ تعليمات المقياس:

تعد تعليمات الاستجابة عن فقرات مقياس الدافعية المعرفية بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته، لذا تمت مراعاة أن تكون التعليمات واضحة الفهم قادرة على ايصال ما مطلوب من معلمي التربية الخاصة عند الاجابة.

• صدق فقرات مقياس الدافعية المعرفية وصلاحيتها (الصدق الظاهري):

يُعد الصدق الظاهري ضرورياً في بدايات صياغة الفقرات، وذلك لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها (الكبيسي، ٢٠٠١: ١٧١)، ووفقاً لذلك تم عرض فقرات مقياس الدافعية المعرفية بصيغة لأولية البالغ عددها (٣٦) فقرة ملحق (٤)، على (٢٦) محكماً من المختصين في مجال التربية وعلم النفس ملحق (٨)، لبيان مدى صلاحية الفقرة للنطاق السلوكي المتبنى، وتعديل أو حذف أو إضافة الفقرات، ولتحليل آراء المحكمين على فقرات المقياس، قامت الباحثة باستعمال مربع (كاي) لبيان الفرق بين الموافقين وغير موافقين وعدت كل فقرة من فقرات المقياس صالحة عندما تكون قيمة مربع (كاي) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ انتضح أن فقرات مقياس الدافعية المعرفية جميعها مقبولة، عند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١)، وكما مبين في الجدول (١١).

جدول (١١)

قيم مربع كاي حول صلاحية فقرات مقياس الدافعية المعرفية

مستوى الدلالة	قيم (كا')		عدد المحكمين		الفقرات
	الجدولية	المحسوبة	غير الموافقين	الموافقون	
٠,٠٥	٣,٨٤	٢٦	—	٢٦	٤, ٨, ٩, ١٤, ١٧, ١٨, ٢٢, ٢٥, ٢٦, ٢٨, ٣١, ٣٢, ٣٤, ٣٦
		١٨,٦١٥	٢	٢٤	١, ٦, ١٠, ١٥, ٢٣, ٢٧, ٣٥
		١٥,٣٨٥	٣	٢٣	١١, ١٢, ١٣, ١٩, ٢٤, ٢٩, ٣٠

		٩,٨٤٦	٥	٢١	٣,٣,٢١,١٦,٧,٣,٢
--	--	-------	---	----	-----------------

● التطبيق الاستطلاعي للمقياس (التجربة الاستطلاعية):

يهدف التطبيق الاستطلاعي إلى التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس فضلاً عن مدى وضوح فقراته وكيفية الإجابة عنها والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات المقياس، ولتحقيق هذا الهدف طُبّق المقياس على عينة عشوائية تبلغ (٤٠) من تلامذة التربية الخاصة جدول (٥)، يقوم معلم أو معلمة التلميذ بالإجابة فيما يخص كل تلميذ بشكل فردي بواقع (٢٠) تلميذة و(٢٠) تلميذ، وقد تبين أنّ فقرات مقياس الدافعية المعرفية وتعليماته واضحة لأفراد العينة، وتراوح الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس ما بين (١٣ - ١٦) دقيقة، وبلغ متوسط الوقت المستغرق (١٤) دقيقة.

● التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الدافعية المعرفية:

بهدف تحليل فقرات مقياس الدافعية المعرفية، تم تطبيق المقياس ملحق (٥) على عينة البحث البالغة (٤٠٠) تلميذا وتلميذة المشار إليها في موضع سابق جدول (٣) واستخرجت الخصائص الآتية:

أولاً: تمييز الفقرات: المجموعتين الطرفيتين Contrasted Groups

لتحقيق ذلك تمّ حساب القوة التمييزية وفق أسلوب العينتين الطرفيتين، باتباع الخطوات الآتية:-

أ- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

ب- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة والتي تراوحت بين (٤٧ - ١٤١).

ج- أختيرت نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا، ونسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، ليكون لدينا أكبر حجم وأقصى تباين ممكنين، ولكون مجموع الاستمارات مكونة من (٤٠٠) استمارة، لذا كان عدد الاستمارات (١٠٨) استمارة من المجموعة العليا تراوحت درجاتهم بين (١٠٥ - ١٤١) درجة، و(١٠٨) استمارة من المجموعة الدنيا تراوحت درجاتهم بين (٤٧ - ٨٣) درجة.

د- تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤)، وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات مميزة، وكما مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية المعرفية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

الدالة	قيمة t المحسوبة	المجموعة الدنيا ١٠.٨		المجموعة العليا ١٠.٨		تسلسل الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة	10.743	0.847	2.463	0.631	3.555	١
دالة	11.366	0.729	2.500	0.631	3.555	٢
دالة	13.570	0.670	2.407	0.611	3.592	٣
دالة	8.508	0.778	2.453	0.620	3.268	٤
دالة	9.929	1.215	2.287	0.705	3.629	٥
دالة	9.603	1.023	2.806	0.965	4.111	٦
دالة	11.533	0.536	2.046	0.617	2.953	٧
دالة	13.913	0.542	2.120	0.543	3.148	٨
دالة	12.908	0.498	1.935	0.554	2.861	٩
دالة	18.876	0.421	2.009	0.422	3.092	١٠
دالة	16.726	0.417	2.111	0.452	3.101	١١
دالة	17.380	0.537	1.861	0.470	3.055	١٢
دالة	14.424	0.538	2.092	0.555	3.166	١٣
دالة	10.933	0.442	2.009	0.536	2.740	١٤
دالة	16.357	0.526	1.944	0.461	3.046	١٥
دالة	18.384	0.430	1.963	0.420	3.027	١٦
دالة	18.961	0.386	1.981	0.430	3.037	١٧
دالة	8.806	0.453	1.981	0.669	2.666	١٨
دالة	15.776	0.679	2.074	0.648	3.500	١٩
دالة	17.006	0.524	2.074	0.608	3.388	٢٠
دالة	16.580	0.404	1.796	0.552	2.888	٢١
دالة	16.739	0.460	1.888	0.529	3.018	٢٢
دالة	20.760	0.439	1.888	0.348	3.009	٢٣
دالة	18.723	0.481	2.046	0.433	3.213	٢٤
دالة	14.278	0.560	2.277	0.505	3.314	٢٥
دالة	14.292	0.596	2.287	0.524	3.379	٢٦
دالة	11.290	0.877	2.574	0.508	3.675	٢٧
دالة	10.871	0.660	2.351	0.549	3.250	٢٨
دالة	7.441	0.572	2.092	0.667	2.722	٢٩
دالة	8.904	0.526	1.851	0.658	2.574	٣٠
دالة	12.645	0.506	1.120	1.896	3.509	٣١
دالة	8.364	0.854	2.787	0.605	3.629	٣٢
دالة	11.364	0.688	2.259	0.601	3.259	٣٣
دالة	11.581	0.517	2.222	0.492	3.018	٣٤
دالة	10.242	0.521	2.092	0.736	2.981	٣٥
دالة	4.881	0.560	1.851	0.609	2.240	٣٦

ثانياً: علاقة درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم اختبارها بالأختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦)، والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التاني للارتباط لمقياس الدافعية المعرفية

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	قيم الاختبار التاني للارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	قيم الاختبار التاني للارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	قيم الاختبار التاني للارتباط
١	0.616	15.619	١٣	0.618	15.701	٢٥	0.740	21.976
٢	0.531	12.517	١٤	0.552	13.223	٢٦	0.700	19.579
٣	0.598	14.903	١٥	0.667	17.882	٢٧	0.582	14.296
٤	0.399	8.691	١٦	0.712	20.254	٢٨	0.522	12.224
٥	0.452	10.121	١٧	0.768	23.953	٢٩	0.511	11.874
٦	0.497	11.440	١٨	0.447	9.981	٣٠	0.459	10.319
٧	0.542	12.882	١٩	0.678	18.424	٣١	0.527	12.386
٨	0.620	15.784	٢٠	0.679	18.474	٣٢	0.518	12.096
٩	0.570	13.857	٢١	0.653	17.222	٣٣	0.534	12.616
١٠	0.713	20.312	٢٢	0.667	17.882	٣٤	0.485	11.078
١١	0.708	20.025	٢٣	0.731	21.398	٣٥	0.498	11.471
١٢	0.674	18.224	٢٤	0.688	18.937	٣٦	0.448	10.009

◆ الخصائص السايكومترية للمقياس:

تحققت الباحثة من صدق مقياس الدافعية المعرفية وثباته على النحو الآتي:-

أولاً: صدق المقياس: (Validity of scale)

تم التأكد من صدق مقياس الدافعية المعرفية من خلال المؤشرات الآتية:-

١ - الصدق الظاهري: (Facial Validity)

تحقق الصدق الظاهري لمقياس الدافعية المعرفية من خلال عرضه بصيغته الأولية ملحق (٤) على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والمقياس والتقييم لتقدير صلاحيتها في قياس الدافعية المعرفية لدى عينة البحث، وقد أنفقوا على صلاحية الفقرات في قياس ما أعد لقياسه، كما مبين في جدول (١٢).

٢ - صدق البناء: (Construct Validity)

تم التحقق من صدق مقياس الدافعية المعرفية من خلال:

➤ استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة العينتين الطرفيتين، إذ اتضح من خلالها ان جميع الفقرات قادرة على التمييز بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

ودرجة حرية (٢١٤) وهو ما يعني ان صدق البناء قد تحقق، كما تم عرضه سابقاً، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

➤ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بأستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع فقرات المقياس ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦) ولذلك تبقى جميعها، وكما تم عرضه سابقاً جدول (١٤) توضح ذلك.

ثانياً: ثبات المقياس: (Reliability Scale)

تم التحقق من ثبات مقياس الدافعية المعرفية بالطرق الآتية:-

١ - طريقة اختبار_ إعادة الاختبار: (Test- Retest Method)

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق مقياس الدافعية المعرفية على عينة مكونة من (٤٠) من تلامذة التربية الخاصة، جدول (٩) بواقع (٢٠) تلميذاً و (٢٠) تلميذة، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول، إذ يرى ايدمز (Adam, 1964) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (Adams, 1964, p58)، وبأستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩١)، وهو معامل ثبات جيد، إذ يشير (مكلونجلين ولويس، ٢٠٠٨) الى ان هناك مجموعة من القواعد التي تحدد فيما اذا كان معامل الثبات جيداً من عدمه، بوضع مقدار بلغ (٠,٨٠) كحد أدنى (Mclonghlin & Lewis, 2008: 137)

٢ - معادلة الفاكرونباخ: (alfacrnbach)

لاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة (الفاكرونباخ) على درجات أفراد عينة البحث البالغة (٤٠٠) المشار اليها في موضع سابق جدول (٤)، وكانت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٨٩) وهو مؤشر على اتساق فقرات المقياس وتجانسها.

• مقياس الدافعية المعرفية بصورته النهائية:

بعد أن اطمأنت الباحثة الى سلامة إجراءات استخراج المؤشرات السايكومترية من مؤشر الصدق، والثبات، ووضوح التعليمات، وحساب الوقت، فقد اصبح مقياس الدافعية المعرفية مكون من (٣٦) فقرة بصيغته النهائية، مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية، ووضع أمام كل فقرة خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس هي (تتطبق علي دائماً، تتطبق علي غالباً، تتطبق علي احياناً، تتطبق علي نادراً، لا تتطبق علي أبداً) تأخذ الدرجات (٣، ٤، ٥، ٢، ١) على التوالي، يقوم معلم او معلمة التلميذ بالاجابة عن الفقرات فيما يخص كل تلميذ بشكل فردي، وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس (١٨٠) درجة وأدنى درجة (٣٦)، والوسط الفرضي للمقياس هو (١٠٨) درجة، والملحق (٨) يتضمن مقياس الدافعية المعرفية بصيغته النهائية.

ثالثاً: مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية أعداد (الزيات، ٢٠٠٧)
 أعتمدت الباحثة على مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية أعداد (الزيات، ٢٠٠٧) من أجل تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وتبرر الباحثة اسباب تبني مقياس (الزيات، ٢٠٠٧) دون غيره من المقاييس بالاتي:

١. حدود تطبيقه تتضمن المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية.
٢. أقيمت معايير المقياس على مجتمع ذوي صعوبات التعلم، وهم الفئة المستهدفة ضمن البحث.
٣. لما يتمتع به هذه المقياس من مؤشرات صدق وثبات مكنت من اعتماده وعلى نطاق واسع ضمن فئات التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية، وهذا سبب رئيسي لتبني المقياس.
٤. امكانية تطبيقه في مجتمعنا بنجاح، خصوصاً وانه قد طبقت الدراسة على عينة من مصر، والبحرين، والكويت (بيئة عربية) ولم يُلاحظ وجود تباين أو اختلافات دالة في معايير مقاييس التقدير التشخيصية للمقياس.
٥. توسع المقياس في قياسه لمختلف صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية، وهذا ما يتناسب مع توجهات البحث.

• **وصف مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية (الزيات، ٢٠٠٧)**

يمثل هذا المقياس مجموعة من المقاييس الفرعية تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في المدرسة أو البيت.

يتكون مقياس (الزيات، ٢٠٠٧) بصورته الاساسية من ثلاثة مقاييس رئيسية هي:

١. مقاييس صعوبات التعلم النمائية
 ٢. مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية
 ٣. مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي
- اما في بحثنا الحالي فقد تم اعتماد المقياسين الرئيسيين الاول (مقاييس صعوبات التعلم النمائية) والثاني (مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية) في تشخيص صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية فقط لكي يتناسب مع توجهات واهداف البحث الحالي، وبذلك يتكون مقياس صعوبات التعلم المعتمد في البحث الحالي من مقياسين رئيسيين يتوزعان على ثمانية مقاييس فرعية وكما يأتي:

١. **مقاييس صعوبات التعلم النمائية:** ويتكون من خمس مقاييس:

أ- **الانتباه:** يتألف من (٢٠) فقرة

ب- **الإدراك السمعي:** يتألف من (٢٠) فقرة

ت- **الإدراك البصري:** يتألف من (٢٠) فقرة

ث - الإدراك الحركي: يتألف من (٢٠) فقرة

ج - الذاكرة: يتألف من (٢٠) فقرة

٢. مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية: ويتكون من ثلاثة مقاييس:

أ - القراءة: يتألف من (٢٠) فقرة

ب - الكتابة: يتألف من (٢٠) فقرة

ت - الرياضيات: يتألف من (٢٠) فقرة

وبذلك تتكون مقاييس صعوبات التعلم النمائية من (١٠٠) فقرة، بينما تتكون مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية من (٦٠) فقرة، وبذلك يتكون المقياس ككل من (١٦٠) فقرة ملحق (٧) مصاغة بطريقة تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وعلى القائم بالتقدير (المعلم/ المعلمة) الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره التلميذ موضوع التقدير، وإمام كل فقرة من فقرات المقياس خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا تنطبق)، تأخذ الدرجات (٠، ١، ٢، ٣، ٤) والمطلوب من (المعلم/ المعلمة) قراءة الفقرات بدقة ثم وضع علامة (✓) أمام الفقرة في خانة التقدير الذي يراه المعلم أكثر انطباقاً على التلميذ موضع التقدير.

وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس ككل (٦٤٠)، وأدنى درجة (٠)، وبهذا يكون الوسط الفرضي للمقياس (٣٢٠) درجة، واعتمدت الباحثة على تحديد نقطة القطع اعتماداً على المعادلة (الوسط المتوقع $+ 1.96 \times \frac{ع}{\sqrt{ن}}$) في تشخيص التلامذة من ذوي صعوبات التعلم، فكلما زادت درجة التلميذ دل ذلك على انه من ذوي صعوبات التعلم، اما الدرجة الاقل لا تؤثر على وجود صعوبات التعلم.

رابعاً: اختبار تشخيص (بطيء التعلم) أعداد (منيب وآخرون ، ٢٠١٩)

اعتمدت الباحثة على اختبار تشخيص بطيء التعلم أعداد (منيب وآخرون ، ٢٠١٩) من اجل تشخيص التلامذة بطيء التعلم، وتبرر الباحثة اسباب تبني اختبار (سيد وزكي، ٢٠١٩) دون غيره بالاتي:

١. شمول الاختبار لجميع المهارات التعليمية لتحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى التلامذة بطيء التعلم، وهذا ما يتناسب مع توجهات البحث.

٢. سهولة تطبيقه وتصحيحه، إذ تكون الاجابة من قبل المعلمة أو المعلم، وبذلك ضمان الحصول على بيانات ادق من غيرها.

٣. تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات وبالتالي يصلح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة.

٤. عينة تطبيقه تتضمن المرحلة الابتدائية وهم المرحلة المستهدفة في البحث.

٥. أُقيمت معايير الاختبار على مجتمع بطيء التعلم، وهم الفئة المستهدفة ضمن البحث.

• وصف اختبار تشخيص (بطيء التعلم) أعداد (منيب وآخرون ، ٢٠١٩)

يتكون اختبار (منيب وآخرون ، ٢٠١٩) من المهارات الأساسية الثلاثة هي: (القراءة والكتابة والحساب) يتم قياس هذه المهارات من خلال مجموعة فقرات تمت صياغتها بطريقة إجرائية مثبت امام كل فقرة درجة خاصة بها، تعطى للمستجيب عند الاجابة الدرجة المناسبة لإجابته، ويتكون الاختبار من (٤٠) فقرة لمهارتي القراءة والكتابة، و(٢٤) فقرة لمهارة الحساب، بحيث تتضمن مهارة القراءة (٢٦) فقرة، ومهارة الكتابة (١٤) فقرة، وتم تحديد (٣٠) درجة لإختبار القراءة والكتابة، و(٣٠) درجة لإختبار الحساب، إي تكون أعلى درجة للاختبار ككل (٦٠) درجة، وبذلك يتكون الاختبار ككل من (٦٤) فقرة، ملحق (٦)، مصاغة بطريقة تقيس مستوى التحصيل الدراسي في المهارات الأساسية القراءة والكتابة والحساب، ويسعى الى تحديد مدى تمكن التلامذة من تلك المهارات، والمطلوب من (المعلم/ المعلمة) قراءة الفقرات بدقة للتلميذ ثم وضع الدرجة المناسبة لإجابة التلميذ امام كل فقرة، ومن ثم جمع جميع درجات الفقرات ككل لاستخراج الدرجة الكلية للاختبار، وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للاختبار ككل (٦٠)، وأدنى درجة (٠).

وبناءً على ما تقدم ونظراً لأن جميع فقرات المقياس في اتجاه واحد فإن الدرجة المرتفعة للاختبار تشير الى ان التلميذ لا يعاني من بطء التعلم، والدرجة المنخفضة تشير الى ان التلميذ بطيء تعلم، واعتمدت الباحثة على تحديد نقطة القطع على المعادلة (الوسط المتوقع - $1.96 \times \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$) في تشخيص التلامذة بطيء التعلم، فكلما زادت درجة التلميذ دل ذلك على انه لا يعاني من بطيء التعلم، اما الدرجة الاقل تؤثر الى بطيء التعلم لدى التلميذ.

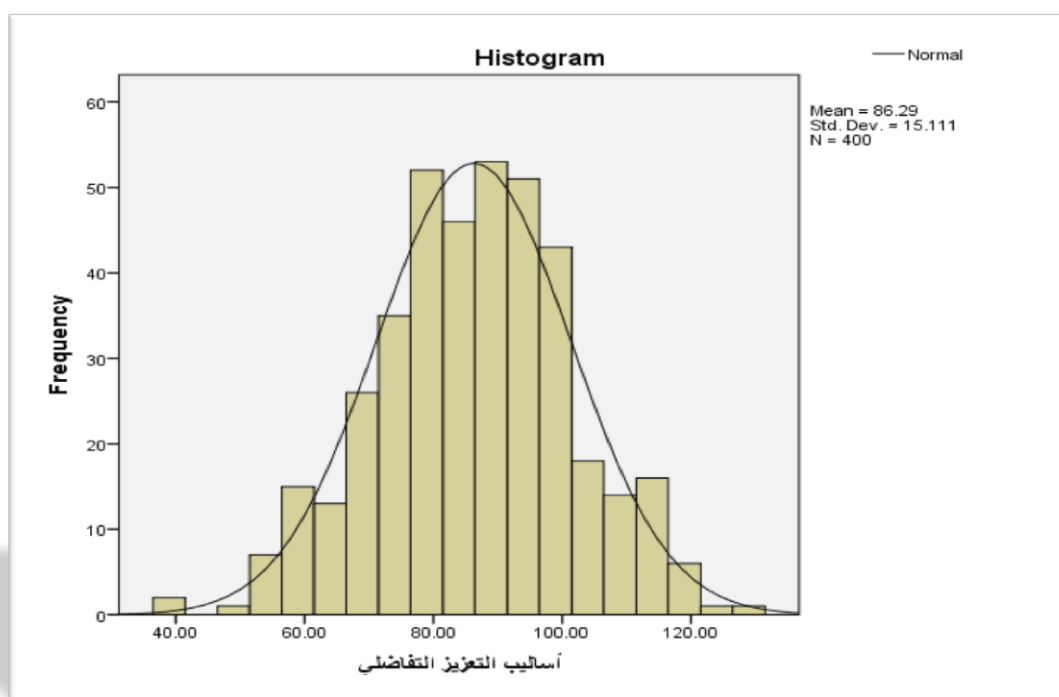
مؤشرات مقياسي البحث الإحصائية:

لان العديد من الاختبارات الإحصائية تشترط أن المتغير يتخذ شكل التوزيع الاعتدالي لذلك ينصح باستخراج مقاييس الالتواء والتفرطح بالاضافة الى مقاييس النزعة المركزية، فقد تم حساب هذه المقاييس بالاعتماد على عينة التطبيق النهائية، ولاستخراج تلك المؤشرات استعملت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والجدول (١٤) يبين ذلك، ويوضح شكل (١) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس اساليب التعزيز التفاضلي، في حين يوضح شكل (٢) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس الدافعية المعرفية.

جدول (١٤)

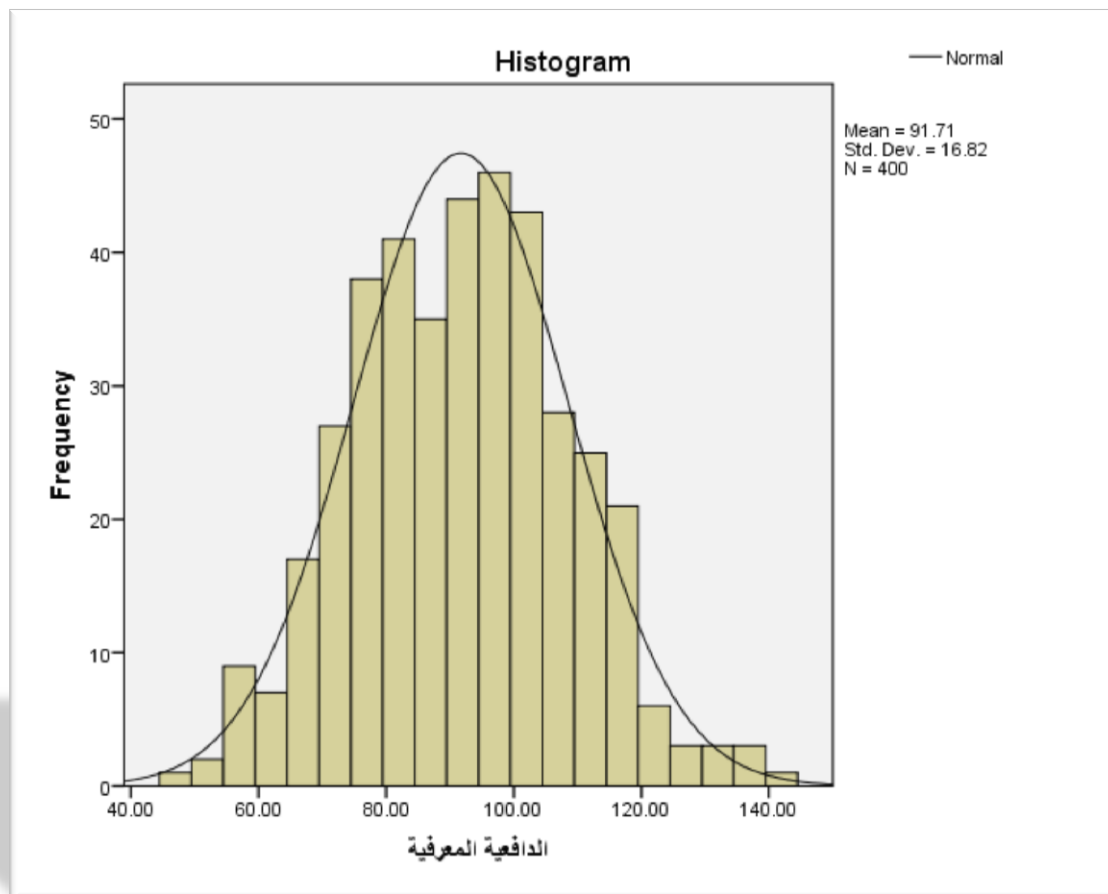
المؤشرات الإحصائية لمتغيري البحث (أساليب التعزيز التفاضلي، الدافعية المعرفية)

المؤشرات	اساليب التعزيز التفاضلي	الدافعية المعرفية
الوسط الحسابي	86.285	91.712
الوسيط	87	92
المنوال	89	92
الانحراف المعياري	15.111	16.819
الالتواء	- 0.082	0.076
التفرطح	- 0.020	- 0.227
أقل درجة	39	47
أعلى درجة	129	141
الوسط الفرضي	78	108



شكل (١)

توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس أساليب التعزيز التفاضلي



شكل (٢)

توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس الدافعية المعرفية

وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية اعلاه لمقياس (اساليب التعزيز التفاضلي، الدافعية المعرفية)، نجد أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية، إذ يقترب معامل الالتواء والتفرطح فيهما من القيم المعيارية للتوزيع الاعتدالي بأقترابها من الصفر، بالإضافة الى التقارب الموجود بين مقاييس النزعة المركزية (الوسط، الوسيط، المنوال) مما يعني أن توزيع درجات عينة البحث توزيعاً اعتدالياً، مما يسمح بأعتماد الاحصاء المعلمي في تحليل بيانات البحث الحالي.

خامساً: التطبيق النهائي:

بعد الانتهاء من إجراءات بناء مقياسي البحث (اساليب التعزيز التفاضلي، الدافعية المعرفية) واستخراج الخصائص السايكومترية لهما من صدق وثبات، ومن أجل تحقيق أهداف البحث، طُبّق المقياسين معاً بصيغتهما النهائية ملحق (٥) و (٨) على عينة البحث التطبيقية الرئيسية التي بلغت (٤٠٠) تلميذاً وتلميذة من صفوف التربية الخاصة في المدارس الحكومية ضمن مركز محافظة كربلاء للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، يقوم معلم او معلمة التلميذ بالاجابة عنها فيما يخص كل تلميذ بشكل فردي، وامتدت مدة التطبيق من (٢٥/٤/٢٠٢١ - ٣٠/٥/٢٠٢١).

سادساً: الوسائل الإحصائية:

- لمعالجة البيانات التي توصل إليها البحث الحالي إحصائياً استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة مستعينة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكالاتي:
- معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation coefficient): لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياسين الذي يتمثل بإيجاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية، واستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياسي البحث، وللتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المقياسين.
 - مربع كاي (كا ٢ Chi-Squar): لمعرفة دلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين في صلاحية فقرات مقياسي أساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية.
 - معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي (Coefficient Alpha): لاستخراج ثبات مقياسي البحث.
 - فترة الثقة: لتحديد نقطة القطع لغرض تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم.
 - الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test for a Single Sample): لمعرفة دلالة الفروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لدراجات افراد العينة النهائية على مقياسي البحث.
 - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test Two Independent Samples) لأستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، وللتعرف على دلالة الفروق لمقياسي البحث لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً- عرض النتائج وتفسيرها

ثانياً- الاستنتاجات

ثالثاً- التوصيات

رابعاً- المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأهداف البحث، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الاطار النظري المتبنى والدراسات السابقة، ومن ثم تقديم عدداً من التوصيات والمقترحات، انطلاقاً من نتائج البحث، وعلى النحو الآتي:

❖ الهدف الاول:

نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في صفوف التربية الخاصة.

لغرض تحقيق الهدف أعلاه، تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية على عينة البحث من تلامذة صفوف التربية الخاصة وبعد تحليل اجاباتهم ظهر ان مدى الدرجات قد تراوح بين (٢١٦ _ ٥٧٤) للمقياس ككل، وبلغ الوسط الحسابي (٤٣٥.٠١٣)، بأنحراف معياري (٧٧.٥٦٤)، ولغرض تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، تم تحديد نقطة القطع، إذ بلغت (٤٤٣) درجة، والتي بموجبها يعد التلميذ من ذوي صعوبات التعلم عندما يحصل على درجة (٤٤٣) فأكثر وتبين ان عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم بلغ (١٤٧)، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

اعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم ونسبهم

البيانات الاحصائية	صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية
عدد الفقرات	١٦٠
الوسط المتحقق	٤٣٥.٠١٣
الانحراف المعياري	٧٧.٥٦٤
وفق المعادلة	٤٢٧
الوسط المتحقق - $\frac{ع}{\sqrt{ن}} \times ١,٩٦$	
العدد	١٤٧
النسبة	%٣٦.٨

يظهر من الجدول (١٥) اعلاه ان نسبة صعوبات التعلم قد بلغت (%٣٦.٨) ضمن صفوف التربية الخاصة وهي نتيجة منطقية ومقاربة مع ما اشار اليه (kirk, 2013) في التقرير السنوي رقم (٢٨) الصادر من الكونكرس حول تطبيق قانون تعليم الافراد المعاقين (٢٠٠٦) بأن مانسبته حوالي (%٤٢) من الافراد يتلقون الخدمات ذات العلاقة بصعوبات التعلم ضمن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Kirk& Chalfant, 2013:117)

وتفسر الباحثة هذه النسبة المقاربة الى انه لا تتوافر معلومات إحصائية دقيقة حول اعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم ونسب انتشارهم ضمن صفوف التربية الخاصة محلياً وذلك عائداً لسببين هما:

اختلاف اجراءات الكشف عنهم، واختلاف تعريفات صعوبات التعلم، وهذا يفسر بشكل واقعي هذه النتيجة.

❖ الهدف الثاني:

نسبة التلامذة بطيء التعلم في صفوف التربية الخاصة.

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار تشخيص بطيء التعلم على عينة البحث وهم تلامذة صفوف التربية الخاصة وبعد تحليل اجاباتهم، ظهر ان مدى الدرجات قد تراوح بين (١ - ٥٤)، بمتوسط حسابي (٢٢.٦٤٥) وبانحراف معياري (١٣.٨١١٨)، ولغرض تشخيص التلامذة بطيء التعلم فقد تم تحديد نقطة القطع، إذ بلغت (٢١) درجة، والتي بموجبها يعد التلميذ بطيء تعلم عندما يحصل على درجة (٢١) فأقل، وتبين ان عدد التلامذة بطيء التعلم قد بلغ (١٩٨)، وجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)

اعداد التلامذة بطيء التعلم ونسبهم

البيانات الاحصائية		مقياس بطيء التعلم
عدد الفقرات		40
الوسط المتحقق		22.645
الانحراف المعياري		13.8118
وفق المعادلة		21
الوسط المتحقق - $1,96 \times \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$		
عدد المشخصين	العدد	198
	النسبة	49.5
البيانات الاحصائية		مقياس بطيء التعلم
عدد الفقرات		40
الوسط المتحقق		22.645
الانحراف المعياري		13.8118
وفق المعادلة		21
الوسط المتحقق - $1,96 \times \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$		
عدد المشخصين	العدد	198
	النسبة	49.5

يظهر من الجدول (١٦) اعلاه ان نسبة بطيء التعلم قد بلغت (٤٩.٥%) ضمن صفوف التربية الخاصة وهي نتيجة تقع ضمن حد المعايير التي حددها (Rhona,2008) ما بين (٣٠% الى ٥١%) (Rhona,2008: 27)، وفي ضوء ما طرحته الدراسات التي تؤكد على الجوانب النمائية في مناطق معينة من المخ يمكن للباحثة تفسير اسباب بطء التعلم لدى التلامذة ضمن مدارس التربية الخاصة في أن هؤلاء الاطفال يعانون من ضعف التركيز والانتباه ، وضعف في مهارات التعلم والخبرات التعليمية السابقة وايضاً تدني مفهوم الذات، لذلك فأن عملية تحديد اعداد التلامذة بطيئ التعلم يحتاج الى جميع بيانات كثيرة عن حالة التلميذ قبل تقرير ما إذا كان هذا التلميذ يعاني بالفعل من بطئ التعلم، وهذا ماتم أخذه بنظر الاعتبار في استخراج هذه النتيجة .

❖ الهدف الثالث:

التعرف إلى أساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم على مقياس أساليب التعزيز التفاضلي لكل أسلوب من الاساليب التي تضمنها مقياس اساليب التعزيز التفاضلي اذ ان الاوساط الحسابية لدرجات أساليب التعزيز التفاضلي للتلامذة بطيء التعلم لكل أسلوب كانت (29.462_16.707_10.591_15.251) على التوالي، بانحراف المعياري (2.996_1.825_1.864_2.412) على التوالي، في حين بلغ المتوسط الفرضي لكل اسلوب (٣٠_١٨_١٢_١٨) على التوالي ايضاً، ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) والجدول (١٧) يوضح النتائج.

جدول (١٧)

نتائج الاختبار التائي لأساليب التعزيز التفاضلي لذوي صعوبات التعلم

مستوى دلالة (٥٠,٠)	القيمة الثانية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	العينة (صعوبات التعلم)	اساليب التعزيز التفاضلي
	الجدولية	المحسوبة					
دال	١,٩٦	13.812	2.412	15.251	١٨	١٤٧	للسلوك البديل
دال		9.157	1.864	10.591	١٢		لأنخفاض معدل السلوك
دال		8.585	1.825	16.707	١٨		لزيادة معدل حدوث السلوك
دال		2.175	2.996	29.462	٣٠		للسلوكيات الاخرى

يظهر الجدول (١٧) أعلاه ان قيمة (T) المحسوبة قد بلغت (2.175_8.585_9.157_13.812) لأساليب التعزيز كلاً من (التعزيز التفاضلي للسلوك البديل_ التعزيز التفاضلي لأنخفاض معدل السلوك_ التعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك_ التعزيز

التفاضلي للسلوكيات الاخرى) على التوالي وجميعها أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٦) وهذا يشير إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لا يوجد لديهم اي اسلوب من اساليب التعزيز التفاضلي والمتمثلة بـ (التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والتعزيز التفاضلي لأنخفاض معدل السلوك والتعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك، والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى.

في ضوء هذه النتيجة فإن التعزيز التفاضلي للسلوك لم يكن فعالاً لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، قد يكون السبب في ذلك هو عدم اتباع الخطوات المناسبة لتحقيقه، كعدم استخدام التعزيز المنقطع للمحافظة على السلوك المستهدف وتحقيقه، كونه الاسلوب الاكثر تناسباً مع ذوي صعوبات التعلم، وذلك لكون التلامذة من ذوي صعوبات التعلم يكون جانب التحصيل لديهم منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الاساسية (الرياضيات_ القراءة، الإملاء) وهكذا فإن استخدام التعزيز المنقطع يؤدي الى تحقيق التعلم المرغوب ويزيد من مقاومته للإطفاء (القمش والمعايطة، ٢٠٠٧: ١٧٦) (الزريقات، ٢٠٠٧: ٣٤١).

وترى الباحثة ان هذه النتيجة مؤشراً الى ضرورة استخدام اساليب التعزيز التفاضلي من قبل معلمي التربية الخاصة للتخلص من صعوبات التعلم والحد منها، معززة بأستخدام البرامج التكنولوجية في التعلم كأستخدام برامج خاصة لمعالجة الكلمات أو تسجيل صوت التلميذ بدلاً من الكتابة باليد، واستخدام الكمبيوتر والبرامج التي تساعد في أمور الرياضيات وخاصة الحساب.

❖ الهدف الرابع:

التعرف إلى أساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة بطيء التعلم.

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات التلامذة بطيء التعلم على مقياس أساليب التعزيز التفاضلي لكل أسلوب من الاساليب التي تضمنها مقياس اساليب التعزيز التفاضلي، اذ ان الاوساط الحسابية لدرجات أساليب التعزيز التفاضلي للتلامذة بطيء التعلم لكل أسلوب كانت (11.606 _ 18.782 _ 18.873 _ 31.752) على التوالي، بانحراف المعياري (7.821_5.019_3.017_5.587) على التوالي، في حين بلغ المتوسط الفرضي لكل اسلوب (١٨_١٢_١٨_٣٠) على التوالي ايضاً، ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) والجدول (١٨) يوضح النتائج.

جدول (١٨)

نتائج الاختبار الثاني لأساليب التعزيز التفاضلي للتلامذة بطيء التعلم

مستوى دلالة (٥٠,٠)	القيمة الثانية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	العينة (بطيء التعلم)	اساليب التعزيز التفاضلي
	الجدولية	المحسوبة					
دال	١,٩٦	1.972	5.587	18.782	١٨	١٩٨	للسلوك البديل
غير دال		1.837	3.017	11.606	١٢		لانتخفاض معدل السلوك
دال		2.449	5.019	18.873	١٨		لزيادة معدل حدوث السلوك
دال		3.153	7.821	31.752	٣٠		للسلوكيات الاخرى

يظهر الجدول (١٨) أعلاه ان قيمة (T) المحسوبة قد بلغت (3.153_2.449_1.972) لأساليب التعزيز كلاً من (التعزيز التفاضلي للسلوك البديل_ التعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك_ التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى) على التوالي وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٧) وهذا يشير إلى ان التلامذة بطيء التعلم يوجد لديهم التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والتعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك، والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى، بينما بلغت قيمة (T) المحسوبة (1.837) للتعزيز التفاضلي لانتخفاض معدل السلوك وهذا يشير إلى ان التلامذة بطيء التعلم لا يوجد لديهم التعزيز التفاضلي لانتخفاض معدل السلوك.

وهذا ما يؤكده الاطار النظري المعتمد بحسب ما ذهب اليه بريماك في ان هناك أنشطة ومهام لا يفضل التلميذ ممارستها أو القيام بها ويجد صعوبة وبطء في انجازها، إذ ينخفض تحصيله الدراسي ضمنها، وعليه فبالإمكان تعزيز مثل هذه الأنماط السلوكية والانشطة من خلال تشكيل رابطة أو اقتران بينهما وبين الانماط السلوكية المفضلة لدى التلميذ، مع توفير الشرح التفصيلي للاستيعاب الكامل من قبل التلميذ، فعلى سبيل المثال تلميذ عمره (١٠) سنوات لا يحب اعداد الوظائف المدرسية (سلوك غير مفضل بالنسبة له) في الوقت الذي يحب فيه لعب الكرة (سلوك مفضل بالنسبة له) فوفقاً لمبدأ بريماك يمكن تقوية السلوك الاول من خلال اقترانه بالسلوك الثاني، اي استخدم السلوك المفضل لتعزيز السلوك غير المفضل بالنسبة للتلميذ، وتوفير التقنيات الكافية لتحقيق الاستيعاب الكامل للتلميذ (نجا، ٢٠١٧: ٢٤)، وهذا ما توفر لدى التلامذة بطيء التعلم في ان لديهم التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والتعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك، والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى، بينما انخفض لديهم التعزيز التفاضلي لانتخفاض معدل السلوك، وهذا ما توافر استخدامه من قبل معلمي التلامذة، وذلك يفسر هذه النتيجة كون التلامذة بطيئوا التعلم يكون جانب التحصيل الدراسي لديهم منخفض في جميع المواد بشكل عام مع انخفاض القدرة على الاستيعاب، فتوافر بعض اساليب التعزيز التفاضلي وانخفاض اخرى بحسب ما ذهب اليه بريماك يفسر هذه النتيجة لدى التلامذة بطيء التعلم .

❖ الهدف الخامس:

مستوى الدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات التلامذة من ذوي صعوبات التعلم على مقياس الدافعية المعرفية والبالغ عددهم (١٤٧) تلميذاً وتلميذة، وأظهرت النتائج إن الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة قد بلغ (٨٨.٨١٦) درجة، وبانحراف معياري مقداره (٢٣.٧٨٧) درجة، في حين بلغ الوسط الفرضي (١٠٨) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة (t -test)، وتبين وجود فرق دال إحصائياً باتجاه الوسط الفرضي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩.٧٧٨) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٦) وهذا يشير إلى إن التلامذة من ذوي صعوبات التعلم لا يتمتعون بالدافعية المعرفية، والجدول (١٩) يبين ذلك .

جدول (١٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس الدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
الدافعية المعرفية	147	88.816	23.787	108	9.778	1.96	146	دالة

وتأتي هذه النتيجة متسقة مع اهم خاصية لذوي صعوبات التعلم والمتمثلة بكونهم يعانون من قصور في الدافعية على الرغم من ان نقص الدافعية قد يأتي نتيجة لعجز الطفل عن التعلم الا انه سلوك يتكرر تسجيله في تقارير تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وفي بياناتهم المدرسية، إذ يرتبط عدم التركيز بنقص الدافعية او بحالة الافراط في الحركة .وهو سلوك يتمثل في عدم قدرة الطفل على التركيز على نشاط معين لأي فترة زمنية (ابو اسعد ،٢٠١٢: ٣١)، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المجالي. وآخرون ٢٠١٦)، التي توصلت الى ان التلامذة من ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بالدافعية المعرفية.

❖ الهدف السادس:

مستوى الدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم .

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات التلامذة بطيء التعلم على مقياس الدافعية المعرفية والبالغ عددهم (١٩٨) تلميذاً وتلميذة، وأظهرت النتائج إن الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة قد بلغ (٩١.٤٢٩) درجة، وبانحراف معياري مقداره (٢٢.٧٤٠) درجة، في حين بلغ الوسط الفرضي (١٠٨) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة (t -test)، وتبين وجود فرق دال إحصائياً باتجاه الوسط الفرضي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة

(١٠.٢٥٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٧) وهذا يشير الى ان التلامذة بطيء التعلم لا يتمتعون بالدافعية المعرفية، والجدول (٢٠) يبين ذلك .

جدول (٢٠)

نتائج الاختبار الثاني لعينة واحدة لقياس الدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
الدافعية المعرفية	198	91.429	22.740	108	10.254	1.96	197	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق ما تم عرضه ضمن الاطار النظري، إذ يتميز التلامذة بطيء التعلم بمجموعة من الخصائص التربوية التي تميزهم عن غيرهم داخل غرفة الصف الدراسية، تتمثل في كونهم أقل إنصاتاً للمعلم، وأقل تنفيذاً لإرشادات المعلم داخل الصف (الشريف، ٢٠٠٧: ١١٦) وهذا من شأنه ان يعيق دورة الدافعية والتي لا يمكن ان تظهر الا بالتفاعل الدينامي بين المفاتيح الداخلية البيولوجية والنفسية للتلامذة من جهة والمفاتيح الخارجية المادية والاجتماعية (إرشادات المعلم) من جهة اخرى (يونس، ٢٠٠٦: ١٠٠)، وهذا يؤثر على الدافعية المعرفية لديهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان التلامذة بطيء التعلم قد يعانون من معوقات مختلفة داخل البيئة التعليمية وذلك كون البيئة التربوية التنظيمية لا تساعدهم على تحقيق اهدافهم والنهوض بواقعهم التعليمي مما يؤثر على الدافعية المعرفية لديهم فتكون في ادنى مستوياتها.

الهدف السابع:

العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

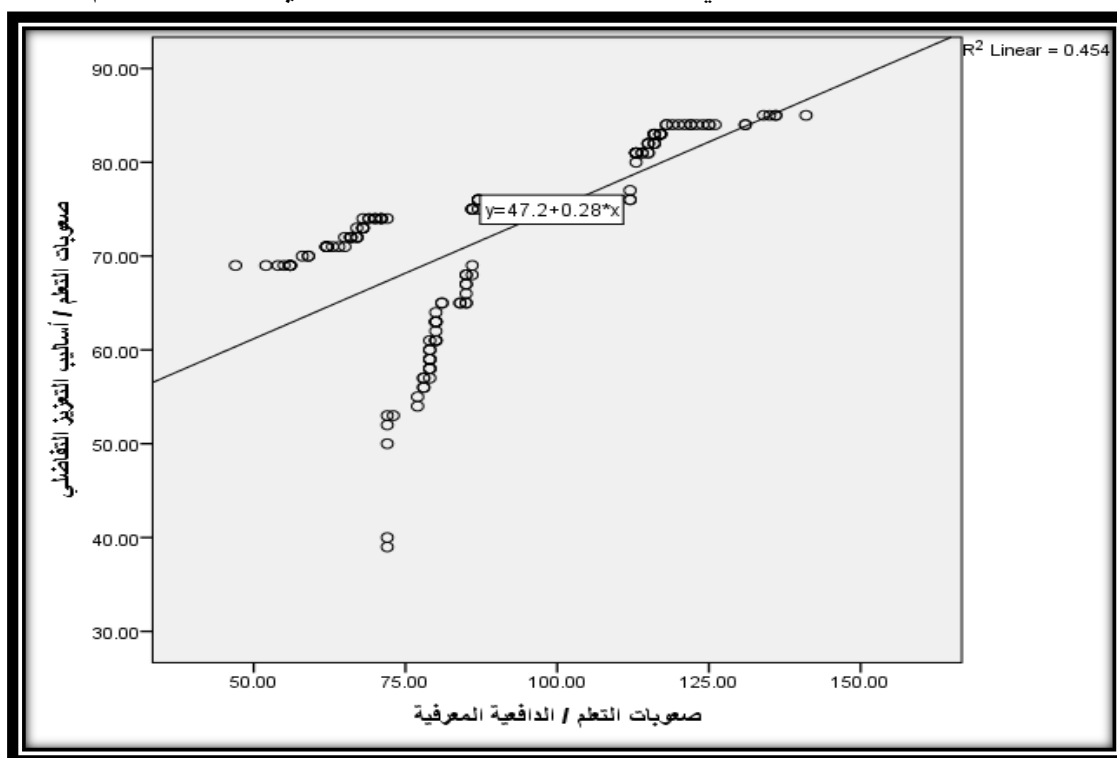
بهدف التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، عمدت الباحثة إلى تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة البالغة (١٤٧) تلميذاً وتلامذة من ذوي صعوبات التعلم، ثم تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٦٧٣) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (١٠.٩٩٤) وكما مبين في الجدول (٢١)

جدول (٢١)

نتائج العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط		درجة الحرية	معامل الارتباط	معامل الارتباط	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دال	1.96	10.994	145	0.454	0.673	147

أظهرت نتائج الجدول أعلاه، ان قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠.٦٣٧) وقيمة مربع معامل الارتباط (٠.٤٥٤) بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (١٠.٩٩٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (145)، والشكل (٣) يوضح طبيعة العلاقة بين أساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.



شكل (٣)

شكل العلاقة بين أساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية (طردية) بين المتغيرين، فكلما زادت درجات التلامذة في مقياس أساليب التعزيز التفاضلي قابلته زيادة في درجاتهم على مقياس الدافعية المعرفية، وهذا ما أكدته الادبيات المشار اليها ضمن الاطار النظري والمتمثلة في ارتباط الدافعية المعرفية ومستوى الاداء باستخدام التعزيزات المختلفة، فكلما كان التعزيز ايجابياً ومناسباً أدى ذلك الى قوة الدافعية وارتفاع في مستوى الاداء المعرفي (عبدة، ٢٠٢٢، ١٢٩)

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الاستفادة من أسلوب التعليم الفردي المتبع من قبل معلمي التربية الخاصة في تطبيق اساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

❖ الهدف الثامن:

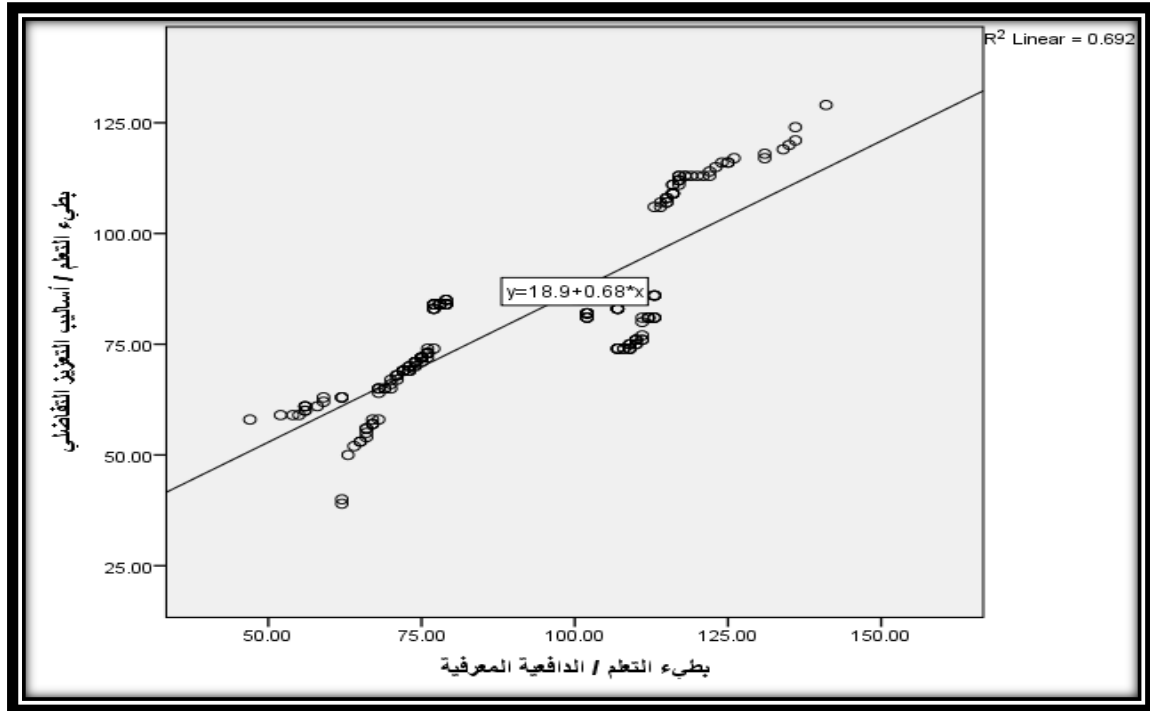
العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم
 بهدف التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى
 التلامذة بطيء التعلم، عمدت الباحثة إلى تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة البالغة
 (١٩٨) تلميذاً وتلميذة من بطيء التعلم، ثم تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد بلغ
 معامل الارتباط بينهما (٠.٨٣٢) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط
 (٢١.٠٤٩) وكما مبين في الجدول (٢٢)

جدول (٢٢)

نتائج العلاقة الارتباطية بين اساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط		درجة الحرية	معامل مربع الارتباط	معامل الارتباط	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دال	1.96	21.049	196	0.692	0.832	198

أظهرت نتائج الجدول أعلاه، ان قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠.٨٣٢) وقيمة مربع معامل
 الارتباط (٠.٦٩٢) بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (٢١.٠٤٩) وهي أكبر من
 القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٦)، والشكل (٤) يوضح
 طبيعة العلاقة بين أساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم.



شكل (٤)

شكل العلاقة بين أساليب التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية لدى التلامذة بطيء التعلم.

وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية (طردية) بين المتغيرين لدى التلامذة بطيء التعلم، وتأتي هذه النتيجة متسقة مع ما اشار اليه فستنجر والدافع المعرفي حاجة الفرد للمعرفة من أجل الانتقال من حالة الغموض والتنافر المعرفي إلى حالة التآلف المعرفي فعندما يحدث التنافر المعرفي يتم استثارة عمليات التفكير لحسم هذا التناقض الناشئ عن حالة التنافر المعرفي أي المتناقضات فيظل الفرد يبحث عن المعلومات ويقوم بربطها بعضها البعض ثم بتقويمها والتعبير عنها ويظل كذلك إلى أن يحدث ما يسمى بالتكامل أو التآلف المعرفي الذي يعد بحد ذاته تعزيزاً (قيس محمد، ٢٠٠٥ : ٨٩) ومن هنا يتضح الارتباط الوثيق بين التعزيز والدافع المعرفي لدى التلامذة بطيء التعلم كونهم يتواجدون في الغالب في الفصل الدراسي العادي مع بعض التعديلات في المنهج.

❖ الهدف التاسع:

التعرف على الدلالة الاحصائية للفروق في اساليب التعزيز التفاضلي لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم.

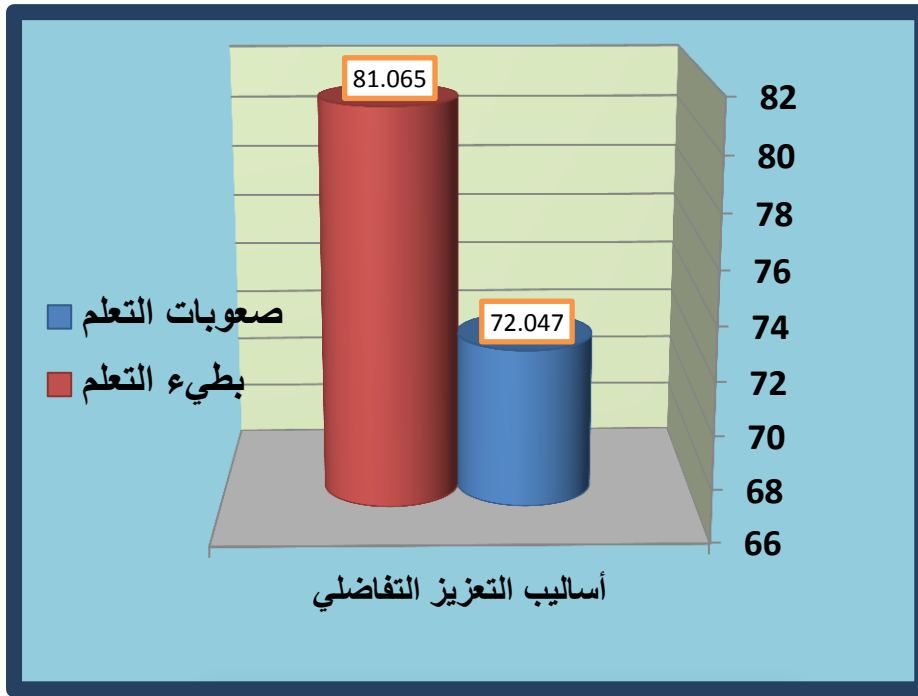
لأجل التعرف على الفروق في اساليب التعزيز التفاضلي لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج إن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٥.٣٤٨) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤٣)، فعليه توجد فروق دالة إحصائية بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم في أساليب التعزيز التفاضلي ولصالح بطيء التعلم كون الوسط الحسابي لدرجاتهم (٨١.٠٦٥) وهو أعلى من الوسط الحسابي لدرجات ذوي صعوبات التعلم (٧٢.٠٤٧) والجدول (٢٣) يبين ذلك.

جدول (٢٣)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في اساليب التعزيز التفاضلي لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم

المتغير	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
أساليب التعزيز التفاضلي	صعوبات التعلم	147	72.047	9.880	5.348	196	343
	بطيء التعلم	198	81.065	18.584			جد فرق

يتبين من ذلك إن التلامذة من بطيء التعلم يتمتعون بأساليب التعزيز التفاضلي بشكل أكبر من ذوي صعوبات التعلم. والشكل (٥) يوضح الاوساط الحسابية لأساليب التعزيز التفاضلي لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم.



شكل (٥)

المتوسطات الحسابية لأساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم

ترى الباحثة ان وجود فروق في أساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم لصالح بطيء التعلم، بأنها نتيجة منطقة ومنسجمة مع نتائج الهدف الثالث والرابع، اذ كانت نتيجة الهدف الثالث بأن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لا يتمتعون بأساليب التعزيز التفاضلي بينما أسفرت نتيجة الهدف الرابع بأن بطيء التعلم يتمتعون بأساليب التعزيز التفاضلي، وهذا يشير الى انسجام النتائج فيما بينها لتشكل منظومة متكاملة في التفسير للمتغيرات المقاسة ضمن البحث الحالي.

الهدف العاشر:

التعرف على الدلالة الاحصائية للفروق في الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم.

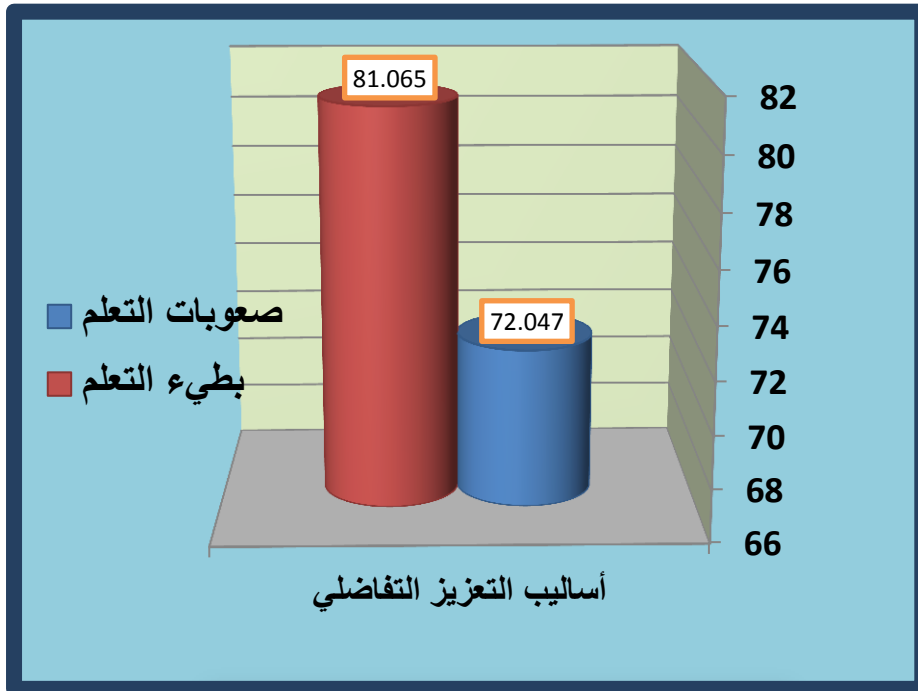
لأجل التعرف على الفروق في الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج إن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (١.٠٣٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤٣)، فعليه لا توجد فروق دالة إحصائية بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم في الدافعية المعرفية والجدول (٢٤) يبين ذلك.

جدول (٢٤)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم .

المتغير	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
الدافعية المعرفية	147	88.816	23.787	1.035	1.96	343	لا يوجد فرق
	198	91.429	22.740				
صعوبات التعلم							
بطيء التعلم							

يتبين من ذلك إن التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة بطيئي التعلم يتمتعون بمستوى متقارب من الدافعية المعرفية والفرق بينهما بسيط وغير دال إحصائياً، والشكل (٦) يوضح الاوساط الحسابية لمتغير الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم.



شكل (٦)

المتوسطات الحسابية للدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم

تشير هذه النتيجة الى ان ليس هناك أثر ذا دلالة احصائية لنوع الفئة (صعوبات التعلم وبطيئي التعلم) في الدافعية المعرفية، ويمكن تفسير هذه النتيجة اعتماداً على نظرية فستكر فالدافع المعرفي يتضمن استخدام جهاز التفكير عند الانسان استخداماً ممتعاً والوظائف المعرفية هي تلك الوظائف المتضمنة في التفكير واستخدام الرموز، وحل المشكلات (موراى، ١٩٨٨: ١٥٧) وهذا الاستخدام للتفكير متقارب ومشترك عند الفئتين ذوي (صعوبات التعلم وبطيء التعلم)

وترى الباحثة بأن هذه النتيجة المتمثلة في ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة بطيء التعلم يتمتعون بمستوى متقارب من الدافعية المعرفية، بأنها نتيجة متوقعة ومتسقة مع نتائج الهدف الخامس والسادس، اذ كانت نتيجهما بأن التلامذة من ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم لا يتمتعون بالدافعية المعرفية، وان سبب ذلك قد يعود الى ان ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم هم في نفس المرحلة العمرية تقريباً فالفرق بينهما غير واضحة، مما يؤدي الى تنمية دوافع معرفية متقاربة.

ثانياً: الاستنتاجات:

١. لا توجد معلومات احصائية دقيقة حول اعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم ونسب انتشارهم ضمن صفوف التربية الخاصة محلياً وذلك بسبب اختلاف اجراءات الكشف عنهم واختلاف تعريفات صعوبات التعلم .
٢. أن تحديد اعداد التلامذة بطيء التعلم عملية معقدة تحتاج الى جمع بيانات كثيرة قبل تقرير ما اذا كان هذا التلميذ يعاني بالفعل من بطئ التعلم .
٣. هناك ضرورة ملحة الى استخدام التعزيز التفاضلي من قبل معلمين التربية الخاصة للحد من الآثار السلبية التي يعاني منها لتلامذة ذوي صعوبات التعلم داخل البيئة الصفية .
٤. ان التعزيز التفاضلي له دور فعال في مساعدة التلامذة الذين يعانون من بطئ التعلم حيث يساعدهم على رفع تحصيلهم الدراسي .
٥. ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في الدافعية المعرفية وقد يكون هذا نتيجة لعدم توفر دعم كافي من اولياء الامور والمعلمين مما يدل على اهمال هذه الفئة بشكل كبير .
٦. ان التلامذة بطيء التعلم يعانون من قص في الدافعية المعرفية نتيجة الى ما قد يعانونه من معوقات مختلفة داخل البيئة التعليمية التي قد لا تساعدهم على تحقيق اهدافهم وانهاض واقعهم التعليمي نتيجة لأن نسبة ذكائهم اقل من المتوسط .
٧. ان استخدام التعزيز التفاضلي يوفر بيئة صفية ايجابية مما يعزز الدافعية المعرفية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم فيظهر من ذلك وجود علاقة ايجابية بين التعزيز التفاضلي والدافعية المعرفية .
٨. ان هناك ارتباط وثيق بين التعزيز والدافع المعرفي لدى تلامذة بطيء التعلم كونهم يتواجدون في الغالب في الفصل الدراسي العادي مع بعض التعديلات في المنهج لهذا فهم يحتاجون الى التعزيز التفاضلي كأسلوب يدفعهم لاستثارة عمليات التفكير لديهم مما يزيد من دافعتهم المعرفية .
٩. ان وجود فروق في اساليب التعزيز التفاضلي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم لصالح بطيء التعلم تثبت بأن بطيء التعلم يتمتعون بأساليب تعزيز تفاضلي مما يدل على ان هناك اهتمام اكبر بهذه الفئة من الناحية التربوية .

١٠. ان وجود مستوى متقارب من الدافعية المعرفية لدى التلامذة صعوبات التعلم والتلامذة بطيء التعلم قد يعود لكونهم في نفس المرحلة العمرية تقريباً فالفرق بينهما غير واضحة مما يؤدي الى تنمية دوافع معرفية متقاربة .

ثالثاً :التوصيات:

- ١:التركيز على اعداد طلبة المدارس الابتدائية اعدادا علميا واخلاقيا بما يتلاءم مع المستجدات العلمية والنفسية
- ٢:توعية الوالدين عن طريق وسائل الاعلام والبرامج والندوات ومجالس الاباء والامهات على الطرائق السليمة في تنشئة الابناء واساليب التعامل معهم
- ٣:تطوير صفوف التربية الخاصة في المؤسسات التربوية بإعداد منهاج خاصة بهم وتدريبها بطرائق تساعد على تنمية دافعتهم المعرفية للتعلم ،وكذلك تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم لتنمية مستوى التعلم لدى التلامذة
- ٤:العمل على بناء واعداد برامج متخصصة تناسب قدرات هؤلاء التلامذة وتوفير بيئة مناسبة.

رابعا :المقترحات

استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

- ١:فعالية برنامج لأساليب التعزيز التفاضلي في خفض عجز التعلم لدى تلامذة ذوي بطيء التعلم
- ٢:فعالية برنامج قائم على التشكيل في تعديل السلوك على الدافعية المعرفية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم
- ٣:الدافعية المعرفية وعلاقتها بالإنجاز الاكاديمي لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم
- ٤:١ اجراء بحث من المنظور التجريبي على متغيرات هذا البحث (اثر اساليب التعزيز التفاضلي على الدافعية المعرفية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم و بطيء التعلم)
- ٥:اجراء دراسات تستهدف تأثير الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على الدافعية المعرفية للتلامذة
- ٦: اجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حوله الطلبة ذوي صعوبات التعلم بطيء التعلم مع متغيرات اخرى
- ٧.اجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجيات اساليب التعزيز التفاضلي مع انماط اخرى من السلوكيات الغير مناسبة لدى تلاميذه صفوف التربية الخاصة

المصادر

أولاً- المصادر العربية

ثانياً- المصادر الأجنبية

اولا: المصادر العربية:

- ١ . ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف .(٢٠٠٧) .**المخ وصعوبات التعلم رؤية في اطار علم النفس العصبي المعرفي .مصر . مكتبة الانجلو المصرية للطباعة والنشر .**
- ٢ . ابراهيم ،سليمان عبد الواحد يوسف.(٢٠١٠).**المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية ..مكتب الانجلو المصرية للنشر . القاهرة . مصر**
- ٣ . ابن محفوظ ،ساره سليم (٢٠١٢) .**اثر استخدام اسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الاخر على السلوك الفوضوي .الاردن .**
- ٤ . ابو اسعد ،احمد عبد اللطيف .الازيدة ،رياض عبد اللطيف . (٢٠١٢) **ارشاد ذوي صعوبات التعلم واسرهم ،مركز دبيونو لتعليم التفكير**
- ٥ . ابو اسعد ،احمد عبد اللطيف.(٢٠١٠) **تعديل السلوك الانساني النظرية والتطبيق .الاردن .دار المسيرة للنشر والتوزيع .**
- ٦ . ابو جادو، صالح محمد علي .(٢٠٠٩): **علم النفس التربوي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان**
- ٧ .**ابو رياش، حسين . عبد الحق ،زهرة.(٢٠٠٧) . علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم والممارس . الاردن .دار المسيرة للنشر والتوزيع .**
- ٨ . ابو شعيرة، خالد محمد . ، غباري ،ثائر أحمد .(٢٠١٥).**صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق ..مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع .عمان .الاردن**
- ٩ . ابو اسعد ،احمد عبد اللطيف .(٢٠١١): **تعديل السلوك الانساني النظرية والتطبيق ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .الاردن**
- ١٠ .اسامة فاروق مصطفى(٢٠١٧): **تعديل وبناء السلوك الانساني للعادين وذوي الاحتياجات الخاصة ،مكتبة الانجلو المصرية .القاهرة .مصر**
- ١١ . البطانية ،اسامة محمد . الجراح عبد الناصر ذياب الجراح .(٢٠٠٧). **علم نفس التلميذ الغير عادي دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان .الاردن**
- ١٢ .بطرس حافظ بطرس(٢٠١٠): **تعديل وبناء سلوك التلامذة ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان .الاردن**
- ١٣ . بن محفوظ ،سارة سليم .(٢٠١٢).**اثر استخدام اسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الاخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية ،كلية الدراسات العليا ،الجامعة الاردنية .**
- ١٤ .بني هاني ،وليد عبد .(٢٠٠٨).**صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم ..دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع .عمان .الاردن**
- ١٥ .بني يونس . محمد محمود .(٢٠٠٦) .**سيكولوجيا الدافعية والانفعالات الاردن .دار المسيرة للنشر والتوزيع**
- ١٦ .الجبالي، حمزة .(٢٠١٦).**العناية بالتلامذة المعاقين تعليميا .الاردن .دار الشروق للنشر والتوزيع**

١٧. الجبلي ،سوسن شاكر .(٢٠٠٥).*اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية* .مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع .دمشق
١٨. ابو رياش ،حسين . عبد الحق ،زهرة .(٢٠٠٧) .*علم النفس التربوي* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان . الاردن
١٩. حمه ،الهام احمد.(٢٠١٩) *نموذج مقترح لتدريس الكيمياء وفق نظريات التعلم المعرفي* . دار ابن النفيس للنشر والتوزيع . عمان . الاردن
٢٠. الحوامدة ، أحمد محمود .(٢٠١٩).*استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم* .. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع .عمان .الاردن
٢١. الخطيب ،جمال محمد.(٢٠١٧) .*تحليل السلوك التطبيقي* .دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن
٢٢. الخفاجي .وديان اجواد عبد الكاظم سلمان.(٢٠١٩).*فاعلية اسلوب التعزيز الرمزي في ضبط المشكلات السلوكية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم*
٢٣. الخفاف ،ايمان عباس.(٢٠١١) *الملف التدريبي الشامل للطفل الغير عادي* ،عمان .الاردن .دار المناهج للنشر والتوزيع
٢٤. خوري، جورج توما (٢٠٠٢):*التلميذ الموهوب و التلميذ بطيء التعلم لبنان*، مجد المؤسسة للدراسات والنشر
٢٥. الداهري ،صالح حسن احمد .(٢٠١١) .*اساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم* . الاردن .دار الحامد للنشر والتوزيع . .
٢٦. داود ،عزيز حنا. انور، حسين عبد الرحمن .(١٩٩٠).*مناهج البحث التربوي* .جامعة بغداد .بغداد .العراق
٢٧. دويدري ،رجاء احمد .(٢٠٠٠).*البحث العلمي اساسياته النظرية وممارساته العلمية* .ط ١ .دار الفكر .عمان .الاردن
٢٨. الرباعي ،خالد بن محمد .(٢٠١٥).*عادات العقل ودافعية الانجاز* . مركز دبيونو لتعليم التفكير .عمان .الاردن
٢٩. راشد مرزوق راشد .(٢٠٠٥).*علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصره* .مصر .عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.
٣٠. الربيعي ،امل كاظم ميره.(٢٠٠٣). *الوظائف صعوبات التعلم وعلاقتها بقصور بعض العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*
٣١. رضوان ،وسام سعيد .(٢٠٠٤) . *الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع* .قسم علم النفس كلية التربية .جامعة الازهر .
٣٢. الزريقات ،ابراهيم عبد الله فرج .(٢٠٠٧) *تعديل سلوك التلامذة والمراهقين المفاهيم والتطبيقات* . الاردن .دار الفكر ناشرون وموزعون .
٣٣. الزغلول ،عماد عبد الحليم .(٢٠٠٩)*نظريات التعلم* .دار الشروق للنشر والتوزيع .عمان .الاردن

٣٤. زكي ،أمل عبد المحسن. (٢٠١٠). **صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج**. المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع. الاسكندرية
٣٥. الزوبعي .عبد الجليل. ابراهيم ،بكر محمد الياس .ابراهيم الكناني .(١٩٨١). **الاختبارات والمقاييس النفسية**. دار الكتب للطباعة والنشر .جامعة الموصل .العراق
٣٦. الزيات ،فتحي.(١٩٩٨). **صعوبات التعلم-الاسس والنظرية والتشخيص والعلاج**. مكتبة النهضة. مصر .
٣٧. الزيات ،فتحي.(٢٠١٥). **صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**. مكتبة الانجلو المصرية .القاهرة. مصر
٣٨. زيادة ،خالد . (٢٠٠٦). **صعوبات تعلم الرياضيات** .ايتراك للنشر والتوزيع .القاهرة .مصر
٣٩. زيمنيايا .ت عامود، بدر الدين .(٢٠٠٩). **علم النفس التربوي** .الهيئة العامة السورية للكتاب ،دمشق
٤٠. سالم ،محمود عوض الله. الشحات ،مجدي محمد، عاشور ،احمد حسن.(٢٠٠٦). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج** . الاردن .دار الفكر للنشر والتوزيع.
٤١. السامراتي ،نبيله صالح. امين ،عثمان علي .(٢٠١١) **مقدمة في علم النفس**. دار زهران للنشر والتوزيع عمان .الاردن
٤٢. سبيتان ، فتحي ذياب، **اسس تربية خاصة** .(٢٠١٢) .دار الجنادرية للنشر والتوزيع
٤٣. سعيد ،سعاد جبر .(٢٠٠٨). **علم النفس التربوي** ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،عمان
٤٤. السعيد ،هلا .(٢٠١٢) **الدمج الاكاديمي والتجهيزات الفيزيائية للفصول وغرف المصادر** .مصر . الناشر مكتبة الانجلو المصرية
٤٥. سعدي ،كلثوم .رقاني فاطمة الزهراء .(٢٠١٩) **تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمي(القراءة ،الكتابة ،الحساب)** .جامعة احمد دارية _ولاية ادرار
٤٦. سليمان ،السيد عبد الحميد سليمان .(٢٠١٥) **فئة صعوبات التعلم** القاهرة ،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع
٤٧. سليمان السيد عبد الحميد .(٢٠١١). **التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم** . القاهرة . عالم الكتب.
٤٨. الفتلاوي ،سهيلة محسن كاظم .(٢٠٠٥): **تعديل السلوك في التدريس** ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان
٤٩. شاهين ،عماد .(٢٠٠٩): **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين** ،دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع
٥٠. الشريف ،عبد الفاتح عبد المجيد.(٢٠٠٧) . **التربية الخاصة في البيت والمدرسة** .المملكة العربية السعودية ،مكتبة الانجلو المصرية
٥١. صفوت، فرج .(١٩٨١). **القياس والتقويم النفسي والتربوي** .وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .بغداد .العراق .
٥٢. ضمرة، جلال كايد، أبو عميرة عريب علي، عشا انتصار خليل (٢٠٠٧). **تعديل السلوك** .الاردن .دار الصفاء للنشر والتوزيع .
٥٣. طارق ،عبد الرؤوف عامر(٢٠١٥) : **الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك الى بناء الافكار الذكية**

٥٤. طاهر ،ايمان .(٢٠١٦). **صعوبات التعلم الاسس النظرية التشخيص والعلاج** .وكالة الصحافة العربية للنشر والتوزيع .جمهورية مصر العربية
٥٥. الطروانة ،صديقة عوض (٢٠٢٠). **مستوى الدافعية نحو التعلم وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الاساسي في المرحلة الاساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم** .الاردن
٥٦. عاشور ،راتب قاسم. ابو الهيجاء عبد الرحيم عوض.(٢٠٠٩) . **المنهاج بناؤه تنظيمه نظرياته وتطبيقاته العلمية** .دار يافا للنشر والتوزيع .عمان
٥٧. عباس ،محمد خليل .واخرون .(٢٠١١). **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** .ط٣ .دار المسيرة للنشر والتوزيع .عمان .الاردن.
٥٨. عباس، محمد خليل.(٢٠٠٩). **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** .ط٢. دار المسيرة للنشر والتوزيع .عمان .الاردن
٥٩. عبد العظيم صبري عبد العظيم . حامد ،اسامه عبد الرحمن .(٢٠١٦). **اضطرابات ضعف الانتباه والادراك التشخيص والعلاج** .المجموعة العربية للتدريب والنشر .مصر
٦٠. عبد المجيد ،عبد الفتاح.(٢٠١٢) . **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية** . مكتبة الانجلو المصرية للنشر . القاهرة .مصر
٦١. عبده ،عبد الهادي السيد .(٢٠٢٢). **وهج التعلم مؤثرات وضرورات** .مكتبة الانجلو المصرية للطباعة والنشر
٦٢. عبيد ،ماجدة السيد (٢٠٠٠). **تعليم التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة** . الاردن دار الصفاء للنشر والتوزيع .
٦٣. العزاوي ،هند عصام .(٢٠١٤) . **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، مصر .المكتب العربي للنشر والتوزيع .
٦٤. عصفور، قيس نعيم سليم .الخطيب ،جمال محمد سعيد . (٢٠٠٧). **المشكلات السلوكية الشائعة لدى اطفال غرف المصادر وفاعلية اسلوبي التقاعد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها** .الاردن
٦٥. علام ،صلاح الدين محمود .(٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** .دار الفكر العربي .القاهرة .مصر
٦٦. علام ،صلاح الدين محمود .(٢٠١٠): **علم النفس التربوي** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان
٦٧. العلوان ،احمد فلاح .(٢٠٠٩). **علم النفس التربوي تطوير المتعلمين** .كلية العلوم التربوية جامعة الحسين بن طلال .الحامد للنشر والتوزيع
٦٨. علي ،زينب ناجي .(٢٠١٥) **مفهوم الذات لدى التلامذة بطيء التعلم** . مجلة البحوث التربوية والنفسية العراق.
٦٩. علي ،قيس محمد . حموك ،وليد سالم . (٢٠١٤) . **الدافعية العقلية** . مركز دبيونو لتعليم التفكير .عمان الاردن

٧٠. علي، محمد النوبي محمد (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات* الاردن .دار الصفاء للنشر والتوزيع .
٧١. عمار، ميلود . (٢٠١٥). *مستوى الدافع المعرفي بين التدريس وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات* .جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم .الجزائر
٧٢. عمر .محمود احمد .وفخرو ،حصة عبد الرحمن .والسبيعي ،تركي امه .(٢٠١٠). *القياس النفسي والتربوي* .دار المسيرة .عمان .الاردن
٧٣. العناني، حنان عبد الحميد (٢٠١٤): *علم النفس التربوي* ،الطبعة الخامسة ،دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان
٧٤. عودة ،احمد سليمان .وملكاوي .فتحي الزيات .(١٩٩٢). *اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية* .مكتبة الكتاني .اريد
٧٥. عودة ،محمد محمد .(٢٠١٥). *تشخيص وتنمية مهارات التلميذ الذاتوى* ،مكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع .مصر
٧٦. غنيمات ،موسى محمد.(٢٠١٥). *صعوبات التعلم واقع وفاق* .دار المعتر للنشر والتوزيع
٧٧. فايد ،جمال عطية(٢٠٢٢). *البرامج العلاجية للاضطرابات النمائية الجزء الاول* .دار الانجلو المصرية القاهرة.
٧٨. القاسم ،جمال ميثاق مصطفى .(٢٠١٥). *اساسيات صعوبات التعلم* .دار الصفاء للنشر والتوزيع .عمان
٧٩. القبالي ،يحيى احمد.(٢٠٠٣) . *مدخل الى صعوبات التعلم* . الطريق للنشر والتوزيع .الاردن .
٨٠. قطامي ،يوسف .(٢٠١١). *علم النفس التربوي والتفكير* .مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .عمان .الاردن
٨١. القمش ،مصطفى نوري. المعاينة ،خليل عبد الرحمن.(٢٠٠٧) . *سيكولوجية التلامذة ذوي لاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة* .الاردن .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٨٢. كالفت جيمس ،كيرك صموئيل ،(١٩٨٨) *صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية* . سرطاوي ،زيدان احمد. السرطاوي ،عبد العزيز ترجمة ط٢ .(٢٠١١) .مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع ،رياض ،العليا شارع التخصصي
٨٣. الكبيسي ،كامل ثامر .(٢٠٠١). *العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية* .مجلة الاستاذ .العدد ٢٥.كلية التربية ابن رشد .جامعة بغداد.
٨٤. كماش ،يوسف لازم .(٢٠١٨). *استراتيجيات التعلم والتعليم نظريات مبادئ مفاهيم* .دار دجلة للنشر والتوزيع.
٨٥. كوافخة ،تيسير مفلح.(٢٠٠٣). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة* . الاردن .دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٨٦. لوكاندهاريدي ، رامر ،كوسوما ،ترجمة، محمود عوض الله سالم ،مجدي محمد الشحات (٢٠١٠): بطيئو التعلم خصائصهم النفسية وتعليمهم، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان
٨٧. ماييرز .براندي ،سايمونسن ديان.(٢٠١٩). اطار التدخلات والدعم للسلوك الايجابي على مستوى الصف . دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع
٨٨. متولي ،فكري لطيف. القحطاني ،شتوي مبارك .(٢٠١٦) صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين .مكتبة الانجلو المصرية. مصر
٨٩. المجالي ،عرين عبد القادر . أنشاصي ،لبنا عبد الحميد. الرضي ،وائل منور، السعيدة ،ناجي منور .(٢٠١٦). مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الخامس والسادس الاساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية عمان الرابعة في الاردن . الاردن.
٩٠. محادين ،حسين طه. النوايسة ،اديب عبد الله .(٢٠٠٩): تعديل السلوك نظريا وارشاديا، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان
٩١. محمد علي كامل محمد .(٢٠٠٦) صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي .مصر . دار الطلائع للنشر والتوزيع .
٩٢. الحيلة ،محمد محمود .(٢٠٠٢): مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان. الاردن .
٩٣. محمود محمد ابو عابد .(٢٠٠٤). المراجع في الاشراف التربوي والعملية الإشرافية . دار الكتاب الثقافي للنشر والتوزيع .عمان .الاردن .
٩٤. المعاضيدي ،يوسف سفيان صائب .(٢٠١٤). الموهبة العقلية والابداع من منظور علم نفس الشخصية .صفحات للدراسات والنشر .سوريا .دمشق
٩٥. المفرجي، حسين ربيع حمادي مبارك. المنصوري ،نغم عبد الرضا عبد الحسين. (٢٠٢١). صعوبات التعلم النمائية . العراق .مؤسسة دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع .
٩٦. ملحم ،سامي .(٢٠١٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس . دار المسيرة ،عمان ،الاردن
٩٧. منيب ،تهاني محمد عثمان .سيد فاطمة عبد الحميد .زكي، دعاء محمود. (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التحصيل الدراسي لدى التلامذة بطيء التعلم .جامعة عين الشمس .مركز الارشاد النفسي .
٩٨. سيد، فاطمة عبد الحميد. (٢٠١٩). الخصائص السايكومترية لمقياس مهارات التحصيل الدراسي التلامذة بطيء التعلم .مجلة الارشاد النفسي، ٥ (٥٣). ٣٢٨-٢٧٩.
٩٩. موراى ،إدوارد .(١٩٨٨). الدافعية والانفعال، سلامة ، احمد عبد العزيز .نجاتي ،محمد عثمان ترجمة ط١. دار الشروق للنشر والتوزيع .مصر .القاهرة

١٠٠. المياح ،سلطان عبد الله .(٢٠١٠).*صعوبات التعلم التعريف التدريس الاساليب* ،دار الزهراء للنشر والتوزيع .الرياض
١٠١. نيهان ،محمد يحيى .(٢٠٠٨).*الفروق الفردية وصعوبات التعلم* .دار اليازوري للنشر والتوزيع .عمان الاردن
١٠٢. نجا، بوشامة. ايمان، العايب.(٢٠١٧). *التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي لدى التلامذة (حسب اراء معلمين المدارس الابتدائية)* .
١٠٣. النجار ،عبير عبد الحليم عبد الباري . (٢٠١٥).*صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض التلامذة جامعة الحدود الشمالية*.
١٠٤. النجار ،عبير عبد الحليم عبد الباري .(٢٠١٧) . *صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض التلامذة جامعة الحدود الشمالية*.
١٠٥. النعيمي ،محمد عبد العال .عبد الجبار .توفيق البياتي .غازي ،جمال عطية .(٢٠١٥).*طرق ومناهج البحث العلمي* .مؤسسة الرواق .عمان .الاردن
١٠٦. هالاهان، دانيال. لويد ،جون . كوفمان ،جميس.، ويس ،مارجريت .(٢٠٠٧).*صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها -التعلم العلاجي* . دار الفكر للنشر والتوزيع . عمان .الاردن
١٠٧. هبازة ،مروة .بو علي ،بدية .(٢٠١٨).*مستوى الدافع المعرفي لدى الطالب الجامعي* . الجزائر .
١٠٨. صابر، نيان نامق .فرج محمد جرو .(٢٠١٧). *المشكلات السلوكية لتلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية* .كلية العلوم الانسانية .قسم الخدمة الاجتماعية .جامعة السليمانية .
١٠٩. ضمرة ،جلال كايد .ابو عميرة ،عريب علي .عشا ،انتصار خليل .(٢٠٠٧) .*تعديل السلوك* .دار صفاء للنشر والتوزيع .عمان .الاردن

ثانيا: المصادر الاجنبية:

1. AbdulSahib. MuntahaMutashar ' , Yosif. Jehan Faris,(2021) *Cognitive Motivation among Students of the Faculty of Education and its Relationship to the Trend to Teaching Profession* .
2. Adams, G. S.(1964): *Measurement and Evaluation in Educational Psychology and Guidance*, New York.
3. Alberto ,D. Troutman(2006) , *applied behavior analysis for teacher* . upper saddle river pearson / merrill prentice Hall.
4. Anastasi, A. (1976):*psychological testing*, New York. Macmillan publishing co, inc.

5. Anthony P. Cammilleri, Gregory P. Hanley (2005): ***Use Of A Lagdifferential Reinf Or Cement Contingency To Increase Varied Selections Of Classroom Activities***, Urnal Of Applied Behavior Analysis ,
6. Cognitive Daniel W. Barrett, Julie A. Patock - Peckham , Geoffrey T. Hutchinson " , Craig T. Nagoshi(2005)•***Cognitive motivation and religious orientation***
7. Ebel,R.L.,(1972):***Essentials of educational measurement***, secondmm Edition ,new jersy ,prentice hall,U.S.
8. John T. Cacioppo , Richard E. Petty , Jeffrey A. Feinstein ,and w.blair g.jarvis,(1996) ***Dispositional Differences in Cognitive Motivation*** : The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition.
9. kazdin,a.(2001)***behavior modification in applied setting Toronto*** :was worth thorn as learning
- 10.Kirk, Samuel& Chalfant, James (2013): ***Academic and Developmendal Learning Disabilities***, New jersey, prentice Hall.
- 11.Mclonghlin, J, Lewis,R,B(2008): ***Assessing student With special, needs***, 7th. Prentice hall, preason education Inc.
- 12.Micah Amd JoãoH. de Almeida, Júlio C. de Rose, Carolina C. Silveira,Henrique M. Pompermaier,(2017) ***Effects of orientation differential reinforcement on transitive stimulus control***.
www.elsevier.com/locate/behavproc
- 13.Peers, I. S. (2006). Statistical Analysis for Education ,ISBN 9780750705066 ,Routledge
- 14.Rhona, A. F (2008): ***Staff Development for teaching slow learners***, national Association of Elementary school Princials Journal. Jan/ Feb.
- 15.Reynolds, G,S.(1961).Behavioral contrast .Journal of Experimental Analysis of Behaviour,4,57-71
- 16.Vidar Schei * , Therese E. Sverdrup and Elisabeth Andvik),2020(" ***Let's Get Out of Here !*** " : Cognitive Motivation and Maximizing Help Teams Solving an Escape Room.

الملاحق

الملحق (١)
كتاب تسهيل المهمة

Republic of Iraq
The Province of Holy Karbala
Directorate General of Education
in Holy Karbala Province



جمهورية العراق
محافظة كربلاء المقدسة
المديرية العامة للتربية
في محافظة كربلاء المقدسة
لقسم/ الاعداد والتدريب/ البحوث والدراسات

العدد/ ١٢٤٣٦
التاريخ/ ٢٠٢٢/ ٩/ ٢٨

م/ تسهيل مهمة

يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (زهراء موفق رسول) في جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية
اختصاص تربية و علم نفس/ التربية الخاصة لإنجاز متطلبات بحثها الموسوم (أساليب التعزيز التفاضلي
وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى تلامذة صعوبات التعلم ويطبي التعلم) خدمة للعلم والمعرفة
مع التقدير

سلم احمد عبد الكريم
معاون المدير العام للشؤون الادارية

نسخه منه الى :-

- مكتب السيد المدير العام/ للتفضل بالعلم..... مع التقدير
- السيد معاون الفني/ للتفضل بالعلم..... مع التقدير
- قسم الاعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات/ ب ٢ نسخ مع المرفق
- قسم التخطيط التربوي/ للغرض نفسه أعلاه..... مع التقدير
- الأرشيف الالكتروني و بريد المدارس
- الملف العامة

استغرق ٢٨/٢/٢٠٢٢

www.karbalaedu.org
karbala_education@yahoo.com
العنوان / كربلاء المقدسة - حي البلدية
هـ - (٣١٠٠٢٩ - ٣١٠٠٢٧)

ملحق رقم (٢)

مقياس التعزيز التفاضلي في صورته الاولى

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة بابل /كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الاستاذ الفاضل /الاستاذة الفاضلة

تحية طيبة

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم (اساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى تلامذة صعوبات التعلم وبطيء التعلم) ولتحقيق اهداف البحث الحالي تطلب توفر اداة لقياس الدافعية المعرفية تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية وبعد الاطلاع على الدراسات والادبيات السابقة ذات العلاقة بالموضوع لم تجد الباحثة مقياس يتناسب مع عينة بحثها ولهذا لجأت الى بناء اداة لقياس التعزيز التفاضلي معتمده على تعريف (ابو اسعد :٢٠١٠) هو تعزيز الاستجابات المناسبة وتجاهل الاستجابات الغير مناسبة) (ابو اسعد ٢٠١٠:١٦٣)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية تخصصية فان الباحثة تتاشد شخصكم الكريم مد يد العون في تقويم هذا المقياس والتفضل بأبداء ارائكم في مدى صلاحية فقرات المقياس بما يتلائم مع الفئة التي وضعت ضمنها الفقرة وذلك بوضع علامة (✓) اذا ارتأيت صلاحيتها في قياس الفئة المحددة ووضع العلامة نفسها في حقل غير صالحه اذا ارتأيت صلاحيتها واجراء ما ترونه مناسبا من تعديل على الفقرات التي بحاجة الى ذلك وتعتر الباحثة بمساعدتكم لها وتقدم شكرها وتقديرها لكم

مع فائق الشكر والامتنان

الإشراف :أ.م. د. نغم عبد الرضا

الباحثة :زهراء موفق رسول

الجامعة /الكلية :-

اللقب العلمي :-

١. التعزيز التفاضلي للسلوك البديل .هو تعزيز التلميذ عن قيامه بسلوك بديل للسلوك غير المرغوب فيه الذي يراد تقليله (ابو اسعد ،٢٠١٠: ١٦٤)

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	يجب التلميذ العمل مع زملائه بدلا من المشاجرة بعد تعزيز العمل التعاوني					
٢	ان لدى التلميذ سلوكيات ايجابية يمكن تعزيزها كبديل عن السلوك الغير مرغوب به					
٣	يقل السلوك العدواني لدى التلميذ بعد الثناء على سلوكه التعاوني					
٤	تعزيز التلميذ عند استجابته بسلوك معاكس للسلوك السليبي يساعد على التخلص منه					
٥	ينخفض السلوك الانسحابي لدى التلميذ بعد الثناء على سلوكه التعاوني					
٦	يكرر التلميذ السلوك المناسب عندما اقوم بزيادة المثيرات الايجابية وازالة المثيرات السلبية					

٢. التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك :هو تعزيز التلميذ لإظهاره انخفاضاً في تكرار السلوك السليبي المستهدف وبالتالي زيادة ظهور السلوك الايجابي (ابو اسعد ،٢٠١٠: ١٦٤)

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	ينتبه التلميذ عندما تقوم المعلمة بتعزيزه كلما انخفض سلوكه السليبي					
٢	يقبل التلميذ على التعلم بشكل أفضل كلما انخفض معدل حدوث السلوك الغير مرغوب به					
٣	يقل السلوك السليبي لدى التلميذ بزيادة التعزيز للسلوك الايجابي					
٤	يقل خجل التلميذ بشكل تدريجي بالتعزيز المستمر					

٣. التعزيز التفاضلي للزيادة معدل حدوث السلوك: هو تعزيز التلميذ لإظهاره زيادة في تكرار السلوك المرغوب به المستهدف وبالتالي انخفاض السلوك السلبي (ابو اسعد ٢٠١٠، ١٦٥)

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	يمتثل التلميذ للسلوك المناسب ويكرره عند دعمة او مكافأته					
٢	تزداد دافعية التلميذ للدراسة عندما اعززه تعزيزا معنويا					
٣	يحافظ التلميذ على ديمومة السلوك المتكون عند تقديم تعزيز لفظي					
٤	تزداد مشاركة التلميذ في الأنشطة عنده اعطاءه علامات جيدة					
٥	تزداد مشاركة التلميذ بالأنشطة التعليمية بعده مدحه وثنائه					
٦	يكرر التلميذ السلوك الايجابي عند الانتباه له وتقدير اجابته					

٤. التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى: هو تعزيز التلميذ في حال امتناعه عن القيام بالسلوك الغير مرغوب فيه الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة (ابو اسعد ٢٠١٠، ١٦٥)

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	يخفي سلوك التلميذ الغير مرغوب عندما أتجاهله					
٢	يلتزم التلميذ بأتباع السلوكيات المرغوب بها عندما نقدم له معززات مادية ومعنوية					
٣	ان مدى استجابة التلميذ الايجابية هي ما يحدد نوع المعزز ومقداره					
٤	ترتفع معنويات التلميذ عندما يتم التصفيق له					
٥	يزيد شعور التلميذ بالإنجاز عندما امدحه					
٦	تزداد فاعلية التلميذ عند تنويع الانشطة الصفية					
٧	يحافظ التلميذ على السلوك المطلوب عند تغير المعززات وعدم الاعتماد على معزز واحد					
٨	يقوم بتقليل السلوك المرغوب به عند التأخير في استخدام المعزز					
٩	يقلد سلوك زملائه التي تم تعزيزها سابقا					
١٠	يختار التلميذ نوع المعزز ومقداره					

ملحق رقم (٣)

مقياس التعزيز التفاضلي بصورته النهائية



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات / العليا الماجستير

عزيزي المعلم، عزيزتي المعلمة

تحية طيبة

ترجو منكم الباحثة الاطلاع على فقرات المقياس واختيار احد البدائل التي ترون انها تنطبق على التلميذ، لأنكم اكثر معرفة ودراية بالسلوكيات التي يقوم بها التلميذ اثناء الدرس.

مع خاص الشكر والتقدير

الباحثة :

زهراء موفق رسول

الاشراف:

أ.م.د نغم عبد الرضا

١. التعزيز التفاضلي للسلوك البديل .هو تعزيز التلميذ عن قيامه بسلوك بديل للسلوك غير المرغوب فيه الذي يراد تقليله (ابو اسعد ،٢٠١٠: ١٦٤)

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	يحب التلميذ العمل مع زملائه بدلا من المشاجرة بعد تعزيز العمل التعاوني					
٢	ان لدى التلميذ سلوكيات ايجابية يمكن تعزيزها كبدل عن السلوك الغير مرغوب به					
٣	يقل السلوك العدواني لدى التلميذ بعد الثناء على سلوكه التعاوني					
٤	تعزيز التلميذ عند استجابته بسلوك معاكس للسلوك السليبي يساعد على التخلص منه					
٥	ينخفض السلوك الانسحابي لدى التلميذ بعد الثناء على سلوكه التعاوني					
٦	يكرر التلميذ السلوك المناسب عندما اقوم بزيادة المثيرات الايجابية وازالة المثيرات السلبية					

٢. التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك :هو تعزيز التلميذ لإظهاره انخفاضاً في تكرار السلوك السليبي المستهدف وبالتالي زيادة ظهور السلوك الايجابي (ابو اسعد ،٢٠١٠: ١٦٤)

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	ينتبه التلميذ عندما تقوم المعلمة بتعزيزه كلما انخفض سلوكه السليبي					
٢	يقبل التلميذ على التعلم بشكل أفضل كلما انخفض معدل حدوث السلوك الغير مرغوب به					
٣	يقل السلوك السليبي لدى التلميذ بزيادة التعزيز للسلوك الايجابي					
٤	يقل خجل التلميذ بشكل تدريجي بالتعزيز المستمر					

٣. التعزيز التفاضلي لزيادة معدل حدوث السلوك: هو تعزيز التلميذ لإظهاره زيادة في تكرار السلوك المرغوب به المستهدف وبالتالي انخفاض السلوك السلبي (ابو اسعد، ٢٠١٠: ١٦٥)

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	يمثل التلميذ للسلوك المناسب ويكرره عند دعمة او مكافأته					
٢	تزداد دافعية التلميذ للدراسة عندما اعززه تعزيزا معنويا					
٣	يحافظ التلميذ على ديمومة السلوك المتكون عند تقديم تعزيز لفظي					
٤	تزداد مشاركة التلميذ في الأنشطة عنده اعطاءه علامات جيدة					
٥	تزداد مشاركة التلميذ بالأنشطة التعليمية بعده مدحه وثنائه					
٦	يكرر التلميذ السلوك الايجابي عند الانتباه له وتقدير اجابته					

٤. التعزيز التفاضلي للسلوكيات الاخرى: هو تعزيز التلميذ في حال امتناعه عن القيام بالسلوك الغير مرغوب فيه الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة (ابو اسعد، ٢٠١٠: ١٦٥)

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	يختفي سلوك التلميذ الغير مرغوب عندما أجاهله					
٢	يلتزم التلميذ بأتباع السلوكيات المرغوب بها عندما نقدم له معززات مادية ومعنوية					
٣	ان مدى استجابة التلميذ الايجابية هي ما يحدد نوع المعزز ومقداره					
٤	ترتفع معنويات التلميذ عندما يتم التصفيق له					
٥	يزيد شعور التلميذ بالإنجاز عندما امدحه					
٦	تزداد فاعلية التلميذ عند تنويع الانشطة الصفية					
٧	يحافظ التلميذ على السلوك المطلوب عند تغير المعززات وعدم الاعتماد على معزز واحد					
٨	يقوم بتقليل السلوك المرغوب به عند التأخير في استخدام المعزز					
٩	يقلد سلوك زملائه التي تم تعزيزها سابقا					
١٠	يختار التلميذ نوع المعزز ومقداره					

ملحق رقم (٤)

مقياس الدافعية المعرفية بصورته الاولى

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة بابل /كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الاستاذ الفاضل /الاستاذة الفاضلة.....تحية طيبة

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم (اساليب التعزيز التفاضلي وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى تلامذة صعوبات التعلم وبطيء التعلم) ولتحقيق اهداف البحث الحالي تطلب توفر اداة لقياس الدافعية المعرفية تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية وبعد الاطلاع على الدراسات والادبيات السابقة ذات العلاقة بالموضوع لم تجد الباحثة مقياس يتناسب مع عينة بحثها ولهذا لجأت الى بناء اداة لقياس الدافعية المعرفية معتمده على تعريف فستنجر (FESTINGER) حيث عرفه (هو الدافع الذي يدفع المرء الى ان يكون منطقيا متسقا اتساقا داخليا حتى تكون العمليات الفكرية المختلفة متفقا بعضها مع بعض) (إدوارد ج موراي، ١٩٨٨: ١٨٥)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية تخصصية فان الباحثة تناشد شخصكم الكريم مد يد العون في تقويم هذا المقياس والتفضل بأبداء ارائكم في مدى صلاحية فقرات المقياس بما يتلائم مع الفئة التي وضعت ضمنها الفقرة وذلك بوضع علامة (✓) اذا ارتأيتم صلاحيتها في قياس الفئة المحددة ووضع العلامة نفسها في حقل غير صالحه اذا ارتأيتم صلاحيتها واجراء ما ترونه مناسباً من تعديل على الفقرات التي بحاجة الى ذلك وتعتر الباحثة بمساعدتكم لها وتقدم شكرها وتقديرها لكم

مع فائق الشكر و الامتنان

الاشراف :أ.م. د. نغم

الباحثة :زهراء موفق رسول

عبد الرضا

الجامعة /الكلية :-

اللقب العلمي :-

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	يرغب التلميذ في تفحص البيئة			
٢	يحب التلميذ الاستطلاع بالحاح لاكتشاف البيئة التي يعيش فيها			
٣	لدية القدرة على الاستجابة الايجابية للعناصر الجديدة للبيئة ومحاولة اكتشافها			
٤	يشعر التلميذ بمتعة في التفوق وتحدي الذات			
٥	يستمتع التلميذ كثيرا بتنفيذ الأنشطة			
٦	لا تجذب الانشطة انتباهه على الإطلاق			
٧	يستغل اخطاءه ايجابيا ويدرك ان الخطأ هو جزء من التعلم العادي			
٨	يعمل بجد عندما لاتعطى علامات على نشاطه			
٩	يظهر نمطا متسقا من الاداء العالي في المهام التعليمية			
١٠	يثابر التلميذ على انجاز الأهداف أو المهام الصعبة أي أنه (يحاول ويحاول ويحاول)			
١١	يشعر في السرور والحماس في المواقف التعليمية			
١٢	يحل واجباته فرديا دون حاجة الى من يذكره بذلك او يلح عليه			
١٣	لديهم رغبة بإشباع عدة حاجات مثل الحاجة الى النجاح والتقدير			
١٤	تكون لديه رغبة في الانجاز			
١٥	يمتلك ثقة بنفسه وتقدير لذاته			
١٦	عنده المقدرة على الصبر والمثابرة			
١٧	لدية استثارة وتوتر داخلي يثير السلوك ويدفعه نحو تحقيق هدف معين			
١٨	لديه المقدرة على الضبط والتحكم الذاتي لدى قيامة بسلوك معين			
١٩	يمتلك التلميذ الرغبة في معرفة المعلومات عن نفسه وبيئته			
٢٠	يهتم بالمثابرة والاستمرار في البحث والاستكشاف			
٢١	يندفع التلميذ في المواقف التعليمية للوصول الى معرفة منظمه لاستيعابها وفهمها ثم اندماجها في البناء المعرفي			

٢٢	يقوم التلميذ بحل كل المشاكل التي تواجهه		
٢٣	لا يترك التلميذ عمله عندما يفشل		
٢٤	يقوم التلميذ بمسؤولياته في المدرسة		
٢٥	ينفذ التلميذ ما يطلبه منه المعلم بخصوص الواجبات المدرسية		
٢٦	ينجز الاعمال الموكلة اليه بشكل كامل		
٢٧	يطرح التلميذ الكثير من الاسئلة داخل الصف الدراسي		
٢٨	يقبل على حل الاسئلة بحب وشغف		
٢٩	ينجز المهام الصعبة		
٣٠	يحب اداء الاعمال المدرسية التي تحتاج الى تفكير كثير		
٣١	يبتعد عن المواقف التي تحتاج الى تفكير كثير		
٣٢	يطرح الكثير من الاسئلة داخل الصف الدراسي		
٣٣	يقبل على حل الاسئلة بحب وشغف		
٣٤	لا يستجيب الى مثيرات تشغله عن اداء مهامه		
٣٥	لديه القدرة على الاستجابة للعناصر الغامضة وتناولها وتفحصها		
٣٦	يكون منطقي في تفسير الأمور		

ملحق رقم (٥)

مقياس الدافعية المعرفية بصورته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات / العليا الماجستير

عزيزي المعلم ،عزيزتي المعلمة

تحية طيبة

يرجو منكم الباحث الاطلاع على فقرات المقياس واختيار احد البدائل التي ترون انها تنطبق على التلميذ ،لأنكم اكثر معرفة ودراية بالسلوكيات التي يقوم بها التلامذة اثناء الدرس .

مع خالص الشكر والتقدير

الإشراف :أ.م. د. نغم عبد الرضا

الباحثة :زهراء موفق رسول

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	يرغب التلميذ في تفحص البيئة					
٢	يحب التلميذ الاستطلاع بألحاح لاكتشاف البيئة التي يعيش فيها					
٣	لديه القدرة على الاستجابة الايجابية للعناصر الجديدة للبيئة ومحاولة اكتشافها					
٤	يشعر التلميذ بمتعة في التفوق وتحدي الذات					
٥	يستمتع التلميذ كثيرا بتنفيذ الأنشطة					
٦	لا تجذب الانشطة انتباهه على الإطلاق					
٧	يستغل اخطاءه ايجابيا ويدرك ان الخطأ هو جزء من التعلم العادي					
٨	يعمل بجد عندما لا يحصل على علامات جيدة					
٩	يظهر نمطا متسقا من الاداء العالي في المهام التعليمية					
١٠	لديه مثابرة على تحقيق أهدافه					

					يشعر بالسرور والحماس في المواقف التعليمية	١١
					يحل واجباته طوعا دون حاجة الى من يذكره بذلك او يلح عليه	١٢
					يسعون دوما لتحقيق النجاح والتقدير	١٣
					رغبته عالية في الانجاز	١٤
					يتميز بالصبر والمثابرة بالدراسة	١٥
					عنده المقدرة على الصبر والمثابرة	١٦
					دافعيته عالية نحو تحقيق اهدافه	١٧
					لديه المقدرة على الضبط والتحكم الذاتي عنده قيامه بسلوك معين	١٨
					يمتلك التلميذ الرغبة في معرفة المعلومات عن نفسه وبيئته	١٩
					يهتم بالمثابرة والاستمرار في البحث والاستكشاف	٢٠
					يندفع التلميذ في المواقف التعليمية للوصول الى معرفة منظمه لاستيعابها وفهمها ثم اندماجها في البناء المعرفي	٢١
					يحاول حل المشاكل التي تواجهه	٢٢
					عندما يفشل بعمله فانه يواصل المحاولة	٢٣
					يقوم التلميذ بمسؤولياته في المدرسة	٢٤
					ينفذ التلميذ ما يطلبه منه المعلم بخصوص الواجبات المدرسية	٢٥
					ينجز الاعمال المكلف بها	٢٦
					يطرح التلميذ الكثير من الاسئلة داخل الصف الدراسي	٢٧
					يقبل على حل الاسئلة بحب وشغف	٢٨
					ينجز المهام الصعبة	٢٩
					يحب اداء الاعمال المدرسية التي تحتاج الى تفكير عميق	٣٠
					يبتعد عن المواقف التي تحتاج الى تفكير عميق	٣١
					يطرح الكثير من الاسئلة داخل الصف الدراسي	٣٢
					يقبل على حل واجباته المدرسية	٣٣
					يركز على اداء عمله ولايشغله أي شيء آخر	٣٤
					لديه القدرة على الاستجابة للعناصر الغامضة وتناولها وتفحصها	٣٥
					يفسر الأمور بصورة منطقية	٣٦

ملحق رقم (٦)

اختبار تشخيص بطيء التعلم

الاختبار التحصيلي لمهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي بطيء التعلم

اسم التلميذ الجنس.....
 الفصل..... تاريخ الميلاد.....
 المدرسة.....

أولاً: من موضوع (في الحديقة) اقرأ ثم اجب (الدرجة الكلية ٣٠ درجة)

(ذات يوم زرنا حديقة الأزهار ،شاهدنا الورد الأحمر، والأصفر ،والأزرق ،كانت رائحة الورد عطرة

،مد سмир يده ليقطف وردة ، باسم : الورد-يا أصدقائي مثل التلامذة: يضحك حين نسقيه)

(أ) اختر الإجابة الصحيحة مما بين القوسين : (٤ درجات)

١: معنى (شاهدنا)..... (زرنا، رأينا، ذهبنا)

٢: مد..... ليقطف وردة (باسم، بسمه، سмир)

٣: زار الأصدقاء حديقة:..... (الحيوان، الأسماك، الأزهار)

٤: جملة (يضحك حين نسقيه) تدل على..... (الغضب، السرور، الحزن)

ب_ اكمل بالصوت المناسب كالمثال : (٢ درجات)

(قط : باط ،خاط

(صقر: نسا، مت.....)

_ ضع اسم الإشارة المناسب مكان النقط (هذا_ هذه_ هذان_ هؤلاء) (٣ درجات)

١_ صديقان ٢_ شجرة

٣_ أصحابي ٤_ أبي

ه_ أكمل بالحرف المناسب (١ درجة)

١_ كتنا (ت_ ط _ب)

٢_ ي.....م (و _ع _ت)

ثانياً : من موضوع (على الشاطئ) اقرأ ثم أجب

(إذا اشتد لهيب الشمس ،نجلس تحت مظلتنا ،ننظر للبحر وللأمواج ونقول: (ما أجمل صنع الله)

(٤ درجات)

١- متى نذهب الى الشاطئ (١٠!)

٢- المو (حاجاد)

٣- الشم..... (راشاس)

٤- متى نمارس التمارين الرياضية..... (! .١٢)

(ب) رتب الكلمات التالية ، لتكون جملة : (درجة)

١_ السلاحف - سمر - تحب

٢_ الله - بسم - نبداً

(ج) حلل الكلمات (درجة)

١- شمس :

٢- لهيب

ثالثاً: أختار الإجابة الصحيحة مما بين القوسين (٤ درجات)

١- جمع كلمة (نفس)..... (نفوس - نفائس - أنفاس)

٢- كلمة بها سكون (حكمته - الحور - الجارية)

٣- مفرد المياه (الماء - الأم - اليوم)

٤- رب السماء (المنخفضة - العالية - القريبة)

ب- حول الفعل الماضي الى مضارع (٢ درجة)

١- شاهد باسم الزهور

٢- زار التلامذة المتحف

ج- رتب الجمل التالية : لتكون حكاية (درجة)

- يتناول الطعام

- يصحوا الفلاح

- يعود في المساء

- يذهب الى الحقل



هـ_ كون كلمات (درجة)

١. (س - د - أ)

٢. (م - ج - ل)

رابعاً: الخط. اكتب بخط جميل (درجة)

١- عندما تسعد الناس تسعد نفسك

خامساً: شاهد الصور ثم احك حكاية. (٢ درجة)



سادسا. صل من العمود (أ) ما يناسبه من العمود (ب) (٢ درجات)

- | | |
|----------|--------------|
| ١. الناس | ١. مد بالياء |
| ٢. الجوع | ٢. مد بالألف |
| ٣. ابي | ٣. مد بالواو |

ثامنا. هات مفردة تعبر عن الصورة (٢ درجات)



اسم التلميذ

المدرسة

تاريخ الاختبار

الصف

السؤال الأول أكمل ما يأتي (٦ درجات) الدرجة الكلية (٣٠ درجة)

١- ٥٠٠ ، ، ٧٠٠ ، ٨٠٠ ، ٩٠٠

٢- مائة = عشرات

٣- أكبر عدد مكون من ثلاثة أرقام هو

٤- ستمائة تسعة وتسعون

٥- أحاد، عشرات، مئات = ٧٢٥

٦- ٩٤٧

السؤال الثاني : اختر مما بين القوسين (٦ درجات)

- ١- أصغر عدد مكون من الأرقام ٥، ١، ٣ هو (٣١٥، ١٥٣، ١٣٥)
- ٢- أكبر عدد مكون من الأرقام ٢، ٤، ٦ هو (٤٦٢، ٦٤٢، ٦٢٤)
- ٣- القيمة المكانية للرقم الذي تحته خط في العدد ٧٤١ (احاد، عشرات، مئات)
- ٤- قيمة الرقم الذي تحته خط في العدد ٥٢٦ يساوي (٥٠٠، ٥٠، ٥)
- ٥- ٣ مئآت ٥، عشرات يساوي (٥٣٠، ٣٥٠، ٣٠٥)
- ٦- ٧٤١ ١٤٧ (<، >، =)

السؤال الثالث : ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) (٤ درجات)

- ١ العدد ١٦٠ يقع بين العددين ١٠٠، ٢٠٠ ()
- ٢- خمسمائة وثلاثة عشر بالأرقام هو ٥١٣ ()
- ٣- العدد التالي مباشرة لعدد ١٠٣ هو ١٠٢ ()
- ٤- العدد السابق مباشرة لعدد ١٥١ هو ١٥٠ ()

السؤال الرابع : أعد ترتيب الأعداد الآتية تصاعدياً ثم تنازلياً (٨ درجات)

٢٧٢، ٩٣٢، ٤٢٠، ٥١٣

تصاعدياً

تنازلياً

٢: ضع خطاً تحت الرقم الأكبر (٤ درجات)

(٧٢٣، ٥٤٨) - (٩٢٣، ٥٤٧)

ضع خطاً تحت الرقم الأصغر

(١٣٢، ١٢٣) - (٦٠٤، ٦٠٧)

السؤال الخامس : اكتب أكبر عدد وأصغر عدد باستخدام البطاقات التي تحمل الأرقام الآتية: (٢ درجة)

٨، ٥، ٢

العدد الأكبر

العدد الأصغر



ملحق رقم (٧)

بطارية تشخيص ذوي صعوبات التعلم

(١) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
المدرسة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد باضطراب أو صعوبات الانتباه: ضعف أو قصور في القدرة على تركيز الانتباه، والاحتفاظ به، والوعي الشعوري بموضوع الانتباه، وقد يكون مصحوباً بفرط الحركة والنشاط، و/أو اندفاعية.						
صعوبات الانتباه من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة المدخلات التدريسية على العرض النظري للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة عمليات الانتباه تأثيراً جوهرياً على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.						
التعليمات:						
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير اللائذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ موضوع التقدير:		الصف:		المدرسة:		
م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.					
٢	يبدو شارداً أو مشتتاً أو غير متنبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.					
٣	يسهل تشتيته، "يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات".					
٤	يجد صعوبة في أن يظل محتفظاً بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه.					
٥	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.					
٦	يجد صعوبة في أن يظل هادئاً خلال الحصة أو الدرس أو الجلوس بصفة عامة.					
٧	يبدو متململاً أو عصبياً خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
٨	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.					
٩	يتحدث كثيراً، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف.					
١٠	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأ.					
١١	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين.					
١٢	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم.					
١٣	يبدو مشوشاً تتداخل لديه الفيرات وتخلط عليه المعلومات.					
١٤	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.					
١٥	يجيب على الأسئلة بالاندفاع، وبلا تفكير، وقبل اكتمال سماعها.					
١٦	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف.					
١٧	يقحم نفسه بديلاً في أنشطة خطيرة دون اعتبار لنتائجها.					
١٨	يجيب مندفعاً دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.					
١٩	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو الترفيهية أو الرياضية.					
٢٠	يبدو مهملاً أو غير مهتم أو مكتئب بما يكلف أو تكلف به من أنشطة أو مهام.					

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
الدرجة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد بصعوبات الإدراك الاستماع: ضعف القدرة على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية السموعة وفهمها. إن صعوبات الإدراك الاستماعي من الصعوبات الثمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض الشفوي الاستماعي للمعلومة، ولذا تـؤثر كفاءة الإدراك الاستماعي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.						
التعليمات:						
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ موضوع التقدير:		الصف:		الدرجة:		
م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهاً.					
٢	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه.					
٣	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقاً وبمعنى مختلف.					
٤	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
٥	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو انقطاع المنطوقة.					
٦	يجد صعوبة في جـي أصوات الحروف والقاطعات.					
٧	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
٨	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					
٩	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.					
١٠	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهاً دون تكرار.					
١١	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل.					
١٢	يجد صعوبة في تتبع الفترات والمعلومات السمعية.					
١٣	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات.					
١٤	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند انعدال العادي للشرح.					
١٥	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.					
١٦	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة السموعة.					
١٧	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف السموعة.					
١٨	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات السموعة ناقصة حرف أو أكثر.					
١٩	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع السموعة أو المنطوقة.					
٢٠	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم ا ردة.					

٣) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري					
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:	
الدرسة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:	
يقصد بصعوبات الإدراك البصري: قصور في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها.					
اضطرابات أو صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات الثمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية واليهادية.					
التعليمات:					
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (√) في خانة التقدير الآتي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.					
اسم التلميذ موضوع التقدير:		الصف:		الدرسة:	
م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)
لا تنطبق (صفر)					
١	يجد صعوبة في نفيذ الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.				
٢	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.				
٣	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.				
٤	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفصيل الأشكال الزرية.				
٥	يجد صعوبة في نفيذ "الشكل" عن الخلفية المحيطة به "الأرضية".				
٦	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصرياً.				
٧	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.				
٨	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.				
٩	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.				
١٠	يتوه أو يضعف أو يأخذ وقتاً في معرفة الأماكن المألوفة.				
١١	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.				
١٢	يجد صعوبة في نفيذ الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.				
١٣	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل "٢، ٦"، (عمل - علم).				
١٤	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.				
١٥	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.				
١٦	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات العملية كالساعة، والترمومتر.				
١٧	يجد صعوبة في تذكر معلومات المتابعة مثل "ترتيب الحروف الأبجدية، ش - هور السنة، أيام الأسبوع".				
١٨	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص.				
١٩	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة - كلمة، وبشكل متقطع.				
٢٠	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.				

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي

اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:	تاريخ التقدير:			
الندسة:		الجنس:	عدد حصص ترددك على التلميذ:			
يقصد بصعوبات الإدراك الحركي: ضعف أو قصور في القدرة على الاستجابة الحركية للتعليمات السمعية والبرئية بسرعة ودقة. صعوبات الإدراك الحركي يمكن أن تسبب إزعاجاً نظراً لأن المعلمين يعرضون قدراً كبيراً من المعلومات التي تتطلب الإدراك الحركي والاستجابات الحركية، التي تلعب دوراً جوهرياً في التعلم الإدراكي الهاري والحركي.						
التعليمات:						
في رابك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(٧) في خانة التقدير الذي تراه متطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ	موضوع التقدير:	الصف:	الندسة:			
م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التأزر بين أعضاء الجسم.					
٢	يجد صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار، والشرق والغرب.					
٣	يجد صعوبة في مسك الأدوات، والكتابة على السطر.					
٤	تصدر عنه حركات عصبية تشخيصية عند الكتابة.					
٥	يجد صعوبة في إحداث تأزر بصري حركي إدراكي.					
٦	يجد صعوبة في التحدث والتعبير الحركي الشفهي.					
٧	يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال.					
٨	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الركض والسك والرسم.					
٩	يجد صعوبة في إدراك النشاط الحركي: اليمين واليسار، الدوران للخلف، ثني الجذع .. الخ.					
١٠	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الجري، والوثب، والركل، واستقبال الكرة.					
١١	يجد صعوبة في استخدام الأصابع في التأزر الحركي والأعمال الدقيقة.					
١٢	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام انقص.					
١٣	يصعب عليه ممارسة أي عمل يدوي أو بدني بدقة وسرعة.					
١٤	يجد صعوبة في أداء مهارات مثل ارتداء ملابس، أو ركوب الدراجة.					
١٥	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية.					
١٦	يجد صعوبة في أداء انهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات الهندسية.					
١٧	يجد صعوبة في نطق الأعداد المركبة الأرقام، وتسمية الأشكال.					
١٨	يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها.					
١٩	يجد صعوبة في حمل الأشياء أو ركوب الدرجات أو اللعب الحركي..					
٢٠	يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام الأدوات.					

(٥) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
الدرجة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد بصعوبات الذاكرة: ضعف أو قصور في القدرة على حفظ المعلومات والعارف والتواريخ والأحداث والاحتفاظ بها - أو - ذكرها أو استرجاعها.						
اضطرابات أو صعوبات الذاكرة من أكثر الصعوبات النمائية التي تبرز الكثير من الإزعاج نظراً لاعتماد التعلم على حفظ و - ذكر واس - ترجاع المعلومات، حيث كفاءة الذاكرة على استيعاب كافة الأنشطة العرفية والأكاديمية والهارية.						
التعليمات:						
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (✓) في خانة التقدير التي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ موضوع التقدير:		الصف:		الدرجة:		
م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة ملموسة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات.					
٢	يعاني من تشتت واضطراب في تذكر المعلومات اللفظية.					
٣	سعة الاستيعاب أو الاحتفاظ لديه ضئيلة.					
٤	يجد صعوبة في تذكر ما يسمع أو يقرأ.					
٥	يجد صعوبة في تذكر ما يشاهده أو يسمعه خلال فترات وجيزة.					
٦	يجد صعوبة في حفظ المعلومات والأشكال واسترجاعها.					
٧	يجد صعوبات في التحصيل الأكاديمي لمعظم المواد الدراسية.					
٨	يجد صعوبة في تذكر أو استرجاع ما يسمع أو يقرأ.					
٩	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنياً.					
١٠	يجد صعوبة في استرجاع أو تذكر الرسوم والجدول والأماكن.					
١١	يجد صعوبة في استرجاع الأرقام والأعداد والمعلومات والقواعد.					
١٢	يصعب عليه حفظ التعليمات التي يشاهدها أو يسمعها لمدة وجيزة.					
١٣	يجد صعوبة في تذكر ما يطلب منه من واجبات مدرسية.					
١٤	يجد صعوبات في تذكر الأحداث أو المؤلفات الحياتية واليومية.					
١٥	يجد صعوبة في حفظ نتائج أو ترتيب معلومات أو المهارات.					
١٦	يفشل في تذكر الآليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المشكل.					
١٧	يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد الأكاديمية أو الدراسية.					
١٨	يجد صعوبة في تذكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب.					
١٩	يفشل في حفظ حقائق أو قوانين أو قواعد الرياضيات وعلاقاتها.					
٢٠	يفشل في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه أو توظيفه.					

(٦) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
الدرجة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد بصعوبات القراءة: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرآني لمعاني ومضامين النصوص القرآنية.						
صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والهارية.						
التعليمات:						
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (√) تحت التقدير الذي تراه منطقياً على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ موضوع التقدير:		الصف:		الدرجة:		
م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يبدو عصبياً – متمللاً – عبوساً عندما يقرأ.					
٢	يقرأ بصوت مرتفع وحاد – يضغط على مخارج الحروف.					
٣	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت وانقطاع الكلمات.					
٤	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
٥	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
٦	يبدو قلقاً مرتبكاً، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
٧	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
٨	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
٩	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
١٠	ينطق في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.					
١١	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
١٢	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
١٣	ييدي ترددات عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
١٤	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والنقاط والكلمات.					
١٥	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					
١٦	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
١٧	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.					
١٨	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
١٩	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.					
٢٠	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.					

(٧) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
الدرجة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد بصعوبات الكتابة: ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة البدوية والتهجي والتعبير الكتابي.						
صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على الكتابة، البدوية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة والتعبير الكتابي على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.						
التعليمات:						
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الآتي - ذاه متطباً على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ		موضوع التقدير:		الصف:		الدرجة:
م	الخصائص / السلوك					
١	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.					
٢	يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.					
٣	يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكـ - بيرة Capital والصغيرة Small في اللغة الإنجليزية.					
٤	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.					
٥	يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.					
٦	يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل المتلزمة للحروف والكلمات.					
٧	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.					
٨	يجد صعوبة في كتابة متصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.					
٩	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.					
١٠	يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.					
١١	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.					
١٢	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.					
١٣	يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة.					
١٤	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.					
١٥	يجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة.					
١٦	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناغم.					
١٧	يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة البدوية.					
١٨	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.					
١٩	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.					
٢٠	كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.					

(٨) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
المرحلة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد بصعوبات تعلم الرياضيات أو الحساب: ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وفواعلها وفوائدها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية أو الحسابية.						
صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد مدخلات تعلمها على فهم وحل المسائل وإنه - أشكال الرياضيات، ومن ثم تؤثر كفاءة فهم وحل المشكلات الرياضية على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية الأخرى.						
التعليمات:						
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (√) تحت التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ موضوع التقدير:		الصف:		المرحلة:		
م	الخصائص / السلوك	دالماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل: (٦،٢)، (٨،٧).					
٢	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة الطويلة.					
٣	يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف.					
٤	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.					
٥	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من.					
٦	يجد صعوبة في حل مسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات.					
٧	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقاً لها.					
٨	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها.					
٩	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية.					
١٠	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة.					
١١	يجد صعوبة في حل مسائل متعددة الخطوات وتبني نتائج الحل.					
١٢	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.					
١٣	يجد صعوبة في حل مسائل الرياضيات أو الحسابية عقلياً.					
١٤	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر، كم).					
١٥	يجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن.					
١٦	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل: <، >، =.					
١٧	يجد صعوبة في حل مسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية.					
١٨	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات.					
١٩	يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً.					
٢٠	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل.					

ملحق رقم (٨)
اسماء السادة المحكمين

ت	الاسم الثلاثي	اللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص
١	أميرة جابر هاشم	أ.د.	جامعة الكوفة/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس والإرشاد النفسي
٢	بتول بناي زبيري	أ.د.	جامعة الكوفة/كلية التربية	علم النفس والإرشاد النفسي
٣	حسين ربيع حمادي	أ.د.	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٤	خلود رحيم عصفور	أ.د.	جامعة بغداد /كلية التربية للبنات	علم النفس التربوي
٥	عباس نوح سليمان	أ.د.	جامعة الكوفة /كلية التربية	علم النفس التربوي
٦	عبد السلام جودت الزبيدي	أ.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	القياس والتقويم
٧	عبد الله مجيد العتابي	أ.د.	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية	القياس والتقويم
٨	عباس علي شلال	أ.د.	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٩	عماد حسين المرشدي	أ.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
١٠	علي حسين مظلوم المعموري	أ.د.	جامعة بابل/كلية التربية الانسانية	علم النفس التربوي
١١	علي صكر الخزاعي	أ.د.	جامعة القادسية/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
١٢	علي محمود كاظم	أ.د.	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس السريري
١٣	خالد أبو جاسم	أ.م.د.	جامعة القادسية/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
١٤	رياض هاتف عبيد الخفاجي	أ.م.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٥	زينة علي صالح	أ.م.د.	جامعة القادسية/كلية الآداب	علم النفس التربوي
١٦	سلوى فائق عبد	أ.م.د.	جامعة القادسية /كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
١٧	سلام هاشم حافظ	أ.م.د.	جامعة القادسية/ كلية الآداب	علم النفس
١٨	علي عباس علي اليوسفي	أ.م.د.	جامعة الكوفة/ كلية الفقه	علم النفس التربوي
١٩	محمد عبد الكريم طاهر	أ.م.د.	جامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
٢٠	مدين نوري الشمري	أ.م.د.	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢١	نادية جودت حسن	أ.م.د.	جامعة الكوفة/كلية الفقه	علم النفس التربوي
٢٢	هاشم علي مهدي	أ.م.د.	جامعة القادسية / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٣	نورس شاكر هادي	أ.م.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	علم النفس العام
٢٤	رقية هادي عبد	أ.م.د.	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٥	فارس هارون رشيد	م.د.	جامعة القادسية /كلية الآداب	علم النفس
٢٦	عقيل خليل ناصر	أ.م.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	علم النفس العام

Abstract

The current research aims to identify

- 1– The percentage of institute students with learning difficulties in special .education classes
 - 2–The percentage of students with humiliation from learning in the ranks of the .dependent maidens
 - .3–The level of differentiation reinforcement methods in teaching learning skills
 - 4–The level of differential reinforcement methods among slow learning .students
 - .5–The level of cognitive motivation among students with learning disabilities
 - 6–.The level of cognitive motivation among slow learning students
 - 7–The relationship between differential reinforcement methods and students' .cognitive motivation
 - 8–The relationship between differential reinforcement methods and cognitive .motivation among slow learning students
 - 9–Identify the statistical significance of the differences in differential reinforcement methods for people with learning disabilities and learning .difficulties
 - 10–Identifying the statistical significance of the differences in cognitive motivation for people with learning and learning difficulties and slow learners
- :To achieve the goal of the research, the researcher followed the scientific step
- First: constructing the differential reinforcement scale according to the definition of Abu Asaad, consisting of four domains and 26 items
- Second: Building a measure of cognitive motivation according to Festinger's theory consisting of 36 items

Third: Fathi Mustafa Al-Zayyat battery adopts learning difficulties

.Fourth: Adopting a test (Syed, 2019) to diagnose slow learning

And after completing the construction of the research measures, it was applied to the final research sample and the academic enrollment (400) male and female students for the year (2021 2022) _ and the data was processed statistically using the statistical (spss) and the research reached a set of :results, including

1-It was found that the number of students with learning difficulties in the language is 147

2- It was found that the number of slow learners reached 198

3- he students with learning difficulties do not have a duct

4- My students are slow bell continuing education

5- The students have incurable difficulties

6- The slow learners do not see cognitive motivation

7-High scores of the students in the graph scal

8- The value of the Pearson correlation coefficient is (0.832) and the value of the square of the correlation coefficient is (0.692), while the calculated t-value for the significance of the correlation coefficient was (21.049), which is greater than the tabular value of (1.96) at a level of significance (0.05) and a degree (.(of freedom (196

9-Students are slow learners with learning

10-Students with learning disabilities and slow learners

According to the above results, a number of conclusions, recommendations and proposals were formulated

**Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Basic Education
Graduate studies
Department of Special Education**



Differential reinforcement methods and their relationship to cognitive motivation among students with learning disabilities and slow learning

**A Thesis Submitted to the College of Basic Education University of
Babylon in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of
Master in Psychology-Special Education**

By

Zahraa Muwaffaq Rasool

Supervised by

Assist.Prof. Dr

Nagham Abdul Reda Abdul Hussein Al Mansouri

2023A.D

1444A.H