الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة منتوري قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية
قســـم علــم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

رقم التسجيل.....
الرقم التسلسلي.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي
تخصص: صعوبات التعلم

دافعية الإنجاز وعلاقتها بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

دراسة ميدانية بولاية قسنطينة

من إعداد الطالبة:
رشيدي صباح

تحت إشراف:
د. عياد مسعودة

أعضاء لجنة المناقشة:

تاريخ المناقشة:.....

- أ.د حسيني أوبلقاسم محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	رئيسا
- د.حمداش نوال	أستاذة محاضرة	جامعة منوري قسنطينة	عضوا
- د.عياد مسعودة	أستاذة محاضرة	جامعة منتوري قسنطينة	مشرفا و مقررا

السنـــة الجامعيـــة 2010-2011

شكر وعرفان

الحمد لله على ما أعطى و أنعم، الحمد لله على نعمة العلم التي وهبني إياها.

أتقدم بجزيل الشكـــر و الإمتنـــان إلى من منحـــتنـــي فرصـــــة

البحـــــــــــــــــث و الإشـــــــــرافه، و لم تبـــخل علي بنصـــائحها و

توجيهاتها القيمة، و لها كل الإحترام والتقدير، أستاذتي الموقرة: عياد مسعودة.

كما أتقدم بشكري إلى الأستاذ الفاضل: حسيني محمد أوبلقاسم الذي قدم يد

المساعدة لي، و إلى كل من ساهم في إنجاز هـــذا البحـــث المتواضـــع.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	I
فهرس الموضوعات	II -IV
فهرس الجداول والمنحنيات البيانية	V
فهرس الملاحق	VI
الجـــــانب النظـــــري	
الفصل الأول: الفصل التمهيدي	
1- مقدمة.....	1- 3
2- إشكالية الدراسة.....	4- 7
3- الفرضيات.....	8
4- أهمية الدراسة.....	8
5- أهداف الدراسة.....	9
6- حدود الدراسة.....	9
7- تحديد المصطلحات.....	9- 10
8- بعض الدراسات السابقة.....	11- 14
الفصل الثاني: دافعية الإنجاز	
تمهيد.....	18
1- تعريف الدافعية.....	18- 20
2- بعض المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الدافعية.....	21- 23
3- خصائص الدافعية.....	23- 24
4- وظائف الدافعية.....	25- 26
5- الأسس التي تقوم عليها الدوافع.....	27
6- تصنيف الدوافع.....	28
1.6.الدوافع الأولية.....	28- 29
2.6.الدوافع الثانوية.....	29- 30
3.6.الدوافع الداخلية الفردية.....	30
4.6.الدوافع الخارجية الإجتماعية.....	31
7- النظريات المفسرة للدافعية.....	32
1.7.النظرية الإرتباطية.....	32- 33
2.7.النظرية المعرفية.....	33- 34
3.7.نظرية العزو لـواينر.....	34- 36
4.7. النظرية الإنسانية لماسلو.....	37- 38
8- دافعية الإنجاز.....	39
1.8. تعريف الدافع للإنجاز.....	39- 41
2.8.أبعاد دافع الإنجاز.....	42
3.8.خصائص ذوي الدرجة العليا من الإنجاز.....	43
4.8. معوقات دافع الإنجاز.....	44- 45
5.8.مكونات الدافع للإنجاز.....	46- 48
6.8.قياس الدافع للإنجاز.....	48- 51

9- الدافعية للتعلم.....	52- 53
1.9. أبعاد الدافعية للتعلم.....	53- 54
2.9. مؤشرات دافعية التعلم لدى التلاميذ.....	55
3.9. أساليب لتحقيق استثارة دوافع المتعلمين خلال المواقف التعليمية.....	56- 57
4.9.الأساليب التي يلجأ إليها المدرسون لتحقيق دافعية التلاميذ نحو موضوعات التعلم	57- 58
5.9.دور الدوافع في التربية و التعليم	59- 60
6.9. دور المدرسة في تكوين دافع الإنجاز.....	60
خلاصة.....	61
الفصل الثالث: عسر القراءة	
تمهيد.....	64
1- تعاريف القراءة.....	64- 66
1.1.العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة.....	67- 70
2.1.المكونات الرئيسية لمهارات القراءة.....	71
3.1.المراحل النمائية لتعلم القراءة.....	72
4.1. صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية.....	73
5.1. أهمية القراءة.....	74- 75
6.1.صعوبات التعلم.....	76- 78
2- لمحة تاريخية عن عسر القراءة.....	79- 80
1.2.تعاريف عسر القراءة.....	81- 82
2.2.النظريات المفسرة لعسر القراءة.....	83- 85
3.2.تصنيفات عسر القراءة.....	86- 87
4.2.أسباب عسر القراءة.....	88- 92
5.2.أعراض عسر القراءة.....	92- 93
6.2.تشخيص عسر القراءة.....	94- 95
خلاصة.....	96
الفصل الرابع: المدرسة الإبتدائية	
تمهيد.....	99
1- مفهوم المدرسة الإبتدائية.....	99
2.1.تعريف التعليم الإبتدائي.....	100
3.1.وظائف التعليم في المدرسة الإبتدائية.....	101-104
4.1..أهداف التعليم الإبتدائي.....	104-105
5.1.خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإبتدائية.....	106- 109
2.العلاقة التربوية (معلم/تلميذ).....	110- 111
1.2.أهمية العلاقة التربوية.....	111- 112
3.2. أبعاد العلاقة التربوية.....	112- 113
4.2. العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية.....	114- 116
3. مسؤوليات المعلم.....	117
4. دور المعلم في عملية التعلم.....	118
5.دور المعلم في تنمية الميل للقراءة.....	119
خلاصة.....	120

الجانـــــــب الميداني	
الفصل الخامس	
تمهيد.....	123
1- منهج الدراسة.....	124
2- متغيرات الدراسة.....	125- 127
3- الأدوات المستخدمة في الدراسة.....	128- 136
4- الدراسة الإستطلاعية.....	136- 137
1.4.نتائج الدراسة الإستطلاعية.....	137- 139
5- الدراسة التشخيصية.....	140
1.5. نتائج الدراسة التشخيصية.....	140- 143
6- الدراسة التطبيقية.....	143- 145
1.6. نتائج الدراسة التطبيقية.....	146- 147
7.التحليل الكيفي للنتائج حسب المتغيرات.....	148- 151
8. التحليل العام للنتائج حسب المتغيرات	151- 162
9- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.....	163- 164
10-إقتراحات وتوصيات.....	165- 166
. الإستنتاج العام.....	167- 169
قائمة المراجع.....	170- 177
الملاحق.....	
الملخصات.....	

فهرس الجداول

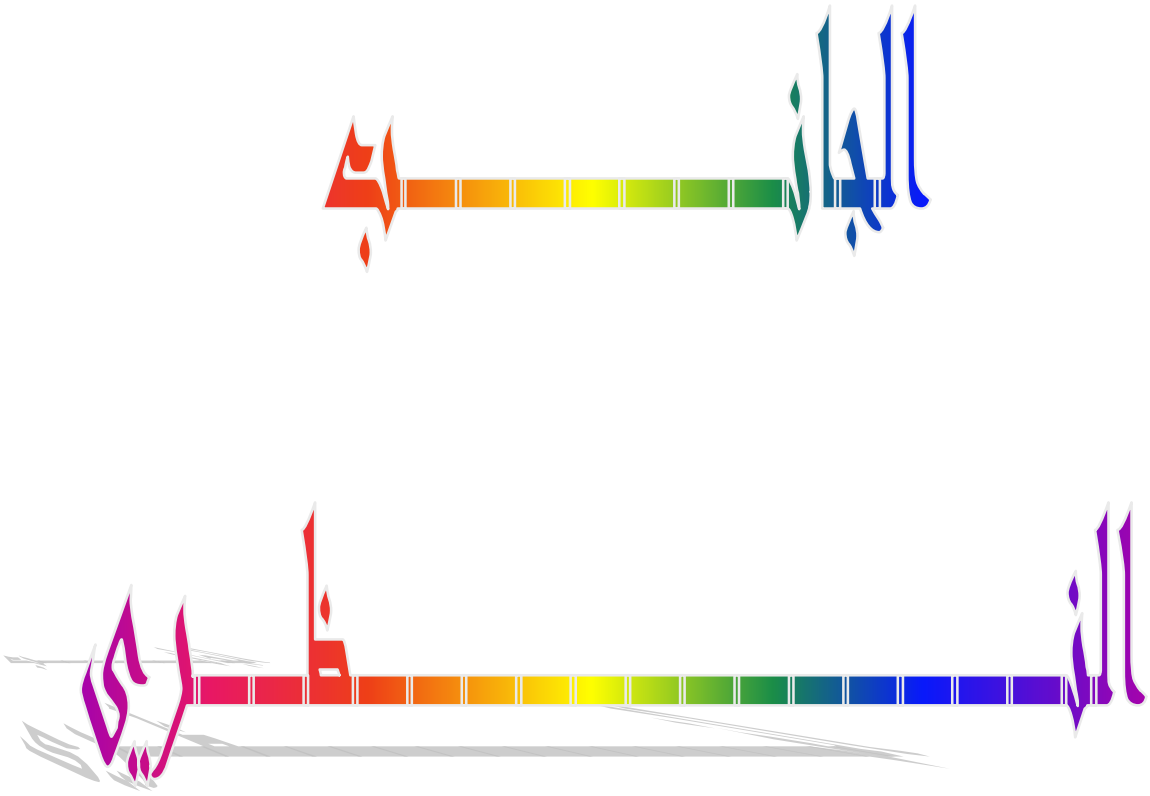
رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	جدول يمثل متغير المستوى الدراسي	125
2	جدول يمثل متغير الجنس	126
3	جدول يمثل متغير إعادة السنة	126
4	جدول يمثل سن أفراد عينة الدراسة التطبيقية	127
5	جدول يمثل نتائج اختبار رسم الرجل بعد تطبيق الإختبار	142-141
6	جدول يمثل الأفراد الذين يعانون من تخلف ذهني والذين عزلوا من العينة التشخيصية	142
7	جدول يمثل أفراد عينة الدراسة التطبيقية	145-144
8	جدول يمثل نتائج تطبيق الإختبار على عينة الدراسة التطبيقية	147-146

فهرس المنحنيات البيانية

رقم المنحنى	العنوان	الصفحة
1	منحنى يمثل درجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الثانية	148
2	منحنى يمثل درجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الثالثة	149
3	منحنى يمثل درجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الرابعة	150
4	منحنى يمثل درجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الخامسة	151
5	منحنى يمثل درجات دافعية الإنجاز عند الإناث	155
6	منحنى يمثل درجات دافعية الإنجاز عند الذكور	156
7	منحنى يمثل درجات دافعية الإنجاز عند الأفراد غير المعيدين للسنة	159
8	منحنى يمثل درجات دافعية الإنجاز عند الأفراد المعيدين للسنة	160

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان
1	ملحق خاص بالأسئلة التي وجهت للمعلمين أثناء المقابلة.
2	الإستمارة الخاصة بمستوى الأفراد عسيري القراءة و الخاصة بمستواهم الإجتماحي و الإقتصادي وحالتهم الصحية
3	الفقرة المقروءة من طرف التلاميذ
4	ملحق خاص بمحتويات الإختبار المطبق على عسيري القراءة
5	جدول يمثل مفتاح تصحيح الإختبار(تقدير الدرجات).
6	جدول يمثل العبارات التي أعيدت صياغتها
7	جدول يمثل درجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الثانية
8	جدول يمثل درجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الثالثة
9	جدول يمثل درجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الرابعة
10	جدول يمثل درجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الخامسة
11	جدول يمثل درجات دافعية الإنجاز عند الإناث
12	جدول يمثل درجات دافعية الإنجاز عند الذكور
13	جدول يمثل درجات دافعية الإنجاز للأفراد غير المعيدين للسنة
14	جدول يمثل درجات دافعية الإنجاز للأفراد المعيدين للسنة.


الجائزة
التقديرية

الفصـــــل الأول

مقدمة

1- الإشكالية

2- فرضيات البحث

3- أهمية البحث

4- أهداف البحث

5- حدود الدراسة

6- تحديد مصطلحات البحث

7- الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة.

مقدمة:

لقد اهتم الكثير من المختصين بالمشكلات التربوية و خصصوا لها العديد من أبحاثهم و دراساتهم النظرية و الميدانية، و تمت معالجتها من ناحية أسبابها و تأثيرها، لكن مع هذا يبقى انتشارها مقلقا و تأثيرها يتنوع و يتضاعف مع تعقد الحياة الإجتماعية، الشيء الذي يدعو إلى تعميق البحث و إعادة النظر فيها.

فالتعليم اليوم يواجه في أغلب بلدان العالم مشكلات متعددة تأتي في مقدمتها مشكلات صعوبات التعلم، حيث تعد من الموضوعات الحديثة التي دخلت ميدان التربية و التي شهدت نموا متسارعا واهتماما متزايدا بحيث أصبحت محورا للعديد من الأبحاث و الدراسات، و في العقد الأخير من هذا القرن بدأ الإهتمام بشكل واضح بحوالي 3 % من تلاميذ المدارس الإبتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث لا تعاني تلك الفئة من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية ومع ذلك فإنها تواجه مشكلات أكاديمية في المدرسة الإبتدائية، وتختلف الدراسات في تقديرها لنسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية و يعود هذا الإختلاف إلى تباين التعريفات و تعددها، إضافة إلى تداخل الموضوعات التي ساهمت في إبراز هذه الظاهرة.[1]

وقد حظيت صعوبات التعلم في المدرسة الإبتدائية باهتمام العديد من الأبحاث و الدراسات، ويشير هذا إلى أن المدرسة الإبتدائية هي أول مرحلة دراسية تتضح فيها صعوبات التعلم الحقيقية، وهنا يشير المصطلح إلى الصعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب، و يشير سميثSmith (1983) إلى وجود مؤشرات تعتبر منبئات لصعوبات التعلم في المدرسة الإبتدائية منها معاناة الطفل من اضطرابات في تسمية الحروف الأبجدية و في تسمية الصور و فهم المفردات و الجمل، ونسخ الرسوم وإتباع التعليمات، والتعامل مع الأرقام، و يبدو أن التعرف على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم عملية صعبة حيث لا يوجد اتفاق بين علماء النفس و المشتغلين بالمجال على الأسباب الفعلية لهذه الصعوبات.[2]

ولعل أهم هذه المشكلات التي كان لها الحظ في البحث و الدراسة هي عسر القراءة التي تعد من بين اضطرابات اللغة المكتوبة و من المجالات الهامة الجديرة بالدراسة، وهي حالة يكون فيها الفرد مختلفا عن الآخرين في عمليات التفكير و التعلم و ما يتطلبانه من مهارات الإدراك

[1] - نبيل عبد الهادي: بطء التعلم وصعوباته،ط1، دار وائل للنشر و التوزيع،عمان،ص44.
[2] - سعدة أحمد إبراهيم أبو شتة: المهارات الإجتماعية وصعوبات التعلم،مكتبة النهضة المصرية، مصر،2007،ص 24.

البصري و السمعي وتخزين المعلومات و الرموز وفهمها و التعامل معها، واستدعائها في عمليات الإتصال اللغوي و غير اللغوي و التعلم.

و يجد عسير القراءة هنا صعوبات في ترجمة اللغة إلى فكر، أو في التعبير عن الأفكار كتابة أو حديثا، أو في فهم معنى كلمات مكتوبة، و لم تصل البحوث و الدراسات إلى أسباب مباشرة تجعل من الطفل عاجز عن تعلم القراءة، بالرغم من أنه لا يعاني من أي خلل عضوي أو حسي و ذكاؤه عادي.[1]

و قد لاحظ المعلمون أن التلاميذ يتفاوتون في تحصيلهم و مستويات تعلمهم حتى عندما تتساوى كافة الظروف، فقد يتعلم التلاميذ في المدارس ذاتها، و على أيدي المعلمين أنفسهم و يدرسون الكتب نفسها، و لكن بعضهم يتعلم أكثر من الآخرين، و يهتم بعضهم بالمادة الدراسية، بينما لا يهتم بها البعض الآخر، و تفيد الدراسات الميدانية و كذلك الملاحظات المقصودة للواقع المدرسي أنه كلما كان هناك تفاعل بين المعلم و التلاميذ أثناء النشاط المدرسي كلما ساعد هذا على أداء العملية التربوية و التعليمية بنجاح، و أدى هذا إلى تغير في سلوك التلميذ نحو الأنشطة الدراسية، فبقدر اهتمام المعلم بتلاميذه الذين يعانون من صعوبات كلما ساعد ذلك على شيوع الطمأنينة في الموقف التعليمي مما يؤدي إلى حسن أداء التلاميذ و حبهم للأنشطة و المواد الدراسية. كما افترض العلماء وجود عدة عوامل تؤدي إلى هذا التفاوت و من أهمها الدافعية التي تعد من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده، و من ثم يمكن تفسير الكثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، و لذلك نجد أن تباين واختلاف سلوك الأفراد من الناحية الكمية و الكيفية في الموقف الواحد أو تباين سلوك الفرد في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسي الدافعية.

و الدافعية بشكلها العام هي طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها و من مظاهرها الطموح، الحماس، و الإصرار على تحقيق التفوق و النجاح و الرغبة المستمرة في الإنجاز، وينظر التربيون إلى الدافعية على أنها هدفا تربويا ينشده أي نظام تربوي، فاستثارة دافعية التلاميذ و توجيهها و توليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية معينة، كما أنها وسيلة تستخدم في إنجاز الأهداف التعليمية. و لذلك قد

[1]- أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة(الديسلكسيا)،ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2008،ص8.

نجد سلوك التلميذ يتميز بالنشاط و الرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى و ذلك يرجع إلى مستوى دافعية التلميذ نحو ممارسته لسلوك ما في هذه المواقف دون غيرها.

و الدافعية للقراءة قد تكون داخلية وتظهر في رغبة التلميذ في الإشتراك في الأنشطة المدرسية و المشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة و حب الإستطلاع، وقد تكون خارجية وتتمثل في اختيار الكتب المناسبة للقراءة في المدرسة أو المنزل.ففي الصفوف الأولى الإبتدائية تشكل النشاطات القرائية الجزء الرئيسي من النشاطات الأكاديمية في الصف، فالتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يلاحظون بسرعة من قبل مدرسيهم وزملائهم،ومع أن معظم الأطفال يدخلون المدرسة بنزعة إيجابية و بآمال و توقعات كبيرة للنجاح إلا أنهم يواجهون صعوبات في تعلم القراءة ويحاولون تجنب القراءة في منتصف السنة الأولى ما يمكن أن يقود إلى فشل عسير القراءة في دراسته .[1]

ويجد هنا عسير القراءة صعوبات في تكوين العلاقات و التعامل مع زملائه في المدرسة و الفصل الدراسي بسبب فشله في تحقيق النجاح و الحصول على الدرجات التي يحصل عليها أقرانه في تحصيلهم الدراسي.

و من هنا جاء اهتمامنا بدراسة ظاهرة عسر القراءة و الدافعية و محاولة الإطلاع عليها في بعض من مؤسساتنا التربوية.

و لقد احتوت هذه الدراسة على خمسة فصول:

فالفصل الأول احتوى على إشكالية الدراسة، أهدافها و أهميتها.

ويتناول الفصل الثاني الدافعية بحيث تضمن أهم خصائص و وظائف الدافعية، وتصنيفاتها، كما تعرضنا إلى أهم نظريات الدافعية منها دافعية الإنجاز و التي تطرقنا إليها بنوع من التفصيل.

أما الفصل الثالث فاستعرضنا من خلاله الجانب المفاهيمي للقراءة وصعوبات تعلمها عند الطفل منها عسر القراءة.

أما الفصل الرابع احتوى على وظيفة المدرسة الإبتدائية و أهميتها ومسؤوليات المعلم.

ويحتوي الفصل الخامس على جانب ميداني حيث تم فيه تقديم أدوات الدراسة، المنهج، وعرض و تحليل نتائج البحث ومناقشتها.

[1]- بطرس حافظ بطرس: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان،2009،ص 309.

1- الإشكالية:

يعتبر التعلم من الأمور بالغة الأهمية في الحياة ، بل إن الحياة ذاتها عملية تعلم حيث تبدأ منذ أن يرى الإنسان النور ، يتعلم كيف يتعامل مع أفراد أسرته وأصدقائه ومعارفه ، و مع المجتمع عامة ،ويتعلم كيف يتكيف مع بيئته ومتغيراتها ، بل الإنسان يتعلم كيف يتعلم. [1]

والتعلم لا يتوقف على مرحلة واحدة في حياة الفرد، فهو عملية مستمرة ديناميكية فيه الأخذ والعطاء.و الإنسان يتعلم من أقرانه و والديه ومعلميه و بالوسائل المتعددة المتاحة و المتوفرة في بيئته. فالسلوك اللغوي مثلا عند الطفل في البداية يكون محدودا حيث يكون قاموسه اللغوي محدودا جدا، و لكن نتيجة تفاعل الطفل مع الآخرين ونتيجة نموه اللغوي يكتسب كلمات جديدة و يتعلم كيف يوظفها في تعامله مع الآخرين حسب المواقف التي تتطلبها.[2] فإذا حدث خلل أو توقف في تعلم الطفل فان هذا سيخلق له مشكل أو صعوبة في التعلم، حيث يشير التراث السيكولوجي إلى أن مشكلات التعلم كانت موضوعا لدراسات و بحوث عديدة، ومع التقدم الهائل في البحوث التربوية والنفسية أصبح المجال موجه إلى مجال حديث نسبيا وهو مجال صعوبات التعلم، وهذا في النصف الثاني من القرن العشرين، في بداية الستينات على وجه التحديد وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية و البرامج العلاجية لفئة من التلاميذ يتعرضون لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عقبة في تقدمهم العلمي و تحصيلهم الدراسي، مؤدية إلى الفشل أو الإخفاق الدراسي أو التسرب من المدرسة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها.[3]

وتعد ظاهرة صعوبات التعلم أحد المحاور الأساسية التي شغلت أذهان المختصين في مجال التربية والتعليم، فإذا كانت الدول الغربية تحصي نسبة 8% إلى 10% من الأطفال المتمدرسين الذين يعانون من هذا الاضطراب، فعلينا أن لا نتوقع نسبة أقل منها في بلدنا، وهي نسبة تتحكم فيها ظروف اجتماعية و بيداغوجية بنسبة معتبرة[4].

ومجال صعوبات التعلم من المجالات التي تتضح فيها الفروق بين الأفراد، وهنا يفرق المختصون بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تتعلق الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية و بالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله

[1]- سعده احمد إبراهيم ابر شتة:المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم-دراسة تجريبية-مكتبة النهضة المصرية،مصر،2007،ص27

[2]- سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص، الأسباب أساليب التدريس و استراتيجيات العلاج، ط1، الدار العلمية الدولية ودار النشر والتوزيع، عمان، 2001،ص12.

[3]- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2002،ص4.

[4]- إسماعيل لعيس:دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح (دراسة تحليلية مقارنة لأطفال في سن 8-12سنة)رسالة دكتوراه دولة في الارطفونيا، غير منشورة،جامعة سطيف،الجزائر، (دت) ص

الأكاديمي، وهذه العمليات تتضمن الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير...الخ ولحسن الحظ فان هذه المهارات تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكنهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية[1]

ويشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو ثبات العمر ألتحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة ذلك بوضوح في المدرسة. [2]

وبما أن كل النشاطات البيداغوجية الأخرى تعتمد على القراءة كانت أول نشاط يمارسه التلميذ عند دخوله المدرسة. وتعتبر القراءة كأداة أساسية في تحصيل المعرفة وهي من أهم المهارات الضرورية و اللازمة للفرد كي ينجح في حياته الخاصة والعامة، وهذه الأهمية تأتي من كون القراءة وسيلة من الوسائل الأساسية للتفاهم، والاتصال والتواصل بين الأفراد وهي سبيل لا غنى عنه في توسيع أفاق الفرد العلمية والمعرفية، وبإتاحة الفرص أمامه للاستفادة من الخبرات الإنسانية وذلك كله يؤمن له العوامل الأساسية للنمو العقلي و الانفعالي و الاجتماعي، ولو حدث أي خلل في تعلم الطفل لمثل هذه المهارة(أي القراءة) سيخلق له ذلك مشكل في تعلم القراءة وفي التقدم الأكاديمي و مسايرة أقرانه.[3]

ويشكل الأطفال ذوي عسر القراءة نسبة40 % من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما وصلت أوسع الدراسات المسحية التي أجريت في الولايات .م.ا إلى الاستنتاج بأن 10% -15 % من طلاب المدارس الأمريكية لا يقرؤون قراءة مناسبة لمستوى أعمارهم و مستوى صفوفهم .[4]

و تشير الدراسات إلى أن ذوي عسرا لقراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة و الميل لها ،بسبب كثافة البرنامج الدراسي من جهة، و بسبب شعورهم بالقلق و التوتر وضعف فهمهم للمادة موضوع القراءة من ناحية أخرى الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سالبة نحو القراءة .[5]

و يختلف التلاميذ في ميولهم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية، فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير، في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور،

[1] - عبد الحميد سليمان السيد: صعوبات التعلم تاريخها،مفهومها، تشخيصها، علاجها،ط1،دار الفكر العربي، القاهرة،2000، ص149

[2] - عبد الناصر أنيس عبد الوهاب: الصعوبات الخاصة في التعلم-الأسس النظرية والتشخيصية-دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،مصر، 2003،ص133

[3] - رياض بدري مصطفى: الصعوبات الخاصة في التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، مصر، 2003، ص4

[4] - محمود فندي العبد الله : أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية ،ط1،عالم الكتب الحديث ،مصر،2003،ص102

[5]- فتحي مصطفى الزيات: صعوبات التعلم، الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، مصر، 1998، ص444.

و قد يستغرق أحد التلاميذ في نشاط مدرسي ساعات طويلة ،بينما لا يستطيع تلميذ أخر أن يثابر في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة ، فالدافعية بمثابة المحفز على حدوث التعلم فلا تعلم دون دافعية.[1]

و إن ربط الدافعية عند الفرد بالأهداف سوف يساعده على بذل المزيد من الجهود و بذل المزيد من الدافعية لتحقيقها ، خاصة إذا كانت الأهداف تتناسب حقيقة مع قدرات الطفل و استعداده و ميوله و كما يمكن تحقيقها في ضوء إمكانياته. [2]

و قد بينت نتائج البحوث في مجال دافعية الانجاز المنخفضة و المرتفعة أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة و حبا للمواد الدراسية التي يتعلمونها ،أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. [3]

ونجد أيضا أن كثيرا من الأطفال هم دون دافعية لأن حاجاتهم أو اهتماماتهم الخاصة لا تلبى في المدرسة، حيث يصف المعلمون الأطفال الذين يفتقرون للدافعية بأنهم غير مهتمين بالأشياء أو بالعلاقات التي تحدث في البيئة المدرسية وبسرعة تثبط هزيمتهم. ولا يوجد عندهم شيء يحتفظ باهتماماتهم لمدة طويلة و غالبا لا يكونون متحمسين في المواقف التي تهم أصدقائهم.[4]

و هنا نجد سيد عثمان (1979) يشير إلى أن جوهر أية مشكلة أو صعوبة من صعوبات التعلم، إنما يرجع في الدافعية السالبة المعطلة لدى هؤلاء الأطفال. [5]

ويرى شابمان(1998) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة يتسمون بانخفاض دافعيتهم للانجاز،كما أن رسوب هؤلاء الأطفال يؤدي إلى إحساسهم بانخفاض قيمة الذات و الذي يؤدي بدوره إلى إحساسهم بعدم الثقة بالنفس وانخفاض توقع النجاح.كما ذهبت ليكت و رفاقها (1985) إلى نفس ما ذهب إليه شابمان وان أضافت أثارا أخرى للرسوب من شأنها أن تؤثر بالتبعية على دافعية الأطفال للانجاز، فهي رأت أن الفشل المتكرر يؤدي إلى تشككهم في قدراتهم ومجهوداتهم، وما إذا كان مايمتلكونه من قدرات و ما يبذلونه من جهد سوف يؤدي إلى تحقيق أية نجاحات في حياتهم الدراسية .[6]

[1] - زيد الهويدي: مهارات التدريس الفعال،دار الكتاب الجامعي العين،الإمارات العربية المتحدة،2005،ص 129.
[2] - إليزابيث هارتلي بروز : تحسين دافعية أطفالنا، ترجمة عبد اللطيف سهيل الخياط، دار الأعلام، عمان،2006،ص 23.
[3] - محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري:أساسيات علم النفس التربوي،النظرية و التطبيق،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،2006،ص175.
[4] - شفير و ملمان:سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مشكلاتها و أسبابها وطرق حلها، ط1 ،ترجمة سعيد حسني العزة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان،2006، ص358.
[5] - عبد الحميد سليمان السيد: مرجع سابق، ص252.
[6] - نفس المرجع، ص 254 .

إن طرح كل هذه النقاط يدفعنا إلى أن نتساءل عن علاقة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وبالأخص عسيري القراءة؟ فإلى أي مدى يؤثر إنخفاض دافعية الإنجاز لديهم في تعلمهم للقراءة على أساس أن هناك علاقة بين التعلم و الدافعية في جميع المجالات؟

وهل تؤثر دافعية الإنجاز المنخفضة في ظهور عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة أو أنه نتيجة له؟ وهل تتغير هذه الدافعية بين الإنخفاض و الإرتفاع كلما إنتقل التلميذ عسير القراءة من مستوى تعليمي إلى آخر؟

2- فرضيات البحث:

الفرضية العامة:

تنخفض دافعية الإنجاز عند التلاميذ عسيري القراءة.

الفرضيات الجزئية:

1 - تنخفض دافعية الإنجاز عند التلاميذ عسيري القراءة باختلاف المستويات التعليمية التي يتواجدون فيها.

2- تنخفض دافعية الإنجاز عند الإناث عسيرات القراءة مقارنة بالذكور عسيري القراءة.

3- تؤثر مشكلة إعادة السنة من طرف التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة على دافعية الإنجاز لديه مقارنة بالتلميذ عسير القراءة غير المعيد للسنة.

3- أهمية الدراسة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبة تعلم القراءة بصفة خاصة من بين أهم المشكلات التي تواجه الطفل عند تمدرسه، وكذا موضوع الدافعية لدى المتعلمين والتي تعد بمثابة المحرك الذي يوجه نشاط الفرد فلا يمكن أن يحدث التعلم دون دافعية، فقد اتجهت البحوث و الدراسات في الآونة الأخيرة إلى الاهتمام أكثر بهذه الموضوعات المطروحة في الوسط المدرسي لما لها من علاقة بالفشل المدرسي.

توجيه الإهتمام بمثل هذه الموضوعات إلى ضرورة تحول البحوث النفسية في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية من مرحلة الوصف و البحث عن العوامل المرتبطة إلى محاولة التدخل في الظاهرة من أجل التخفيف وهذا في ظل غياب المختص الأرطفوني في الوسط المدرسي للكشف عن مثل هذه الصعوبات و إعطاء تشخيص مبكر للإضطراب.

4- أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في الكشف عن الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ عسيري القراءة في المرحلة الإبتدائية ، كما تهدف الدراسة الحالية لتحقيق ما يلي:

1- محاولة إبراز تأثير دافعية الإنجاز في ظهور عسر القراءة.

2- الكشف عن واقع عسير القراءة الذي يعاني من إهمال في الوسط المدرسي الجزائري لا لشيء سوى أنه يعاني من هذه الصعوبة.

3- محاولة معرفة مدى اطلاع المعلمين على موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبات القراءة بصفة خاصة، وكيفية تمكنهم من الكشف عن مثل هذه الاضطرابات.

4- طرح بعض التوصيات و الاقتراحات بناءا على نتائج الدراسة المتحصل عليها.

5- الحدود المكانية و الزمانية:

اخترنا لتطبيق هذه الدراسة خمسة مدارس ابتدائية بالمدينة الجديدة علي منجلي بولاية قسنطينة، و هذه المدارس هي: " ميلودي محفوظ "، " مخلوفي مخرز " ، " جون لويس سبيقا " " بوقريعة علي " ، " عبد الحميد بلمجات ".

وامتدت الفترة الزمنية في تطبيق أدوات الدراسة في فيفري 2010 إلى نهاية ماي .2010

6- تحديد مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم:

مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير، أو الإنتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية أو المصابون بأمراض و عيوب السمع و البصر.

صعوبات التعلم النمائية:

و هي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية و بالعمليات العقلية و المعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي منها (الإنتباه، الذاكرة، الإدراك).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

يشير إلى صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي و التي تتمثل في القراءة، و الكتابة و التعبير و الحساب.

الضعف القرائي:

و المقصود منه هو القصور في تحقيق الأهداف المرجوة من القراءة، و يشير أيضا إلى ضعف التلاميذ في مهارات القراءة عموما، حيث يواجه التلميذ ضعفا في التعرف على الكلمات و نطقها، وفهم المفردات، و فهم الجمل، كما يجد التلميذ ضعيف القراءة صعوبة في استخراج الأفكار الرئيسية و الثانوية من النص المقروء، وغيرها من مهارات القراءة.

عسر القراءة:

نوع من صعوبات التعلم الأكاديمية ينتشر بين الأطفال، حيث أنه يظهر خاصة عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية و هو يشير إلى صعوبة خاصة في تعلم إحدى مهارات القراءة مثل نطق الكلمات نطقا عكسيا كأن ينطق كلمة " مدرسة "، " مردسة " ، على الرغم من أن عسير القراءة يتميز بمستوى ذكاء عادي.

الدافعية:

هي طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من بذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف و العمل على تحقيقها، ويمكننا القول بأنها عملية داخلية و خارجية تنشط الفرد و تقوده وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت.

ونعني بالدافعية في هذا البحث على أنها مجموعة السلوكات التي تدفع المتعلم إلى الإنخراط في نشاطات التعلم المدرسية التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة من هذه النشاطات، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم.

دافع الإنجاز:

هو الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و الحصول على أعلى الدرجات العلمية.

ودافع الإنجاز عند عسير القراءة يعني الرغبة في النجاح و التفوق ليثبت للآخرين أنه شخص عادي و يمكنه أن يتحصل على أحسن النتائج الدراسية مقارنة بالتلاميذ الآخرين.

7- الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات تعلم القراءة:

لا شك في أن القراءة من أجل النعم التي أنعمها الله تعالى على بني البشر، وحسبها شرفا أنها كانت أول لفظ نزل من عند الله سبحانه وتعالى على نبيه الكريم و ذلك بقوله عزوجل « إقرأ باسم ربك الذي خلق».

ونظرا لأهمية القراءة في حياة الفرد، والمجتمع على حد سواء، واعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناولها التربويون بالدراسة و البحث نظرا لكثرة ما جاء فيها، إضافة إلى ما تمثله للتلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة من هدف يسعى لتحقيقه للإستفادة من أنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه.

ونظرا لندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية وعلاقته بعسر القراءة ارتأينا أن نتعرض لبعض الدراسات التي تناولت موضوع عسر القراءة و علاقته مع متغيرات أخرى.

دراسة بدرية سعيد الملا (1985):

تركزت دراستها على محاولة معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند تلاميذ الصف الرابع من التعليم الإبتدائي، بهدف بناء برنامج لعلاج بعض مظاهر هذا الإضطراب.

كان من أهم ما خلصت إليه هذه الدراسة، أن أكثر أنماط أخطاء القراءة شيوعا بين أفراد العينة ما يتعلق بالتعرف على الكلمة و الإضافة و الحذف بنسبة 98-99 %.

أما دراسة أنور الشرقاوي (1987):

فكان هدفها محاولة تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية و شملت الدراسة 236 مدرسا و مدرسة، كما تم تحديد الأطفال ذوي صعوبات القراءة بواسطة إستبيان العوامل المرتبطة بالصعوبة من وجهة نظر المعلمين. و خلصت النتائج إلى إرتباط العوامل التالية بصعوبة القراءة:

- الإحساس بالعجز و عدم التركيز و الإنتباه.
- إضطراب الظروف الأسرية.
- العلاقة بين المدرس و التلميذ وما يرتبط بها من عوامل.

- المنهج الدراسي و ما يرتبط به.[1]

دراسة أحمد عواد (1988):

إهتم في دراسته بتشخيص أهم صعوبات تعلم القراءة، و بعد تطبيق إستبيان تشخيص صعوبات القراءة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية " ، " إختبار الذكاء المصور" و برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم (خاص باللغة العربية) وذلك على عينة من 30 فردا، خلصت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التطبيق القبلي و البعدي للإستبيان التشخيصي على أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، و بين التطبيق البعدي و المتابعة لصالح هذه الأخيرة. و في المقابل لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الإستبيان في التطبيقات قبلي - بعدي - متابعة .

و ركز مصطفى كامل (1988) في دراسته على البحث في علاقة الأسلوب المعرفي(التريث- الإندفاع) بكل من فرط النشاط و صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية على عينة من 208 فردا، بواسطة تطبيق إختبار للقراءة، إختبار القدرة العقلية العامة، إختبار Bender جشطلت البصري- الحركي. خلصت النتائج إلى وجود إرتباط موجب دال إحصائيا بين مستوى نشاط التلميذ و صعوبة القراءة و الكتابة، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بتشتت الإنتباه و عدم القدرة على التركيز و الإندفاعية.

دراسة تيسير الكوفحة (1990):

هدفت الدراسة التي قامة بها تيسير الكوفحة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي على عينة تتكون من 496 فردا، عن طريق تطبيق إستبيان لتشخيص صعوبات التعلم، و أظهرت النتائج أن نسبة ذوي صعوبات التعلم تصل إلى 8 % ، و أن صعوبة تعلم القراءة هي أكثر الصعوبات النوعية إنتشارا.

أما دراسة السيد محمود صقر(1992) و في إطار الكشف عن الخصائص المعرفية و اللا- معرفية التي يتصف بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الحساب، إستخدم في دراسته " إختبار سرس الليان للقراءة الصامتة" و إختبار المحصول اللفظي و مقياس تقدير الذات و

[1] - مراد علي عيسى و آخرون: الكمبيوتر و صعوبات التعلم،النظرية و التطبيق،ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية،2006،ص ص 44-45.

مقياس القلق على عينة من 37 فردا، فتبين للباحث أن نسبة شيوع صعوبات التعلم بين التلاميذ تعادل 4.94 %.
و أن صعوبة تعلم القراءة هي أكثرها شيوعا.و يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمستوى القلق المرتفع، إنخفاض تقدير الذات و عدم القدرة على تركيز الإنتباه و إنخفاض التحصيل الدراسي.

و تناولت دراسة " نصرة محمد عبد الحميد جلجل" (1993)" موضوع العسر القرائي" بهدف مسح للرؤى النظرية للموضوع و التعرف على بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي، و كذا إعداد إختبار لتشخيص الإضطراب بواسطة القراءة الصامتة و المجهورة، طبقت مجموعة اختبارات على عينة تضم 388 فردا، أهمها إختبار " وكسلر" لذكاء الأطفال، إختبار القراءة الصامتة، إستمارة تحليل الأخطاء و أدوات أخرى لقياس الجوانب العصبية الإنفعالية و الإجتماعية، الأسرية، و التمييز السمعي و البصري. و قد أسفرت الدراسة عن وجود تحسن بصفة عامة على المهارات الأربع للقراءة الصامتة: التعرف، فهم الكلمة، فهم الجملة وفهم الفقرة. كما طرأ تتحسن ملموس في القراءة المجهورة و اتضح ذلك من إنخفاض عدد أخطاء الحذف، الإضافة، الإبدال و التكرار.

و من منظور تشخيصي معرفي كذلك لصعوبات القراءة قام " خالد مطحنة" (1994) بدراسة تهدف لوضع برنامج مقترح للعلاج يقوم على نظرية "معالجة المعلومات ".
إشتملت الدراسة على عينة تتكون من 52 تلميذا من الصف الرابع الإبتدائي، و طبقت عليهم بطارية " كوفمان" لتشخيص صعوبات تعلم القراءة، و إختبار للقراءة من إعداد الباحث، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في إختبار فك الترميز و الفهم.

كما قام زيدان السرطاوي (1996) بدراسة عن العوامل المسببة في صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية. أظهرت النتائج أن العوامل الإنفعالية و الإجتماعية تسهم بدرجة كبيرة في صعوبة تعلم القراءة، و هذا إنعكاس لعجز الطفل و فشله، مما يصادفه من نقد وتوبيخ و

إستهزاء من قبل بعض المدرسين و الأقران، و كذلك مشاركة الأهل في الدور السلبي. و من العوامل أيضا عدم معرفة الطالب بالعلاقة بين اللغة الشفهية و اللغة المكتوبة، و عدم التساؤل عن الحروف و الرموز المكتوبة، و عدم القدرة على النقاش و الحوار، و بناء الجمل، و تشتت الإنتباه و ضعف الثروة اللفظية. [1]

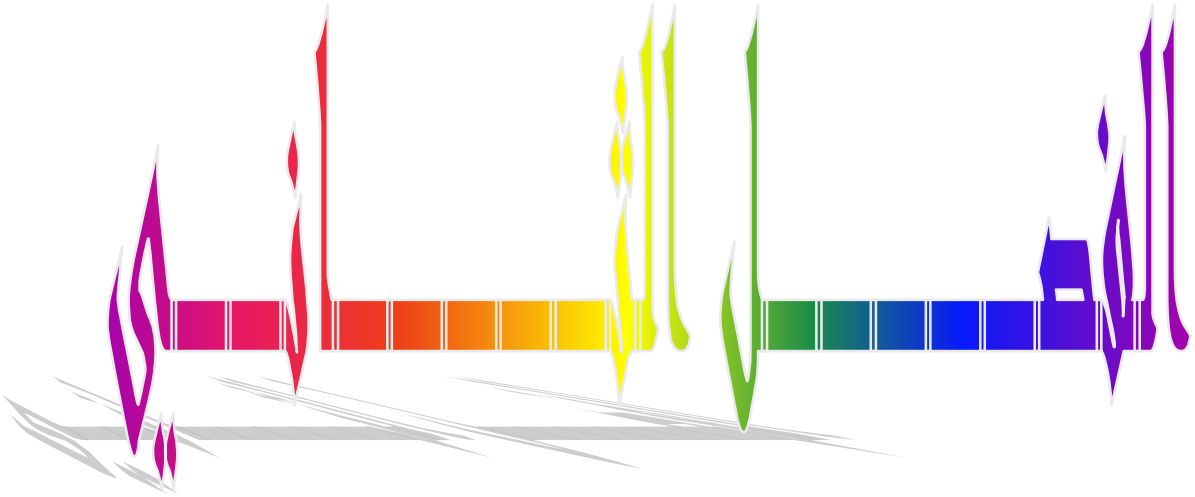
8- تعقيب على الدراسات السابقة:

ركزت هذه الدراسات في معظمها من خلال هذا العرض على البعد النفسي الإجتماعي في الموضوع (الوسط الأسري ، الإجتماعي، و الوسط المدرسي منها التحصيل الدراسي.....).
كما إتسمت هذه الدراسات في معظمها بالكشف عن مدى إنتشار الإضطراب في مستوى دراسي معين، و ركزت على الإرتباط بين صعوبة تعلم القراءة و عوامل أخرى، كما إشتملت عينة الدراسات في معظمها على تلاميذ في مستوى السنة الرابعة إبتدائي.

كما يمكن أن نستخلص من خلال القراءة التحليلية لهذه الدراسات أن جل هذه الدراسات قد أهملت الدور الذي يمكن أن تلعبه رغبة التلميذ وحبه لنشاط القراءة في تعلمها، فدافعية التلميذ تزيده إصرارا على التعلم و النجاح و التفوق، فكلما كان عسير القراءة أكثر ثقة في نفسه و رغبته كبيرة في تحقيق النجاح استطاع أن يتكيف مع هذه الصعوبة التي يعاني منها.

من خلال هذا يتبين أن الإهتمام بموضوع صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبات القراءة بصفة خاصة بدأ يتزايد في السنوات الأخيرة ، و ذلك بعدما أظهرت الدراسات أن نسب كبيرة من هذا الإضطراب في أوساط التلاميذ، الأمر ا لذي أدى إلى دراسة العوامل المرتبطة بهذا الإضطراب و محاولة التعرف عليها و تشخيصها و إعداد برامج دراسية وعلاجية مناسبة لهذه الفئة من التلاميذ.

[1] - محمد مصطفى الديب: علم النفس الإجتماعي التربوي،ط1، عالم الكتب،القاهرة، 2003، ص ص 284- 318 .


الفصل الثاني

الفصـــــل الثـــــانـــي
دافعية الإنجاز

تمهيد

1- تعريف الدافعية.

2- بعض المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الدافعية.

3- خصائص الدافعية.

4- وظائف الدافعية.

5- الأسس التي تقوم عليها الدوافع.

6- تصنيف الدوافع.

1.6. الدوافع الأولية.

2.6.الدوافع الثانوية.

3.6. الدوافع الداخلية الفردية.

4.6.الدوافع الإجتماعية.

7- النظريات المفسرة للدافعية.

1.7.النظرية الإرتباطية.

2.7. النظرية المعرفية.

3.7. نظرية العزو لـواينر.

4.7.النظرية الإنسانية لـماسلو.

8- دافعية الإنجاز.

1.8.تعريف دافع الإنجاز.

2.8.أبعاد دافع الإنجاز

3.8.خصائص ذوي الدرجة العليا من الإنجاز.

4.8.معوقات دافع الإنجاز.

5.8.مكونات الدافع للإنجاز.

6.8.قياس الدافع للإنجاز.

9- الدافعية للتعلم.

1.9.أبعاد الدافعية للتعلم.

2.9.مؤشرات دافعية التعلم لدى التلاميذ.

3.9.أساليب لتحقيق إستثارة دوافع المتعلمين خلال المواقف التعليمية.

4.9.الأساليب التي يلجأ إليها المدرسون لتحقيق دافعية التلاميذ نحو موضوعات التعلم.

5.9.دور الدوافع في التربية و التعليم.

6.9.دور المدرسة في تكوين دافع الإنجاز.

خلاصة

تمهيد:

تعد الدافعية من القوى المحركة التي تقف وراء حدوث معظم سلوكاتنا اليومية ،فادا ما تأملنا في أنماط الفعل السلوكي الذي نقوم به نجد أنها جميعها موجهة نحو تحقيق غرض أو هدف نسعى للحصول عليه . ولا ينحصر دور الدافعية في تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق غرض معين فحسب، بل إنها تعمل على حفز وحث الكائن البشري على اكتساب وتعلم سلوك وخبرات معينة في سبيل تحقيق غايات وأغراض يطمح إليها، واعتمادا على ذلك فالدافعية تشكل محورا أساسيا في السلوك الإنساني وهي جانب مميز من جوانب الشخصية الإنسانية والتي تجعل منها ديناميكية تفاعلية ومؤثرة وذات إرادة يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى. فماهي الدافعية ؟ وماهي ابرز الدوافع التي تحرك سلوك الإنسان ؟ وكيف يفسر العلماء هذه الدافعية؟

1. تعريفات الدافعية:

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة "movere"ويشار إليه في اللغة الانجليزية بكلمة"motive " ويعني يحرك ، فعندما نقول بأن الذي دفع شخصا للقيام بسلوك معين، فإننا نعني إن شيئا ما هو الذي حركه ، وهدا المحرك هو ما نقصد به الدافع. [1]

أي إن الدافع كل ما يدفع الكائن الحي للقيام بنشاط معين(حركي ،فكري،تخيلي ،فيزيولوجي ...الخ) لتحقيق هدف معين .[2]

ويعرف "حمود عبد الحليم منسي" الدافع على انه:"عبارة عن مثير بحرك السلوك سواءا كان هدا المثير داخليا أو خارجيا، أما العملية النفسية التي تنتج عن وجود الدافع وتؤثر في السلوك فنطلق عليها الدافعية".[3]

ويعرفه فؤاد حيدر على انه "حالة داخلية جسمية أو نفسية أو فكرية تثير السلوك في ظروف حتى تصل إلى غايتها ".[4]

[1] محمد محمود بني يونس :سيكولوجية الدافعية و الانفعالات ،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان ص23
[2] محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2006،ص93
[3] طارق كمال: أساسيات في علم النفس التربوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006، ص4
[4] فؤاد حيدر :علم النفس الاجتماعي ،دار العربي،بيروت ،1994،ص194

إذن يبقى الدافع كامنا, أو في حالة كمون, ما لم تتوفر له ظروف أو مثيرات داخلية أو خارجية تعمل على استشارته و إظهاره ,وبعدها على تحويله من حالة الكمون إلى حالة الحراك و النشاط (أي دافع كامن +مثير داخلي أو خارجي يتحول غالى دافع نشط فاعل).[1]

أما مصطلح الدافعية يشار إليها في اللغة الانجليزية motivation وتعني محفز، منشط ، محرك ،وبهذا فان الدافعية تعني عملية إحداث الحركة في السلوك .[2]

يعرفها "سرا سون" و "سميث" "srason,SmitH" على أنها "عامل داخلي والدي له تأثير على اتجاه إصرار و قوة السلوك الموجه نحو هدف معين ".[3]

ويعرفها الهنداوي و الزغول على أنها "حالة توتر أو عدم توازن داخلي تحدث بفعل مثيرات داخلية أو خارجية يتولد عنها سلوكا ويتم توجيهه و مده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق إشباع الحاجة أو الوصول إلى حالة التوازن أو تحقيق الفرض الذي يرتبط بها ".[4]

و يعرف هب " hebb " الدافعية بأنها :"عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي،و تنظيمه و توجيهه إلى هدف محدد".[5]

و يعرف تايلور و زملاؤه (Taylor et .al.¨1982) الدافعية على أنها :"عملية أو سلسلة من العمليات ،تعمل على إثارة السلوك الموجه هدف و صيانته و المحافظة عليه ،و إيقافه في نهاية المطاف".[6]

وعرف يونج P.T.Young الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها : " عبارة عن حالة استثارة و توتر داخلي تثير السلوك و تدفعه إلى تحقيق هدف معين".[7]

و في ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين " الدافع" أو " الدافعية" فإننا نقصد شيئا واحدا.

[1] محمد محمود بني يونس:مرجع سابق، ص16

[2] جودت بني جابر :علم النفس الاجتماعي ،ط1،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،2004،ص241

[3] Vallerand & EDJAR, E, THILL:introduction à la psychologie de la motivation, EDITION ETUDES VIVANTES, 1993, P17

[4] عماد عبد الرحيم الزغول ،شاكر عقلة المحاميد :مرجع سابق ،ص96

[5] ثائر احمد غباري : الدافعية النظرية والتطبيق ،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان،2008،ص16

[6] محمد عودة الريماوي و آخرون :علم النفس العام ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، 2004،ص201.

[7] عبد اللطيف محمد خليفة : الدافعية للإنجاز ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،2000،ص69.

و باستعراض التعاريف السابقة نستنتج الملاحظات التالية حول الدافعية :

- إن الدافعية مفهوم أو تكوين افتراضي غير ملموس يستدل عليه من خلال سلوك الكائن الحي في المواقف المختلفة ،ومن الشواهد على هده الأنماط السلوكية نذكر منها :

- استجابة شخص ما و هو جائع للطعام تختلف عن استجابته له وهو شبعان.

- ميل التلميذ إلى نوع من أنواع النشاط و إقباله عليه دون كلل أو ملل، بينما ينصرف عن نوع آخر.[1]

- هي حالة استثارة داخلية تتمثل في وضع من عدم التوازن أو التوتر و تعكس وجود حاجة تتطلب الإشباع أو وجود حاجة هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه.

- تنشأ بفعل عوامل من داخل الفرد (حاجات و ميول واهتمامات) أو بفعل عوامل خارجية (بواعث).

- تمثل الدافعية في بعض الحالات وضعا مؤقتا ينتهي في حال تحقيق الهدف أو إشباع الدافع ،و لكنها في حالات أخرى تستمر لفترة طويلة لدى الفرد و لاسيما في حالة وجود أهداف صعبة أو بعيدة المدى[2]

- تنطوي على ثلاثة عناصر رئيسية وهي التنظيم الذاتي، و الحفاظ الذاتي، و التصحيح الذاتي.أما التنظيم الذاتي فيعني المحافظة على الجسم في أفضل صورة ممكنة وهي صورة الاتزان الحيوي والحفاظ الذاتي يعني المحافظة على حياة الإنسان و بقائه وبالتالي حمايته من المخاطر النفسية و المادية التي تهدد بقاءه و يمكن أن تنهي حياته ، والتصحيح الذاتي هو إعادة بناء ما يهدم وتصحيح الأخطاء و إصلاح ما يحدث من تدمير .[3]

[1] احمد زكي صالح:علم النفس التربوي، ط10، مكتبة النهضة المصرية، مصر،(د، ت)، ص366.
[2] عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد :مرجع سابق ،ص 97.
[3] محمد عودة الريماوي :مرجع سابق ،ص201.

2. بعض المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الدافعية :

أشار العلماء إلى عدد من المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالدافع هي:

1.2.الحاجة:

تمثل الحاجة نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي و تحفز طاقته و تدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها. [1]

- و يشار إليها كذلك على أنها حالة من النقص والافتقار أو الاضطراب الجسمي و النفسي وعدم إشباعها يثير لدى الفرد نوعا من التوتر الضيق لا يزولا حتى يتم إشباع الحاجة و تتوقف كثيرا من خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدى إشباعها.[2]

وهنا إشارة إلى ما أشار إليه العلماء عن الحاجة، فالحاجة تعني:

الشعور بنقص شيء معين إذا وجد تحقق الإشباع.

حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي .

شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين .[3]

2.2.الحافز:

وهو يعني في الغالب المثيرات الداخلية و النواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط و تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين ويشعر الكائن بها مثل:إحساسك بالضيق أو التوتر، أو الألم، عند الجوع أو العطش...الخ.

وقد عرف ماركس (marx1978) الحافز على انه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين،و تؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك. [4]

إذا الدافع استعداد ذو وجهين، وجه خارجي هو الهدف و آخر داخلي هو الحافز، وهو حالة من التوتر تولد استعداد إلى النشاط العام وهو لا يوجه السلوك إلى هدف معين لأنه مجرد طاقة من الداخل.

---

[1] سامي محمد ملحم : سيكولوجية التعلم والتعليم ،الأسس النظرية و التطبيقية ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان ،2001،ص146

[2] جابر نصر الدين ،لوكيا الهاشمي : مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ،عين مليلة الجزائر 2006ص29.

[3] سامي محمد ملحم :مرجع سابق ،ص146.

[4] سامي محمد ملحم :مرجع سابق ص196

3.2. الهدف:

عبارة عن النتيجة المدركة المباشرة لأداء هادف ،لإشباع حاجة تحقيق الذات .آما الهدف من الناحية السيكولوجية هو عبارة عن المضمون الدافعي –التحفيزي للوعي و الذي يدركه الإنسان كنتيجة مباشرة و قريبة التوقع لأدائه .[1]

4.2.الباعث:

موقف خارجي مادي و اجتماعي يستجيب له الدافع، فالطعام مثلا باعثا يستجيب له دافع الجوع، و لا قيمة للباعث دون وجود دافع.[2]

و يعرف كذلك بأنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي و يوجه استجاباته سواءا اتجاهه أو بعيدا عنه ،و يعمل بذلك على التخلص من حالة التوتر .[3]

و من الأمثلة على البواعث :الطعام الذي يقابل حافز الجوع و الماء يقابل حافز العطش و نحو ذلك ،و هكذا تعمل عمل الجوائز و المكافآت و الامتيازات التي يمكن أن يحصل عليها الفرد في استثارة سلوكه وتوجيه هذا السلوك ، بينما تعمل الاحباطات التي قد ترتبط مع موضوع معين إلى إبعاد الفرد عن القيام بسلوك اتجاه ذلك الموضوع .[4]

و يختلف الدافع عن الباعث في أن الباعث خارجي و الدافع داخلي .[5]

و فضلا عن الحوافز و الحاجات و البواعث كمكونات أساسية تدخل في المجال الدافعي عند الإنسان توجد هناك الرغبات ، الميولات والتي تعد بمثابة محفزات أو منشطات للسلوك الإنساني فالميولات عبارة عن حالة دافعية خاصة ذات طابع معرفي والتي عموما لا ترتبط مباشرة في لحظة معينة بحاجة هامة مؤقتة ،فالميولات يمكن أن تسببها أية مواقف عير متوقعة ،أو مثيرات مرئية أو سمعية تلفت الانتباه.[6]

5.2. الرغبة:

الميل نحو أو شخص أو شيء معين كرغبة الطالب في مواد دراسية معينة ،والرغبة لا تنشا من حالة نقص أو افتقار كما هو الشأن في الحاجة ، بل تنشا من تفكير أو إدراك الأشياء المرغوبة، فالحاجة تستهدف تجنب الألم والتوتر في حين أن الرغبة تستهدف التماس اللذة .[1]

---

[1] سامي محمد ملحم :مرجع سابق ،ص19

[2] حامد عبد السلام زهران :علم النفس الاجتماعي ،عالم الكتب،القاهرة ،1984،ص101.

[3] عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه و مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2003ص445.

[4] جودة بني جابر:مرجع سابق، ص251.

[5] محمد مصطفى زيدان : علم النفس التربوي ،ط1،دار الشرق،جدة ،1980،ص73.

[6] محمد محمود بني يونس:مرجع سابق، ص19.

يمكن اعتبار المفاهيم السابقة الذكر كلها تقع ضمن ساحة واحدة من ساحات الشخصية ألا وهي الساحة الانفعالية الوجدانية، فكلها تحرك السلوك، وتدفعه وتوجهه لإزالة التوتر، ومن ثمة الشعور بالراحة النفسية.

3.خصائص الدافعية:

تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص ، من أبرزها:

- عملية عقلية عليا غير معرفية.
- عملية افتراضية وليست فرضية(أو تخمينية)
-عملية إجرائية، أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.
- ثنائية العوامل، أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية (فيزيولوجية ونفسية) من جهة وعوامل خارجية أو موضوعية (مادية واجتماعية معا من جهة أخرى، أي التفاعل بين المفاتيح الداخلية والخارجية) [2]
- وراء كل سلوك اجتماعي دافع .
- الدفع الواحد يؤدي إلى ألوان مختلفة من السلوك .
- الدافع يهدف إلى تحقيق أهداف الفرد والجماعة .[3]

1.3.قوة الدافع :

يبدأ التعلم عندما يواجه الكائن الحي موقفا جديدا لايستطيع أن يتصرف بالنسبة له عن طريق استخدام أساليب سلوكه المعتاد ، وإنما يحتاج الأمر منه إلى أن يعدل سلوكه ليقابل الموقف الجديد. والدافع هو المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة ويعدل عن طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه أو بمعنى أخر هو المحرك الرئيسي وراء عملية التعلم وبذلك فان:

- زيادة قوة الدافع تساعد على التعلم .
- وجود الدافع شيء أساسي للتعلم .
- نقصان الدافع قد يؤدي إلى توقف الكائن الحي عن ممارسة أوجه النشاط التي تمكنه من السيطرة على الموقف التعليمي وتقلل من فرصة التعلم .

[1] حامد عبد السلام زهران : مرجع سابق ص101
[2] محمد محمود بني يونس: مرجع سابق، ص23
[3] حامد عبد السلام زهران : مرجع سابق، ص102

- زيادة قوة الدافع عن المعدل بكثير قد تسبب بالمثل في ارتباك الكائن الحي وعدم قدرته على السيطرة على المواقف.

2.3.مدى تأثير الدافع:

لا علاقة لقوة الدافع بالفترة التي يستغرقها تأثيره ،فدافع مثل الجوع قد يكون من القوة بحيث يقعد بالفرد عن التفكير في أي موضوع آخر عير الحصول على الطعام .و لكن تأثيره ينتهي بمجرد تناول الطعام .بينما دافع يقل قوة قد يستغرق فترة زمنية أطول .

3.3.الدافع المركب:

تختلف الدوافع التي تحث الكائن الحي على التعلم تبعا لنوع الكائن نفسه و تبعا للمواقف التي يتعرض لها.فدافع الكائنات الدنيا مادية أولية في الغالب في طبيعتها، كدافع البحث عن الطعام أو البحث عن الجنس الآخر.

أما في حالة الإنسان، فانه لا يتعلم عادة تحت تأثير دافع واحد.وفي الغالب يكون الفرد واقعا تحت تأثير مجموعة من الدوافع، التلميذ مثلا قد يكون الدافع له على التعلم هو إرضاء غروره واثبات

قدرته على التحكم في المادة المتعلمة و التفوق على الآخرين ...الخ .ويرى(اوسجود osgood) (bindra&Stewart,1968) أن من الصعب اختيار موضوع الدوافع لعدة أسباب منها :

- أنه يجب أن يظل الدافع ثابتا في الوقت الذي نقيس فيه قوة الاستجابة الحادثة.
- إن تغيير الدافع يغير النمط الكلي للإثارة التي يتعرض لها الكائن الحي.
- أنه يصعب حساب التغيرات الحادثة تحت درجات مختلفة من الدوافع.[1]

[1] سامي محمد ملحم :مرجع سابق ،ص156-157

4. وظائف الدافعية:

من المعروف أن السلوك لا يحدث بصورة تلقائية في معظم الأحيان، وإنما يوجد دائما دافع وراء كل نمط من أنماط السلوك.وحتى في الحالات التي لا يظهر فيها الدافع بصورة واضحة، فإنها ليست استثناءا من هذه القاعد ة، وبمعنى أخر فانه كلما صدر سلوك معين من الإنسان فان الدافع يكون موجودا دائما.

و يقول جابر عبد الحميد أن للدوافع ثلاث وظائف رئيسية وهي:

1.4. تزويد السلوك بالطاقة المحركة وتنشيط الكائن الحي: [1]

حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، حيث تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك وتوجيهه نحو الهدف.إلا أن كلا من الحوافز والدوافع تختلفان في قدرتهما على تحريك السلوك و توجيهه باختلاف طبيعة الفرد المدفوع وطبيعة الدافع أو الحافز نفسه ومدى الارتباط و الانتماء بين الحافز أو الدافع و الموضوع أو المؤثر من ناحية و بين الحافز و طبيعة المتعلم من ناحية أخرى.

2.4. تحديد النشاط واختياره:

فالدوافع و الحوافز تجعل الفرد يستجيب لموضوعات و مواقف معينة و يهمل غيرها كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك المواقف و الموضوعات [2]. إذ أن اختيار الفرد لنشاط ما يتأثر بالدوافع التي تمليها عليه ميولا ته ،و اهتماماته ،و حاجاته ،فمثلا عندما نقرا كتابا أو مجلة أو صحيفة ما ،فإننا نركز على الموضوعات المتصلة باهتماماتنا و أهدافنا وحاجاتنا .[3]

3.4. توجيه السلوك أو النشاط:

فالطاقة التي يطلقها الدافع أو الحافز في داخل الكائن الحي لا تجدي شيئا إلا إذا تحرك السلوك باتجاه الهدف ليحقق تلبية الحاجة وإشباع الدافع وإزالة التوتر. [4]

و هذا ما أوضحه ميلر و آخرونMiller, et al في نظرية السلوك الموجه نحو الهدف، حيث يقوم الفرد بالمقارنة بين البيئة و الهدف،ثم يقوم بمعالجة البيئة حتى يقلل من التفاوت بينها و بين

[1] طارق كمال: أساسيات في علم النفس التربوي، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية 2006، ص82
[2] سامي محمد ملحم :مرجع سابق ص168
[3] محمد محمود بني يونس ص29
[4] سامي محمد ملحم : مرجع سابق ص169

الهدف، ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بين البيئة و الهدف ثم يسعى بعد ذلك و يجاهد لتحقيق الهدف.[1]

ومن خلال تطرقنا لوظائف الدوافع، ارتأينا أن نتعرض ولو بإيجاز إلى معايير السلوك المدفوع، والمتمثلة في:

- **الطاقة:**

إن الدافع يتناسب مع مقدار الطاقة الناتجة بالنسبة لهدف معين يراد تحقيقه ،و مثال على ذلك :الإنسان الذي يظل 24سا بغير طعام ،يكافح من اجله بقوة تزيد عن القوة التي يكافح بها إنسان آخر أكل منذ ساعة واحدة

- **الاستمرار:**

الفرد المدفوع لا يستسلم بسهولة، أما إذا فشل و تخلى عن بذل الجهد، نستنتج بذلك عدم وجود دافع قوي لديه.

- **القابلية للتغيير (المرونة):**

الفرد يثابر على بذل الجهد ليصل إلى إشباع معين ،إلا انه لا يكرر نفس العمل مرة بعد مرة ،بل يتخذ سبل مختلفة للوصول إلى الهدف ،أي انه قد يظل الهدف واحد و مع ذلك تتغير أساليب الوصول إليه .[2]

[1] عبد اللطيف محمد خليفة:مرجع سابق، ص75.
[2] سيد محمد خير الله ،ممدوح عبد المنعم الكيلاني: سيكولوجية التعلم ،دار النهضة العربية ،بيروت ،1983،ص174

5-الأسس التي تقوم عليها الدوافع:

1.5.مبدأ الطاقة والنشاط:

تؤدي الدوافع إلى القيام بحركات جسمانية مثل مد عضلات الجسم بالطاقة أو تقلص عضلات المعدة أثناء الجوع .

2.5. مبدأ الفرضية:

تؤدي الدوافع إلى توجيه السلوك نحو غرض أو هدف ،فالكائن الحي يسعى دائما للحصول على الطعام و الماء و الشريك الجنسي و المال و المركز...الخ.

3.5. مبدأ التوازن:

وهو من مبادئ علم وظائف الأعضاء بمعنى انه يوجد لدى الكائن الحي استعداد لان يحتفظ بحالة عضوية ثابتة، كالاحتفاظ بدرجة حرارة ثابتة في الجسم.

4.5. مبدأ الحتمية الديناميكية:

يوجد لكل أسلوب أسباب ،وهذه الأسباب توجد في الدوافع و من هذه الدوافع ما هو فيزيولوجي و منها ما هو مكتسب و متعلم .[1]

5.5. الحاجة و الدافع والحافز المشبع:

فالحاجة تؤدي إلى استثارة الدافع ،و استثارة الحاجة و الدافع تؤدي إلى البحث عن حافز(مشبع) وهذا موجود في البيئة الخارجية .

د-الدوافع ليست شيئا ماديا يمكن رؤيته و إنما يستدل عليها من أنماط السلوك الصادر.

- قد يكون هناك أساس فطري لبعض الدوافع و يفضل عدم تسميتها بالغرائز لأنها استعدادات تتأثر إلى حد كبير بالتعلم كدافع الأمومة.[2]

[1] جابر نصر الدين ،لوكيا الهاشمي:مرجع سابق ص31
[2] جودت بني جابر:مرجع سابق، ص253

6. تصنيف الدوافع:

لو أمعنا النظر في السلوك الإنساني لوجدنا أنه يصدر عن دوافع مختلفة و السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام أي هذه الدوافع فطري و أيها مكتسب عن طريق الخبرة و التعلم ؟

و للإجابة على هذا السؤال حاول بعض العلماء تصنيف الدوافع على النحو التالي:

1.6.الدوافع الفيزيولوجية المنشأ (الدوافع الأولية):

و تسمى كذلك بالدوافع الأولية، و هذه الدوافع تولد مع الكائن الحي أي أنها غير متعلمة، و هي توجد عند كل من الحيوانات و الإنسان معا.[1] وهي دوافع تنشا من حاجات الجسم الخاصة بوظائف العضوية و الفيزيولوجية ،كالحاجة إلى الطعام ،و الماء ،و الجنس ،و تجنب الألم.[2]

و يمكن تحديد خصائص هذا النوع من الدوافع فيما يلي:

- دوافع فطرية، أي أنها موروثة و ليست مكتسبة.
- تؤدي في الغالب وظائف بيولوجية.
- تحدث نتيجة اختلال في التوازن العضوي و الكيميائي للبدن.[3]

و هنا نذكر بعض من هذه الدوافع، و نظرا لتعقدها فان بعض العلماء قسمها إلى:

أ. دوافع تعمل على المحافظة على وجود الفرد مثل الحاجة إلى الطعام و الشراب والراحة نذكر منها:

أ.1.دافع الجوع :

ونعني به الحاجة للطعام ،ففي إشباعه ضمان لبقاء الفرد و استمرار يته أي له وظيفة الحفاظ على الحياة الفردية و ذلك لأنه بمثابة مصدر أساسي لتزويد الجسم بالطاقة اللازمة لكافة العمليات الفيزيولوجية ،والسيكولوجية ،فالجسم بحاجة إلى أنواع من الأطعمة و كذلك للماء للقيام بوظائف حيوية .[4]

أ.2. دافع العطش:

و نعني به الحاجة للماء ،فهو من الدوافع الفطرية الأساسية للإنسان ،و التي تستثير السلوك الملائم لإرضائها (البحث عن الماء) مما يؤدي إلى استعادة التوازن البيولوجي للإنسان .[5]

---

[1] محمد محمود بني يونس: مرجع سابق، ص33

[2] سامي محمد ملحم :مرجع سابق ، ص159

[3] مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر1994 ،ص102

[4] مجدي احمد محمد عبد الله: عام النفس التربوي بين النظرية –والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص99

[5] مجدي احمد محمد عبد الله:نفس المرجع،ص100.

ب- دوافع تعمل على المحافظة على بقاء النوع مثل الدافع الجنسي و دافع الأمومة.

ب .1.دافع الأمومة:

إن دافع الأمومة هو دافع آخر من دوافع الحفاظ على النوع ،و يتمثل هذا الدافع في رعاية الأبناء و العناية بهم و تلبية حاجاتهم الأساسية لأن يصبحوا قادرين على رعاية أنفسهم ،و يصبح هذا الدافع مهما جدا بالنسبة إلى العضويات التي تتميز حياتها بفترة طفولة طويلة مثل الإنسان .و يتأثر سلوك الأمومة كثيرا بالخبرة والتعلم .[1]

ب.2 .دافع الجنس:

يعتبر مناهم الدوافع في سلوك الإنسان و الذي يختلف اختلافا كبيرا من فرد إلى لآخر، إذ انه يتأثر بالمؤثرات الاجتماعية التي تنشا في الوسط الذي يعيش فيه ،كالعادات و التقاليد ،الأعراف و القيم الأخلاقية .[2]

2.6.الدوافع السيكولوجية المنشأ (الدوافع الثانوية):

إن الدوافع الفطرية لدى الإنسان لا تبقى على أشكالها البدائية العفوية بل تتعدل و تتغير و ينشا عنها دوافع مكتسبة كثيرة .

وتنشأ الدوافع المكتسبة على أساس الاستعدادات الفطرية، فميل الإنسان إلى القراءة مثلا يرتكز على دافع حب المعرفة الفطري، واكتساب بعض المهارات الحركية يستند إلى دافع الحركة الفطري لدى الإنسان.[3] وهي كذلك الدوافع التي تنشا نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها.[4]

و هناك العديد من الدوافع التي يمكن تصنيفها في فئتين نوعيتين هما:

الدوافع الداخلية الفردية و الدوافع الخارجية الاجتماعية و فيما يلي استعراض لهاتين الفئتين:

1.2.6.الدوافع الداخلية:

وهي تلك القوة التي توجد في داخل النشاط أو العمل أو الموضوع التي تجتذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر المتعلم بالرغبة في أداء العمل، ويتوجه نحوه دون وجود تعزيز خارجي

[1] جودت بني جابر: مرجع سابق، ص258
[2] محي الدين مختار: محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص188
[3] جنان سعيد الرحو :مرجع سابق ،ص48
[4] سامي محمد ملحم :مرجع سابق ،ص161

ظاهر و يكون التعزيز متمثلا في الرضا الناتج عن النشاط التعليمي و عن بلوغ الهدف، وهذا النوع من الدوافع يساعد على أن تكون النتائج التعليمية قوية الأثر لدى المتعلم.

وتتحقق الدوافع الداخلية عن طريق ربط الموضوع بحاجات المتعلم النفسية والعقلية، و كذلك تحقيق الانسجام بين طريقة تعلم الموضوع أو محتواه و بين ميول المتعلم و اتجاهاته، كما تتحقق هذه الدوافع في حالة وضوح الموضوع أو النشاط بالنسبة للمتعلم، ويتم توفير الدوافع الداخلية من خلال توظيف اللعب و الاكتشاف و النشاطات التربوية المختلفة في عملية التعليم.

2.2.6.الدوافع الداخلية الفردية:

و تتمثل هذه الدوافع في سعي الكائن الحي أو الشخص للقيام بشيء معين لذاته ،فهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للفرد و تحقق توازنه من خلال استجاباته المختلفة .[1] و بشكل عام فان الدافعية الداخلية تزودنا بقدرة للتعامل مع البيئة المحيطة ،و ممارسة الجهد الضروري لتطوير المهارات و الإبداعات .[2] و من هذه الدوافع ما يلي:

أ. دوافع الفضول أو حب الاستطلاع:

تشير دوافع الميول أو حب الاستطلاع إلى ميل الكائن الحي و رغبته في استكشاف معالم البيئة السيكولوجية و الوقوف به على جوانبها الغامضة.

ب. دافع الكفاءة :

هو استخدام الكائن الحي لجميع قدراته الإدراكية و الحركية من اجل مواجهة متطلبات البيئة التي يعيش فيها .[3]

ج. دافع الانجاز:

و يقصد به أنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع و ذلك في المواقف تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.[4]

[1] ثائر احمد غباري:مرجع سابق، ص32

[2] حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق: علم النفس التربوي (للطالب الجامعي و المعلم الممارس)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.عمان2007، ص462

[3] ثائر احمد غباري:مرجع سابق، ص 33.

[4] مجدي احمد محمدعبد الله :مرجع سابق، ص107.

3.2.6 .الدوافع الخارجية:

تقوم هذه الدوافع على وسائل حفز أو تعزيز خارجية عن العمل نفسه كالعلامات وعبارات التقدير و الجوائز المادية ونيل إعجاب الزملاء وتقديرهم، أو نيل رضا الوالدين و غير ذلك.[1]

4.2.6.الدوافع الخارجية الاجتماعية:

تشير الدوافع الخارجية الاجتماعية إلى تلك الدوافع التي تنشا نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي، كما تحدث الدافعية الخارجية عندما تكون النشاطات موجهة نحو موضوعات خارجية لخبرة المتعلم كالمكافآت المالية و أساليب التعزيز الأخرى الخارجية كالثواب وما شابه.[2] ومن بين هذه الدوافع:

أ.دافع الانتماء:

وهو الحاجة لدى الفرد لصحبة الآخرين، أو هو ميل أو نزعة موجودة عند كل شخص فينا نحو تشكيل علاقات اجتماعية مع الآخرين

ب .دافع التنافس و السيطرة:

فالسيطرة و إثبات الذات هي من الدوافع الشائعة لدى الإنسان و الحيوان على السواء ،ويظهر دافع السيطرة بشكل واضح تماما بين أفراد الجماعات المختلفة ،فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت و المدرسة و يحاول الطفل في الجماعة أن يتفوق على زملائه و أن يسيطر عليهم ، وان يحتل بينهم مكان القيادة .[3]

ج.دافع الاستقلال عن الآخرين:

يشير دافع الاستقلال إلى رغبة الشخص و حاجته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه.و تظهر ملامح الاستقلالية عند الأطفال الصغار عندما يبدؤون في تقدير حاجاتهم إلى الوجود في المستقبل و تزداد الاستقلالية وضوحا مع العمر. [4]

[1] Alain Lieury&Fabien Fenouillet: Motivation et réussite scolaire, 2édition, Dund, Paris, 2006, P142.

[2] عزيز سماره، هشام الحسن: سيكولوجية الطفولة، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص51.
[3] محمد محمود بني يونس، مرجع سابق، ص54.
[4] سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص162.

7.النظريات المفسرة للدافعية:

هناك نظريات عديدة تناولت موضوع الدوافع بالنظر إلى المكانة التي تحظى بها الدافعية لدى العلماء و المنظرين ،مما جعل كل واحد منهم إلى موضوع الدافعية من زاوية مختلفة .

و يمكن تصنيف النظريات التي تعرضت لموضوع الدافعية على النحو التالي :

1.7.النظرية الإرتباطية:

تهتم هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحنى السلوكي، أو ما يطلق في العادة بنظريات المثير – الإستجابة، و قد كان" ثورندايك" من أوائل الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبيا ، و اعتمد على مبدأ المحاولة و الخطأ كأساس للتعلم، و فسر هذا التعلم بقانون الأثر، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الإستجابة، في حين يؤدي عدم الإشباع إلى إضعاف الإستجابة التي يتلوها، و طبقا لهذا القانون يشير البحث عن الإشباع، وتجنب الألم، إلى الدوافع وراء التعلم، وجود استجابات معينة، أي أن المتعلم يستجيب طبقا لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم.[1]

أما " هل " «Hull» فيأخذ هو كذلك بقانون الأثر، و لكن يحدده على نحو أكثر دقة من " ثورندايك"، حيث يستخدم مصطلح التخفيض، أو اختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز، للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة و السلوك و التي حددها حسب النموذج التالي:

حاجة- حافز – سلوك- اختزال الحاجة(حالة إشباع)

حيث تلعب الحاجة دروا مؤثرا في تحديد الحافز، كمتغير متدخل، كما يلعب بدوره دورا مؤثرا في تحديد السلوك، و ينتج التعلم.

لكن سكينر صاحب نموذج التعلم الإجرائي لا يرى ضرورة لإفتراض متغيرات متدخلة كالحافز لتفسير السلوك، بل يستخدم بدل ذلك مفهوم الحرمان، ويرى أن نشاط المتعلم مرتبط بكمية الحرمان، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي

[1] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي ، النظرية و التطبيق، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان،2006، ص 171.

يتلو استجابة ما، يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، لذلك ليس هناك أي مبرر لإفتراض أي عوامل داخلية محددة للسلوك.

فقد اهتم" سكينر" بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك وأهمل دور الحالات الداخلية للكائن الحي مفترضا أن البيئة الخارجية كمصدر للإثبات والتدعيم تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة عينة أو خفض هذا الاحتمال وهذا ماأشار إليه بالاشتراط الإجرائي.

إن التفسيرات الإرتباطية للدافعية تقوم أساسا على نتائج بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، إلا أنه يمكن اشتقاق بعض المبادئ المناسبة للتعلم، فحالات الإشباع الناتجة عن أداء استجابات معينة و اختزال الحاجة الناتجة عن سلوك ما، والتعزيز المناسب لأنماط السلوك المرغوب فيه، هي مبادئ تعلم هامة و مفيدة في تفسير الدافعية عند التلاميذ، أي أن هذه التفسيرات الإرتباطية ترى أن النشاط السلوكي وسيلة للوصول إلى هدف معين، و الإستجابات الصادرة تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته.[1]

2.7.النظرية المعرفية:

تتحدث النظريات المعرفية المفسرة للدافعية إلى التأكيد على كيفية فهم الأحداث وتوقعها من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم، وترى النظرية المعرفية أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات و الحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث و المثيرات.

وطبقا للنظرية المعرفية في تفسير مفهوم الدافعية ينتظم السلوك المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية، كما يشتمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل.[2]

كما تنظر التفسيرات المعرفية للكائن الحي بأنه كائن عاقل، ويتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك فهي تؤكد على مفاهيم كالقصد، النية و التوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية، تشير إلى النشاط السلوكي كغاية بحد ذاته وليس كوسيلة، فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل

[1] عبد المجيد نشواتي:علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان الأردن،1985، ص208.
[2] عبد القادركراجة : سيكولوجية التعلم،ط1، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، 1997، ص 228.

قصد، يهدف للحصول على معلومات لموضع أو فكرة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفعاليته، وقدرته، وعليه يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا أساسيا.[1]

و قد أشار بعض الباحثين إلى ضرورة هذا الدافع، و أثره على التعلم و الإبتكار و الصحة النفسية، لأنه يمكن المتعلمين و خاصة الأطفال من الإستجابة الإيجابية للعناصر الجديدة، و إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم.

يظهر جليا أن هذه النظرية تفسر الدافعية بتأكيدها على حرية الفرد، وقدرته على الإختيار و توجيه سلوكه بالإتجاه الذي يرغب فيه، غير أنها لا تعطي أهمية للحاجات الفيزيولوجية، وقدرتها على استثارة السلوك وتوجيهه.

3.7.نظرية العزو لوا ينرWeiner:

أثناء التعلم قد ينجح الطلبة وقد يفشلون، لذا فهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح و الفشل، أي قد يعزون النجاح والفشل في الأداء إلى عدة أسباب، مثل صعوبة الامتحان، واتجاهات المعلم نحوهم، وعدم الرغبة في مادة معينة. إن هذا العزو يعمل كدليل للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح أو الفشل في تلك المهمة في المستقبل، والطلبة الذين يؤدون بعض المهمات بشكل ضعيف يتوقعون أن يستمروا بالأداء الضعيف ، وقبل أن يقوم المعلم بمحاولة تغيير توقعات الطلبة باتجاه النجاح عليه أن يعرف كيف يعزو أولئك الطلبة أسباب نجاحهم وفشلهم.[2]

إذن تظهر المشكلة عندما يعزو الطالب فشله لخصائص و مميزات ثابتة غير خاضعة للضبط، مثل القدرة، فهذا الطالب قد يبدي سلوك اللامبالاة لأنه معتاد على الفشل، ومحبط، و غير مدفوع، و قليل الفائدة. واللامبالاة هي رد فعل منطقي للفشل إذ اعتقد الطالب إن المسببات التي يعزوها الطالب لأسباب خارجية لا يمكن تغييرها، أي أنها ثابتة و ليست تحت ضبطه وسيطرته، والطلبة الذين يلاحظون فشلهم ويشعرون به، هؤلاء أقل حاجة للمساعدة، وهم بحاجة للتشجيع ليدركوا كيف يمكن تغيير الموقف، للشعور بالنجاح الحقيقي.

إن تأكيد العلاقة و الصلة بين ما بذله الطلبة من جهود في الماضي و النجاحات المرتبطة بها و إخبارهم أنهم إذا حاولوا جهدا أكثر، فان ذلك سيؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل، إلا أن هذا التحصيل سيكون وهميا وغير فعال، لأن ما هم بحاجة إليه حقيقة هو تقديم أدلة حقيقة تبرهن

[1] عبد المجيد النشواتي :المرجع السابق،ص 207
[2] ثائر أحمد غباري:مرجع سابق، ص77

على أن جهودهم سوف تنتج نجاحا، يظهر فيه ربط السبب بالنتيجة، و النتيجة في هذه الحالة تخضع لإدراكهم.[1]

و يعد الإدراك من العوامل الرئيسية في فهم الدافعية حسب منظور الفرد، فإذا اعتقد التلاميذ أنه ينقصهم القدرة لاستعاب الرياضيات فإنهم يسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير، و هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى لقليل من الدافعية لمحاولة حل مسائل الرياضيات، ذلك لأنهم يتوقعون أدائهم في مسائل الرياضيات سوف يكون ضعيفا.

و يقترح فانيللي(Fanelli) أن على المعلم أن يخبر تلاميذه هذه العبارة:"قد تستطيع أداء ذلك إذا حاولت..." وهذا يضمن اعتبار وجود النجاح الحقيقي عند المعلمين والتلاميذ دون توقع خيبة أمل كبيرة إذا بذل التلاميذ جهدا و واجهوا الفشل. [2]

وترتكز نظرية العزو على ثلاث افتراضات:

أولا: يريد أن يعرف الناس سبب سلوكهم و سلوك الآخرين، وخصوصا السلوك المهم بالنسبة إليهم.

ثانيا: تفترض نظرية العزو أن الناس لا يضعون أسبابا لسلوكهم عشوائيا، فهناك تفسير منطقي للأسباب التي نعزو سلوكنا إليها.

ثالثا: أن السبب الذي نعزو سلوكنا إليه يؤثر في سلوكنا اللاحق، فإذا عزونا سبب فشلنا إلى شخص ما فإننا نحب ذلك الشخص، أي إذا عزا أحد الطلبة سبب فشله إلى المعلم بأنه لم يعطه علامات جيدة فانه سوف يكره ذلك المعلم.[3]

وحسب رأي "واينر" يرى معظم الأسباب التي يعزو لها الطلاب نجاحهم وفشلهم يمكن أن تعود إلى ثلاثة أبعاد وهي:

- ✓ الموضع أو الموقع: يبين هل سبب النجاح والفشل داخلي أم خارجي.
- ✓ الاستقرار أو الثبات: هل أسباب عزو النجاح و الفشل مستقرة(ثابتة) أم غير مستقرة(غير ثابتة).

[1] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري:مرجع سابق، ص177

[2] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي،النظرية و التطبيق، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان،2006 ، ص178.

[3] ثائر أحمد غباري: مرجع سابق ص77.

- ✓ المسؤولية: هل الأسباب التي يعزي إليها النجاح والفشل بمقدور الفرد السيطرة عليها أم من غير الممكن السيطرة عليها.[1]

و يرتبط العزو كذلك بالحاجة للانجاز، حيث يعتقد واينر أنه إذا تم تحفيزنا نحو التحصيل فإننا سوف نميل إلى عزو أدائنا إلى عدة عناصر تشكل العناصر الرئيسية للعزو و طبيعته من حيث مركز ذلك العزو ودرجة ثباته وقابليته للتحكم.

و هذا الشكل يبين تلك العناصر:

عزو النجاح والفشل	الموقع	درجة الثبات	مستوى التحكم
القدرة	داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم
الشخصية	داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم
الجهد	داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم
إستراتيجية الدراسة	داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم
الصحة	داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم
مستوى الطاقة	داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم
صعوبة المهمة	خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم
اتجاهات المعلم	خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم
الحظ	خارجي	غير ثابت	غير قابل للتحكم

[2]

وقد أوضح "وينر وكوكلا" (Weiner Kukla,1970) أن الإعزاءات السببية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف مستوى الدافعية، فالأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز يعزون أي نجاح للعوامل الداخلية مثل المجهود والقدرة، في حين يعزى الأفراد المنخفضون في الحاجة للإنجاز النجاح للعوامل الخارجية مثل إنخفاض صعوبة المهمة والحظ. [3]

وبين "وينر" (Weiner,1986) أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز(وهم على حد قوله ذوي الذات المنجزة التي تتسم بالبروز و المركزية) يستخدمون إستراتيجيات مختلفة في معالجة المعلومات عن الأشخاص ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز(ذوي الذات المنجزة غير البارزة و غير المركزية)

[1] محمد محمود بني يونس: مرجع سابق، ص135.
[2] ثائر غباري: مرجع سابق، ص78.
[3] عبد اللطيف محمد خليفة:مرجع سابق، ص166.

4.7.النظرية الإنسانية:

تعنى النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم. وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى" ماسلو" الذي يرفض الافتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعها بدلالة مفاهيم الارتباطين و السلوكيين، كالحافز و الحرمان و التعزيز، وهذا رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة.

يفترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع، كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تتبدى في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية. لذلك يضيف «ماسلو»حاجات الفرد على نحو هرمي، ويحددها بسبعة أنواع ، حيث تقع الحاجات الفيزيولوجية في قاعدة ا لتصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته-وهذه الحاجات هي:

أ/ الحاجات الفيزيولوجية:

كالطعام و الشراب و الأكسجين و الراحة...الخ، عند هذا المستوى تمثل هذه الحاجات المادية الفطرية الدوافع التي تدفع الإنسان وتحركه ليحافظ على حياته، ولا يفكر فيما هو أعلى منها من حاجات حتى يحققها.[1]

ب/ حاجة الأمن:

بمجرد إشباع الحاجات الفيزيولوجية يبحث الإنسان عن حاجته للاطمئنان و الأمن فيبحث عن مأوى ليؤمن حياته ويتخلص من الخوف والقلق عن طريق التفاعل و العيش مع الآخرين.[2]

فمثلا الطلبة الذين يخافون من المدرسة أو من أقرانهم أو من المعلم تكون حاجات الأمن إليهم مهدرة، وهذا الخوف يؤثر طبعا على الأداء الصفي.[3]

ج/ حاجات الحب و الانتماء:

تتمثل هذه الحاجة في رغبتنا للانتماء للعائلة و الرفاق، فالطفل مثلا يحتاج منذ نشأته إلى أن يحس بالمحبة من المحيطين به، وكذلك يميل الطفل لأن يحب بدوره هؤلاء الأفراد فتجده يبتسم لهم وقد يصرخ إذا ما تركوه.[1]

[1] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: مرجع سابق، ص172.
[2] كامل محمد عويضة: علم النفس الصناعي، ط1، دار لكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1996، ص 87.
[3] ثائر أحمد غباري: مرجع سابق، ص 73.

فنجد أن الأفراد الأصحاء يرغبون في تجنب الوحدة و العزلة، و الطلبة الذين يشعرون بالوحدة أو نقص الإنتماء عادة مايفتقرون للعلاقات مع الآخرين و الذي بدوره يؤثر في الأداء الصفي.

د/ حاجات تحقيق الذات:

هي الحاجة التي تدفع الفرد للإفصاح عن ذاته، سواءا كان هذا في عمل أو موقف و التعبير عن شخصيته، و إظهار ما لديه من إمكانيات و تحقيق الذات هي مرحلة من الإشباع النفسي-الاجتماعي، تتميز بمستوى من الوعي الكبير.

ه/ الحاجة إلى التقدير:

هي من الحاجات النفسية العليا عند الإنسان، حيث يود أن يشعر أن ما يقوم به له وزن وقيمة عند الناس، لينال التقدير و الاحترام، سواء بفضل سيمات جسمية، أو أخلاقية، أو مركز يتمتع به داخل المجتمع.[2]

و/ حاجات المعرفة و الفهم:

تشير هذه الحاجات إلى رغبة مستمرة في الفهم و المعرفة، و تتجلى في النشاطات الاستطلاعية و الاستكشافية، وفي البحث عن المزيد من المعرفة، و الحصول على أقدر قدر ممكن من المعلومات.

ي/ الحاجات الجمالية:

تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية، وتتجلى لدى بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب و النظام و الاتساق و الكمال سواءا في الموضوعات أو النشاطات، و كذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق.[3]

وعلى الرغم من أن الدافع للإنجاز لا يوجد مباشرة في مدرج " ماسلو" ، فإنه يقع ضمن حاجات تقدير وتحقيق الذات، حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، و يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، و فيما يحققه من أهداف و فيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل.

[1] محمد مصطفى زيدان :النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط1، منشورات الجامعة الليبية، القاهرة، 1972،ص 59
[2] عباس محمود عوض: علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994، ص ص 101-103.
[3] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: مرجع سابق، ص173.

8.دافعية الانجاز:

يعد دافع الانجاز مكونا جوهريا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل.

و يرجع الفضل في تحديد مفهوم الدافع للانجاز إلى "موراي"" Murray " عام 1938 ، غير أن هذا المفهوم قد أخذ في الذيوع و الانتشار منذ الخمسينات من خلال الأبحاث الكثيرة و المتنوعة التي قام بها ماكليلاند و أتكنسون" "Mc Cleland &Atkinson "وعدد كبير من الدارسين منذ عام 1953الى الآن. و يلاحظ أن ماكليلاند قد إختلف عن موراي في إستخدام مصطلح " دافع الإنجاز" بدلا من مصطلح "حاجة الإنجاز" و لم يختلف مفهوم الدافع للإنجاز عند ماكليلاند عما يقصده موراي بمفهوم الحاجة إلى الإنجاز، بل إن المصادر الأصلية المتعددة لهذا المفهوم تستخدم مصطلح موراي ذاته للدلالة على ما تقصده هذه المصادر بمفهوم " الدافع إلى الإنجاز".

1.8.تعريف الدافع للإنجاز:

يعرف موراي" Murray" الحاجة للإنجاز بأنها :" رغبة الفرد وميله نحو تدليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوة و مثابرة و إستقلالية"، و تتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، ومن يكسبون قدرا كبيرا من المال، ومن يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم، و ينشأ دافع الإنجاز عن حاجات مثل السعي وراء التفوق ، تحقيق الأهداف السامية، النجاح في المهام الصعبة، وهذا الدافع ليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان ومع ذلك فإن لهذا الدافع أهمية قصوى في الإرتقاء بمستوى الحياة ووصول الفرد إلى أهدافه.[1]

ويركز تعريف موراي للحاجة للإنجاز على عاملين مهمين، يتناول العامل الأول الإتقان مع الأهمية في توفير رغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد أملا في تحقيق النجاح.أما العامل الثاني فيتمثل في السرعة نظرا لتقدير أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز.[2]

[1] مجدي أحمد عبد الله: مرجع سابق، ص 111.
[2] عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للإنجاز،مرجع سابق،ص89.

أما ماكليلاند (1953) فيعرف الدافع للإنجاز بأنه: " الأداء في ضوء مستوى محدد للإمتياز و التفوق" ويقدم لنا في مؤلفه الذي صدر عام 1961 تعريفا آخر " بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وسرعة، بأقل جهد و أفضل نتيجة "، وفي تصوره أن الدافع للإنجاز عبارة عن تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الإمتياز.

ويعرف فاروق عبد الفتاح الدافع للإنجاز: " بأنه الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي".

- و يعرفه **مرزوق عبد المجيد** بأنه: " رغبة مستمرة للسعي إلى النجاح و إنجاز الأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة و بأقل قدر ممكن من الوقت و الجهد و بأفضل مستوى من الأداء".
- و يعرفه **فتحي الزيات** بأنه:" دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعد معايير للإمتياز، و التي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة أو محددة".
- و يعرفه ممدوح عبد المنعم الكناني بأنه :" سعي الفرد لتركيز الجهد و الإنتباه و المثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة، و التغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت و بأقل جهد وأفضل نتيجة، و الرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع من المنافسة من أجل بلوغ معايير الإمتياز".[1]
- ويعرفه أتكنسون Atkinson (1958) بأنه:" عبارة عن إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، و ذلك في المواقف التي تتضمن تقديم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز". [2]

وتناول " حسن علي حسن" متغيرات الإنجاز في ضوء تقسيمه لها إلى ثلاثة جوانب هي:

1- الإنجاز باعتباره دافعا (الميل للإنجاز): ويعني إستعداد الفرد للسعي في سبيل الإقتراب من النجاح، وفقا لمعيار معين من الجودة أو الإمتياز، وإحساسه بالفخر و الإعتزاز عند إتمام ذلك.

[1] مجدي أحمد محمد عبد الله: مرجع سابق، ص ص 112-113.
[2] مجدي أحمد محمد عبد الله: السلوك الإجتماعي و ديناميات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص178.

2- الإنجاز باعتباره أداء(التحصيل الأكاديمي): ويعني ذلك إعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز.

3- الإنجاز باعتباره سمة شخصية(الشخصية الإنجازية): حيث يفترض أن الإنجاز يمثل سمة شخصية، تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية أو مزاجية.[1]

و يلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن دافع الإنجاز ليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان، فإن انصب إهتمام الفرد بإشباع إمكاناته وقدراته فإن دافع الإنجاز قد يصنف على أنه دافع للنمو Groth motive ، ولكن إذا كان الإهتمام مركز على المنافسة بين الأفراد فيمكن إعتبار دافع الإنجاز في هذه الحالة دافعا إجتماعيا Social motive.

وبمعنى آخر فإن الدافع للإنجاز دافع مكتسب أي يمكن تعلمه عن طريق الإرتباط بين الخبرات المؤثرة و أنواع معينة من السلوك تتصف بالمنافسة، و السعي وراء التفوق و الرغبة في تحقيق الأهداف السامية أو النجاح في المهمات الصعبة و الإستمرارفي أدائها.

ولا شك أن تدعيم مثل هذا الدافع إيجابيا يؤدي إلى تعلم الدافع و تقويته لدى الفرد، و بالعكس فإذا لقيت تلك الدافعية إحباطا و عدم تشجيع و إقتران بالعقاب فإن الدافع هنا لا يتكون أو يكون ضعيفا غير ظاهر، و بمعنى آخر فإن نمو ذلك الدافع إنما يكون بسبب الإستحسان الإجتماعي للنجاح أو العقاب للفشل.[2]

ومن خلال التعريفات السابقة التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية للإنجاز تحدد تناولنا للدافعية للإنجاز على أنها تعني ما يأتي:

" استعداد الفرد لتحمل المسؤولية ، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي قد تواجهه، و الشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

وفي ضوء هذا التعريف فإن الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة مكونات أساسية على النحو التالي:

1- الشعور بالمسؤولية.

2- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.

3- المثابرة.

4- الشعور بأهمية الزمن.

5- التخطيط للمستقبل.

[1] عبد اللطيف محمد خليفة:مرجع سابق، ص ص 94-95.
[2] مجدي أحمد عبد الله: مرجع سابق، ص115.

ونقصد بدافعية الإنجاز في بحثنا هذا هي رغبة التلميذ عسير القراءة في النجاح و التفوق في الدراسة ليثبت للآخرين بأنه شخص عادي ، وأن بإمكانه الحصول على نتائج جيدة.

2.8.أبعاد دافع الإنجاز:

حيث يفترض أن كل بعد يغطي منطقة سلوكية مختلفة عن الأخرى، وهذه الأبعاد هي:

أ/ البعد الشخصي:

و يتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وإن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية إنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف بذلك إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس و المعايير الذاتية الشخصية، و يتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بإرتفاع مستوى كل من الطموح و التحمل و المثابرة، وهذه أهم صفاته الشخصية.

ب/ البعد الإجتماعي:

و يقصد به الإتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

ج/ بعد المستوى العالي في الإنجاز:

و يقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد و الممتاز في كل ما يقوم به من عمل. [1]

و قد أظهرت دراسات متعددة سببين أساسيين لظهور دافع الإنجاز بقوة عند شخص معين دون الآخر و هما:

1- الإستقلال الشديد الذي تمتع به هذا الشخص في طفولته.

2- التدعيم بجانبيه المادي و العاطفي، والذي كان يلقاه هذا الشخص في طفولته من والديه على سلوكه في المستقبل، ومن مصادر الدافعية للإنجاز الأسرة التي ينتمي إليها الفرد المنجز، و المجتمع بمؤسساته المختلفة، وهي مصادر يقوم كل منها بدور مهم في تشكيل السلوك المتعلق بالإنجاز.[2]

[1] مجدي أحمد عبد الله: مرجع سابق، ص119.
[2] مجدي أحمد عبد الله: السلوك الإجتماعي وديناميّاته،مرجع سابق ، ص190.

3.8.خصائص ذوي الدرجة العليا من الإنجاز:

توصل ماكليلاند بعد قيامه بدراسات مكثفة إلى وصف كامل للشخص الذي يعد على درجة عالية من الإنجاز، وفيما يلي صفات هذا الشخص:

أ- درجة المخاطرة عند هذا الشخص معتدلة إلى حد كبير، وإن كان هناك إعتقاد خاطئ بأن هذا الشخص لا بد أن يكون مخاطرا من الدرجة الأولى، و على أية حال فقد أثبتت الدراسات أن الشخص ذو الإنجاز الضعيف يتميز بدرجة مخاطرة مرتفعة جدا أو منخفضة جدا بعكس الشخص ذوي الإنجاز المرتفع، و الذي غالبا ما يتميز بدرجة مخاطرة معتدلة.

ب- يفضل الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز تلك الأعمال التي تقدم له فورا عائدا من نتائج أعماله، و درجة تقدمه عن طريق الوصول إلى الهدف الذي حدده لنفسه، و هذا ما يمكن أن نسميه درجة النجاح.Degree of Success

ج- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من إهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياسا لدرجة إمتيازه في أداء عمله.

د- بمجرد تحديد هذا الشخص هدفا لنفسه فإنه ينسى كل ما عداه إلى أن ينجز عمله بنجاح ويحقق ذلك الهدف الذي و ضعه نصب عينه، فهو شخص متفان لا يرضى بترك العمل في منتصفه، و لا يقبل أن يبذل جهدا أقل من أقصى جهد له.[1]

هـ- هناك خاصية أخرى لمرتفعي الإنجاز، هي أنه يتمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس، وتعني الثقة في قدرته الخاصة على حل المشكلات التي يواجهها، وهناك جانب آخر من جوانب الثقة بالنفس لدى مرتفع الإنجاز يتمثل في أنه يميل إلى أن يشكك في آراء الخبراء، و أنه بدلا من ذلك يكون يبدي رأيه الخاص في كثير من الشؤون حتى و لو لم يكن لديه معرفة عميقة و خبرة بها.

و- يكره مرتفع الإنجاز أيضا الأعمال الروتينية ويفضل الأعمال التي تحدث فيها تغيرات دائمة و تحديات مستمرة و أنشطة جديدة. و إذا كان لدى الشخص جميع هذه الصفات مجتمعة مع الذكاء فليس من السهل أن يفشل في تحقيق النجاح المعقول في الحياة.

و على ذلك يمكن أن نلخص هذه الصفات التي يتسم الشخص ذا الإنجاز المرتفع بها:

[1] مجدي أحمد عبد الله: مرجع سابق، ص 115.

الجدية، حب المنافسة، التحمل، الإستقلال، تفضيل المخاطرة، الحرص على تحسين الظروف الإجتماعية، و بذلك نجد أن من يتسم بهذه الصفات يحتل مكانة عالية و قيمة راقية في مجالات الإبداع و الإنتاج.[1]

4.8.معوقات دافع الإنجاز:

يشير" وتييج"(1973) إلى أن الأفراد عندما يتوقعون الفشل أو يخشون الفشل، فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعا لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث، وفيما يلي عرض لتلك المعوقات التي تحول دون تحقيق الإنجاز:

أ- توقعات الفشل:

في بحث قام به ريتشارد تشارمز أوضح أن توقعات الفشل و مشاعر اليأس التي تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى لكثير من الصغار(الفقراء).

و قد قدم أحد علماء النفس بتدريب المدرس في المدرسة الإبتدائية الواقعة بالقرب من وسط المدينة على مساعدة التلاميذ من الجوانب التالية:

- أن يتعلموا تحليل الأهداف الشخصية وينظروا إليها على أنها دعوة للتحدي.
- أن يميزوا بين النتائج التي يمكن أن يتحكموا فيها، و تلك التي لا يمكنهم التحكم فيها.
- أن يضعوا أهدافا واقعية تتوافر لها فرص طيبة للنجاح.

وقد تم تعديل طرق التدريس بحيث تحث كل فرد و توفر له الفرص للإنجاز و الأهم من ذلك إتاحة الفرصة لكل الصغار لكي يكتسبوا الثقة في أنفسهم و يحسنوا مهاراتهم.

و كانت نتائج تشارمز مثيرة للدهشة فبينما إستمرت المهارات الأكاديمية للتلاميذ في المجموعة الضابطة في التدهور بصفة أقل من المعايير العمرية لهم (ممن يمثلونهم عمرا) تحسنت مهارات التلاميذ المدربين بصورة دالة، كما يستدل على ذلك أدائهم على الدافعية و التي عكست دافعية الإنجاز و السلوك الخاص به.

و كما هو الحال عند الأطفال الفقراء تجد كثير من النساء صعوبة في تصور النجاح في المواقف الأكاديمية المتصلة بالحياة المهنية.

و تدل البحوث على أنه يمكن ملاحظة هذه المشاعر مبكرا في حوالي السابعة من العمر، و قد تم إفتراض عدة أسباب محتملة هي:

[1] مجدي أحمد عبد الله: مرجع سابق ، ص ص 116 -117.

1- أن الأفراد المهمين و على وجه الخصوص الوالدان و المدرسون يعانون من التوقعات السالبة.

2- قد يحدث لأن يتقبل النساء الإتجاهات الثقافية النمطية التي تصور الإناث أقل إنجازا و سعيا ونشاطا ومقدرة و ذكاءا و إستقلالية من الذكور.

3- و بجرد تكوين تلك الإتجاهات، قد تستمر تلك التوقعات المنخفضة للنجاح من خلال نظرة الأفراد لإنتصاراتهم من الإتجاهات و يبدوا أن ممارسات التدريس تساهم في تكوين هذه المدارك.

ب- الخوف من النجاح:

تظهر النساء الأمريكيات بصفة منسقة أكثر من الرجال الأمريكيين في المواقف المتعلقة بالإنجاز، و قد فسرت " ماتينا هارنر" تلك المخاوف على أنها بالإضافة إلى الخوف من نتائج الفشل السالبة، قد تشعر النساء بالخوف من النجاح و الذي يعرف على أنه دافع إجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية، عندما يخشى الأفراد أن يجلب النجاح نتائج سالبة.

وفي الواقع يشعر كثيرا من الذكور بالرفض عندما يكون أداء الإناث أكفأ بدرجة كبيرة، و ذلك في مجالات الإنجاز التي ترتبط عادة بالذكور، عندئذ تخشى نتائج الإختلاف عما هو مألوف مفضلات ذلك على النجاح.

و عندما تعتقد أن النجاح سيجلب القبول، فإنهن يتفوقن على الذكور و ذلك في أداء الدراسات المعملية ويخاف الرجال مثل النساء أيضا من حالات النجاح غير التقليدية التي تجلب نتائج سلبية مثل الرفض الإجتماعي.

و يبدوا أن إتجاهات النساء متغيرة و ذلك للإنجازات المرتبطة بهن، ففي مسح حديث عدت طالبات المدارس الثانوية النجاح في العمل يماثل في أهميته الزواج وقد عبرت 10 منهن فقط عن رغبتهن في أن يصبحن ربات البيوت، ولكن لم يؤيد البحث فكرة أن الجيل الجديد له مخاوف من النجاح أقل من الجيل السابق له.

و قد استمرت النساء في إظهار فروق فردية واسعة، حيث غالبا ما تظهر السيدات اللاتي إنحدرن من بيئات تقليدية طموحا منخفضا بالنسبة للعمل ويبدوا أن الأمهات العاملات يعملن على تحقيق أهداف مثيرة لروح التحدي نسبيا، متأثرات بذلك بأمهاتهن.[1]

[1] مجدي أحمد عبد الله: السلوك الإجتماعي وديناميا ته، مرجع سابق، ص ص 203-204.

5.8.مكونات الدافع للإنجاز:

يرى " أوزبل" (1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافع للإنجاز هي:

أ- الحافز المعرفي:

الذي يشير إلى محاولة الفرد إلى إشباع حاجاته لأن يعرف و يفهم، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر، فإن ذلك يعد مكافأة له.

ب- توجيه الذات:

و يمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة و الصيت و المكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز و الملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته و إحترامه لذاته.[1]

ج- دافع الإنتماء:

بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، و يتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الإعتراف و التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه و يقوم الوالدان بدور فعال بوصفهما مصدرا أوليا لتحقيق إشباع حاجات الإنتماء هذه لدى أطفالهم، ثم يأتي بعد ذلك في –الغالب- دور المعلم الذي باعتباره مصدرا آخر لإشباع الدافع للإنتماء.

ويرى **عبد المجيد مرزوق**(1985) أن دافع الإنجاز يمكن إعتباره دالة لسبعة عوامل متعامدة هي: التطلع للنجاح، التفوق عن طريق بذل الجهد و المثابرة، الإنجاز عن طريق الإستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها و السيطرة على الآخرين، الإنتماء إلى الجماعة و العمل من أجلها، تنظيم الأعمال و ترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان، مراعاة التقاليد و المعايير الإجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة و السعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.[2]

و إذا كان موراي "Murray" قد رأى أن الدافع للإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى أعم و أشمل و هي الحاجة إلى التفوق، إلا أن أتكنسون قد عزل هذه الحاجة عن أصلها و إعتبرها تكوينا قائما بذاته وافترض أن هذا التكوين أحادي البعد[3].

[1] مجدي أحمد عبد الله: السلوك الإجتماعي و ديناميات، مرجع سابق،ص 181.
[2] مجدي أحمد عبد الله: علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص118.
[3] مجدي أحمد عبد الله: نفس المرجع، ص 119.

ويحدد أتكنسون النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد و يتوقع أن يتم بصورة ممتازة، و يزعم أن هذا النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين عن الميل نحو تحقيق النجاح و ما بينهما من تفاعلات على نحو ماجاء في معادلة أتكنسون الآتية:[1]

$$Ts= Ms\times Ps\times Is$$

Ts= الميل إلى بلوغ النجاح= الدافع لإحراز النجاحMs ×إحتمال النجاحPs ×قيمة الحافز على النجاح Is حيث أن:

Ts : تعني الميل لإحراز النجاح الذي هو وظيفة لإستعداد ثابت فطري أو مكتسب و هذا الميل دالة لثلاث متغيرات هي:

1- Ms: تعني الدافع لبلوغ النجاح.

2- Ps: تعني توقع النجاح.

3- Is:تعني قيمة حافز الأداء للنجاح أو قيمة الحافز على النجاح.[2]

ويمكن التعبير عن الميل نحو تحاشي الفشل و ما تتضمنه من تفاعلات على النحو الآتي:

$$TaF=MaF\times PaF\times IaF$$

حيث أن TaF تعني الميل لتحاشي الفشل الذي هو وظيفة لإستعداد فطري أو مكتسب.

MaF =تعني الدافع لتجنب الفشل.

PaF= تعني توقع الفشل.

IaF= تعني قيمة حافز الأداء للفشل.[3]

و من ثمة نجد أن نظرية التوقع –القيمة توضح العلاقات الراضية التي تنبأت بميل الفرد على النجاح أو تجنب الفشل من خلال النشاطات المرتبطة بالإنجاز، وهذا التنبؤ يحدد التفاعل بين مكونات متوازية هي في حالة الميل للإقدام على النجاح على النحو التالي:

1- إستعداد أو دافع ثابت لبلوغ النجاح Ms.

2- إحتمالات النجاح أو توقعه ps.

3- جاذبية الحافز الخارجي للنجاح أو قيمته Is .

كما أن الميل لتحاشي الفشل محصلة عوامل ثلاثة متوازية هي:

[1] رشاد عبد العزيز موسى: علم النفس الدافعي، دراسات وبحوث دار النهضة العربية،القاهرة، 1994،ص167.

[2] Héléne Fertchak: les motivation et les valeur en psycho- sociologie, Armand colin , paris, 1996,p 130

[3] رشاد عبد العزيز موسى: مرجع سابق، ص167.

1. استعداد أو دافع ثابت نسبيا لتجنب الفشل MaF.

2.احتمالات توقع الفشلPaF.

3.جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للفشل IaF.[1]

ويمكن الحصول على ناتج الإنجاز بطرح المعادلتين السابقتين :

(Ms-MaF)(Psi-Ps))= ناتج الإنجاز.

ويعني هذا أنه في مواقف الإنجاز المتعددة يختلف سلوك الأفراد باختلاف ميولهم للإقدام أو الإحجام.

و من ثم فقد أوضح أتكنسون أن نتائج الدافع إلى الإنجاز عبارة عن إستعداد ثابت نسبيا عند الفرد، الدافع للإنجاز مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل متفاعلا مع إحتمالات النجاح أو الفشل بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح و الفشل.

أي أن الدافع إلى الإنجاز حسب أتكنسون يتكون من شقين رئيسيين:

الشق الأول: إستعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير حسب الواقف المختلفة، أما الشق الثاني فهو خاص باحتمالات النجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل.[2]

6.8.قياس الدافع للإنجاز:

لقياس الدافع للإنجاز هناك طريقتين هما : الطريقة الإسقاطية و طريقة الإستخبارات.

أ- الطريقة الإسقاطية:

وتتضمن هذه الطريقة إختبار تفهم الموضوع (T.A.T) من وضع موراي، وهي طريقة إسقاطية للتمييز بين المستويات المختلفة للحاجة للإنجاز، حيث يواجه الفرد الذي يطبق عليه هذا الإختبار بصورة غامضة، غير واضحة ويطلب منه أن يحكي قصة عنها.

و قد اعتقد موراي أن الأفراد وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم ومخاوفهم و آمالهم و صراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم، و من ثم فإن موراي يفترض أن هذه القصص أو الأوصاف التي يشير إليها الفرد تكشف الحاجة للإنجاز لديه.[3]

و قد قام ماكليلاند و آخرون سنة 1953 بوضع إختبار لقياس الدافعية للإنجاز، ويتكون هذا الإختبار من مجموعة من أربعة صور، وقد إستطاع ماكليلاند إشتقاق بعضها من إختبار تفهم

[1] نفس المرجع،ص168.
[2] مجدي أحمد عبد الله: علم النفس التربوي،ص121.
[3] مجدي أحمد عبد الله: علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق، ص122.

الموضوع(T.A.T) الذي أعده موراي سنة 1937، أما البعض الآخر فقد قام ماكليلاند تصميمها خصيصا لقياس هذه الحاجات (الإنتماء، القوة، الإنجاز).

فالباحث يقوم بعرض كل صورة أثناء الإختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوصين، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك بكتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة ، والأسئلة هي كالآتي:

ماذا يحدث ؟ ومن هم الأشخاص؟

1- ما لذي أدى إلى هذا الموقف؟ بمعنى ماذا حدث في الماضي؟
2- ما محور التفكير؟ ما المطلوب أداؤه ؟ و من الذي يقوم بهذا العمل؟
3- ماذا سيحدث؟ ما لذي يجب عمله؟

ثم يقوم المفحوص بالإجابة على الأسئلة الأربعة السابقة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الإختبار كله في حالة إستخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الإختبار أصلا بالتخيل الإبتكاري، ويتم تحليل نواتج تخيل المفحوصين بالنسبة لنوع معين من المحتوى، وهو ذلك المحتوى الذي يمكن أن يشير إلى تلك الحاجات (الإنتماء، القوة، الإنجاز).[1]

وقد قام علماء النفس : ماكليلاند، أتكنسون، كلارك، لويل، بتعديل إختبار تفهم الموضوع لقياس دافع الإنجاز، ووضع ماكليلاند ومعاونوه محكات دقيقة لتقديم هذا النوع من التخيل.

وهذا الإختبار الإسقاطي منطقي ودقيق ويفي بالغرض في إطار حدود معينة، كما أن إختبارات ماكليلاند لدافع الإنجاز تقيس ما وضع لقياسه.[2]

ب- طريقة الإستخبارات:

وهنا نتناول بالشرح ثلاثة مقاييس تستخدم لقياس دافع الإنجاز، تم تقنينها على عينات مصرية وكان لها معاملات ثبات وصدق مرتفعة تسمح باستخدامها بإطمئنان، وهذه المقاييس الثلاثة هي:

مقياس (راي - لن) للدافع للإنجاز، وإستخبار الدافع للإنجاز لهارمانس، مقياس إيزك ويلسون للتوجه نحو الإنجاز.

[1] عبد اللطيف محمد خليفة: مرجع سابق، ص 98.
[2] مجدي أحمد عبد الله: علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص122.

1- مقياس (راي – لن) للدافع للإنجاز:

وضع " لن " هذا المقياس عام 1960 وطوره " راي " في السبعينات ويتكون من 14 سؤالا يجاب عنها بـ (نعم)، (غير متأكد)، (لا)، وللتحكم في وجهة الإستجابة بالإيجاب تم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات، والدرجة القصوى هي 42.

و للمقياس ثبات يزيد على 70، في سبع دول تتحدث الإنجليزية، وله معاملات صدق لا تقل عن نظيراتها في المقاييس الطويلة وبرهن (راي) على صدقه و إستخراج معايير له في أربع دول، وقد ترجم أحمد عبد الخالق هذا المقياس، و أجريت التصويبات و المراجعات و التعديلات المناسبة، وحسب ثبات الإتساق الداخلي لمقياس الدافع للإنجاز وذلك بقسمته إلى نصفين، وصل معامل الثبات فيه إلى 69، وذلك بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان/ براون. [1]

2- إستخبار الدافع للإنجاز لهارمانس:

حاول **هارمانس 1970 Hermans** بناء إستخبار الدافع للإنجاز بعيدا عن نظرية أتكنسون، وذلك بعد حصر المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، وقد إنتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي:

مستوى الطموح- السلوك المرتبط بقبول المخاطرة- الحراك الإجتماعي- المثابرة- توتر العمل- إدراك الزمن- التوجه نحو المستقبل- إختيار الرفيق- سلوك التعرف- سلوك الإنجاز.

ويتكون الإستخبار من 29عبارة متعددة الإختيار، وقد قام رشاد عبد العزيز موسى و صلاح أبو ناهية (1987) بترجمة الإستخبار وتقنينه على عينة مصرية من الطلبة والطالبات.[2]

وقد وصل معامل ثباته بطريقة إعادة التطبيق إلى 68. و 83. لعينتي الذكور و الإناث من طلاب الجامعة على التوالي، أما صدقه فقد قام الباحثان بتطبيق إستخبار الدافع للإنجاز و مقياس التوجه نحو الإنجاز من إعداد إيزنك و ويليس Eysenck et Wilson (1975) على العينتين السابقتين ذاتهما من الذكور و الإناث، وكان معامل الإرتباط بين المقياسين 80. و 78. عينتي الذكور و الإناث على التوالي.

وفي دراسة أخرى إستخدم فيها المقياس ذاته تم إعادة حساب ثبات الإستخبار و صدقه بالطريقة و المحك السابقين كليهما وصل معامل الثبات إلى 84. و 81. لعينتي الذكور و الإناث على التوالي

[1] مجدي أحمد عبد الله: السلوك الإجتماعي وديناميياته، ص ص 186- 187.
[2] رشاد عبد العزيز موسى: مرجع سابق، ص173.

ويتضح مما سبق أن لإستخبار الدافعية للإنجاز خصائص سيكومترية مرضية من حيث الثبات و الصدق.[1]

مقياس التوجه نحو الإنجاز:

قد أعده إيزنك و ويلسون(1975)، ويتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي ويتكون المقياس من 30 بندا يجاب عنها (بنعم)،(غير متأكد)،(لا). وقد ترجمه أحمد عبد الله وأجرى له التعديلات المناسبة، وتم حساب معاملات ثباته و صدقه بطريقة التحليل العاملي، وذلك في دراستين إختلف فيهما عدد أفراد العينات، ففي الدراسة الأولى كان (ن=200) لكل من الذكور و الإناث من المرحلة الجامعية و وصل معامل الثبات العاملي إلى 87. و 83. لكل من عينتي الذكور والإناث على التوالي.

و في الدراسة الثانية كانت العينة قوامها ن=67 للذكور، 64 للإناث من طلبة المرحلة الجامعية، وقد وصل الثبات العاملي في هذه الدراسة إلى 79. و 72. لكل من عينتي الذكور والإناث على التوالي، ووصلت معاملات الصدق العاملي إلى 82. و 83. لكل من عينتي الذكور و الإناث على التوالي، مما يشير إلى أن مقياس التوجه نحو الإنجاز هو مقياس على درجة مرضية من الثبات و الصدق. [2]

[1] مجدي أحمد عبد الله: علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق:مرجع سابق، ص124.
[2] مجدي أحمد عبد الله: علم النفس الدافعي، ص 188.

9- الدافعية للتعلم:

إن مفهوم الدافعية للتعلم مفهوم قابل للتحديد و التعريف من خلال مجموعة مظاهر آدائية أو ذهنية يعكسها المتعلم.

وتعرف الدافعية عموما بأنها :" حالة داخلية أو خارجية تستثير سلوكه و تعمل على إستمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف معين ".[1]

أما الدافعية للتعلم فقد تباينت تعريفاتها ، باختلاف المدارس النفسية التي إهتمت بتوضيح ماهيتها، و من هذه التعريفات:

أ- الدافعية للتعلم من وجهة نظر سلوكية فتعرف بأنها:" الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم، التي تحرك سلوكه و أداءاته وتعمل على إستمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة ".

ب- أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر معرفية فتعرف بأنها:" حالة داخلية تحرك أفكار و معارف المتعلم و بناه المعرفية، ووعيه و انتباهه، و تلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء، للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة" .[2]

ت- أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية فقد أخذ منحنى آخر، إذ قامت بالتركيز على مساعدة المتعلم على إستغلال أقصى إمكاناته لتحقيق التعلم الأمثل ومن ثم إلى إبداع نواتج تساعد على تحقيق ذاته.

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية بأنها:" حالة إستثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة و مواصلة تحقيق ذاته".

ج- أما الدافعية للتعلم من وجهة النظر التحليلية تحدد على أنها: "حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات بغية تحقيق التكيف و السعادة و تجنب الوقوع في الفشل".[3]

وتشير الدافعية للتعلم عند ثائر أحمد غباري على أنها: " الميل للبحث عن نشاطات تعليمية تعلميه ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للإستفادة منها".[1]

---

[1] نايفة قطامي: علم النفس المدرسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط2، عمان، 1999،ص169.
[2] صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 1997، ص292.
[3] نايفة قطامي: مرجع سابق، ص170.

نستنتج مما سبق، أن الدافعية هي تلك القوى المحركة التي تدفعنا لتعلم شيء ما، وتعتمد على عوامل داخلية، وأخرى خارجية وبالتالي تختلف نظرة التلميذ إلى المدرسة و إلى المعلم حيث نجد أن تلميذ يحب المدرسة والمعلم لأنه يجد فيها من المثيرات ما يرضي حاجاته وأن بيئة المدرسة سهلة بسيطة مثيرة له ومحركة لدوافعه، وعلى الجانب الآخر هناك تلميذ يكره المدرسة نظرا لأنها معقدة ومملة والمعلم فيها يعمل "كجلاد".

ومن خلال المفاهيم التي تم إستعراضها لمفهوم دافعية التعلم يمكن الإستنتاج بأن حالة تدني الدافعية هي: " الحالة التي تتدنى فيها دوافع التعلم بحيث يفقد فيها الإستثارة ومواصلة التقدم، وإندفاعه وانتباهه، ووعيه، وضبطه للخبرة التي يتفاعل معها، مما يؤدي به إلى الإخفاق في تحقيق هدفه أو بلوغ التكيف، أو التوازن المعرفي، أو تحقيق السعادة وتجنب الفشل". [2]

1.9.أبعاد الدافعية في التعلم:

ويذكر الزيود و آخرون(1993) أن للدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد هي:

1- تحرر الطاقة الإنفعالية في الفرد، فتثير نشاطا معينا لديه [3] ، وهي تنشأ عن حالة عدم اتزان بين الكائن الحي و البيئة، وهذا لا يأتي إلا عن طريق نشاط معين يبذل من قبل الكائن الحي.[4]

2- تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، وتدفعه للتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

3- تجعل الفرد يوجه نشاطه وجهة معينة، حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامن لديه، أي حتى يحقق هدفه.[5]

وظيفة الدافعية في التعلم:

إن للدافعية في عملية التعلم وظائف عديدة من أبرزها:

أولا- الوظيفة الإستثارية:

وتمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم ومن وجهة نظرية التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، و درجة الإستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة

[1] ثائر أحمد غباري: مرجع سابق،ص41.
[2] نايفة قطامي :مرجع سابق،ص 170.
[3] صالح محمد علي أبو جادو: مرجع سابق،ص294.
[4] ثائر محمد غباري: مرجع سابق،ص 41.
[5] صالح محمد أبو جادو : مرجع سابق،ص 295.

مباشرة بالتعلم الصفي.مثلا :أن يقدم المعلم الدرس بطريقة محببة ملفتة للنظر يعمل على جذب الإنتباه، وبالتالي إشراك الطالب في عملية التعلم.

ثانيا- الوظيفة التوقعية:

يمثل التوقع إعتقادا مؤقتا بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين.

مثلا: أن يقوم المعلم بوصف ما يستطيع الطالب القيام به عند الإنتهاء من تحقيق هدف ما، و في أداء تلك الوظيفة، فالمدرس يقوم بتعديل أو حذف تلك التوقعات التي تؤدي إلى إعاقة الأهداف المرجوة.

ثالثا- الوظيفة الإنتقائية:

تقوم الوظيفة الإنتقائية بعملية إنتقاء السلوك عند الإستجابة بحيث توجه السلوك نحو مثير معين وتتجاهل المثيرات الأخرى.

رابعا- الوظيفة التوجيهية:

توجه السلوك تجاه هدف محدد فنوجه كل جهودنا نحوه.

خامسا- الوظيفة العقابية(التأديبية):

تتمثل بضبط المعلم لسلوك الطالب الذي يميل إلى الإنحراف من خلال أنواع الثواب والعقاب المختلفة، وإن أثر العقاب وأسلوب العقاب المتبع يختلف باختلاف الإستجابة المعاقبة،وتشير الدراسات المتعلقة بالموقف التعليمي إلى الأمور التالية:

- ✓ العقاب يقوي السلوك خاصة إذا لحق العقاب ثوابا أو حدثا معا في الوقت نفسه.
- ✓ يعتبر العقاب مؤثرا فعالا إذا اتبع السلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب، و إلا فلا جدوى من العقاب، حيث نلاحظ هنا أن العقاب لا يعلم إستجابات بديلة، وإنما يعمل فقط على زوال بعض الإستجابات بشكل مؤقت.
- ✓ يجب اقتران العقاب بالسلوك الذي أدى إليه مباشرة حتى يكون العقاب فعالا في زوال الإستجابة.
- ✓ العقاب الشديد قد يؤدي إلى الخوف المرضي و الهروب من المدرسة، وهذان أمران لا نريد لها الظهور في المدرسة.[1]

[1] سامي ملحم: مرجع سابق، ص ص 148-150.

2.9.مؤشرات دافعية التعلم لدى التلاميذ:

يكمن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه في فهم حاجات ودوافع وميول المتعلم ولذلك فإن كثيرا من عمل المعلم يتركز حول مشكلة الدافعية، ويكاد يكون فشل العلم راجع إلى عدم قدرته على فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاط التلاميذ و إهتمامهم بالدرس فإدراك الفرد وتذكره كلها تتأثر بدوافعه ويشير "كنافي وكندري" إلى بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ ويمكن من خلالها قياس دافعية التعلم وهي:

- ✓ ينتبه إلى المعلم وغيره من مثيرات الموقف الصفي.
- ✓ يبدأ العمل فورا دون إبطاء.
- ✓ يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه.
- ✓ يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج الساعات المدرسية.
- ✓ يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويقبل عليه.[1]
- ✓ يثابر على انجاز الأهداف الصعبة(أي أنه يحاول و يحاول حتى يصل للهدف الذي و ضعه).
- ✓ يعمل بجد حتى عندما لا يعطى علامات على النشاط.
- ✓ يستغل أخطاءه ايجابيا، ويدرك أن الخطأ هو جزء من التعلم .[2]

[1] سعاد جبر سعيد:علم النفس المقارن، عالم الكتب الحديث،ط1، عمان،2008،ص 127.
[2] عدنان يوسف العتوم و آخرون: مرجع سابق، ص172.

3.9.أساليب لتحقيق استثارة دوافع المتعلمين خلال المواقف التعليمية المختلفة:

أجمعت الأدلة على أن ازدياد الدافع إلى نقطة معينة يسهل أداء الإستجابة الجديدة. وإن وجود دافع عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونه، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع المتعلمين،فالدافعية من أهم أسس التعلم والتي تقضي بأن يعمل المدرس على إستثارة دوافع المتعلمين وأن يوفر لهم في الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية وتشبع حاجاتهم ورغباتهم.

وقد أدركت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ نحو التعلم لكي يشتركوا إشتراكا فعليا في إختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم والتي تمس نواحي هامة في حياتهم حتى يشعر كل واحد منهم بدافع حقيقي نحو تحقيق الأغراض المرجوة.

وطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحس، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد على تكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والإتجاهات المناسبة.

ومن المعروف أن الدوافع التي يعمل الفرد تحت تأثيرها أثناء التعلم إما أولية،وهي الدوافع الناشئة عن حاجات الجسم الفيزيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام، والجنس....إلخ،وإما ثانوية ناشئة عن تفاعل الفرد مع المجتمع،وأن الدوافع الأولية لا تستخدم كدوافع للتعلم في المدرسة وإنما يتعلم التلميذ عادة تحت تأثير الدوافع الثانوية، ومجموعة الدوافع الثانوية التي يتعلم التلميذ تحت تأثيرها في المدرسة تختلف من فرد لآخر كما تختلف عن الفرد الواحد في المواقف التعليمية المختلفة التي يمر بها، ومن بين هذه الوسائل التي تساعد على تحقيق الإستثارة للمتعلمين مايلي:

أ- صياغة موضوعات المنهج في صورة مشكلات تثير الرغبة في تحقيقها و الوصول إلى حل لها، ويؤدي تحقيقها أو حلها إلى إشباع دوافع المتعلم، وكلما كانت هذه المشكلات وثيقة الصلة بالفرد نفسه وتمس حاجاته الحقيقية، أو كلما كانت وثيقة الصلة بالمجتمع وحاجاته ارتبطت أكثر بالتلميذ وشجعته على الإهتمام بها ودفعته نحو دراستها بقصد إيجاد حلول لها.

ب- صياغة أجزاء المنهج في صورة وحدات تمثل كل واحدة منها موضوعا أساسيا يرتبط بناحية لها أهميتها عند التلميذ أو بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه.[1]

كأن نقول درسنا اليوم عن عملية الجمع، وهي عملية مهمة في حياتكم فلن تعرف عدد أقلامك وكتبك، وأصدقائك، والزهور التي في الحديقة إلا إذا فهمتها، لذلك انتبهوا جيدا لهذا الموضوع أثناء الدرس، وتأكدوا أنكم استوعبتموه جيدا.

ج- التأكيد على إرتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية، مثل التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح، أو فهم قواعد اللغة حتى تتم الكتابة بلغة سليمة في كل العلوم فيما بعد.[2] وصياغة أجزاء المنهج بهذه الكيفية يمكن أن يساعد في إبراز دوافع المتعلمين، فقد يكون المنهج سليما من حيث تنظيمه ومن حيث إحتوائه على عدد من المشكلات الرئيسية التي تمس حاجات المتعلم الحقيقية، ولكن المدرس بإساءته التصرف يمكن أن يحول هذه الموضوعات إلى مجرد مادة جافة يلقنها للتلاميذ، أو يطلب منهم حفظها دون التعرض للنواحي التي توضح أهميتها أو بيان الغرض من دراستها أو غير ذلك من الوسائل التي تستثير دوافعهم. [3]

4.9.الأساليب التي يلجأ إليها المدرسون لتحقيق دافعية التلاميذ نحو موضوعات التعلم :

تعددت الوسائل التي يستخدمها المعلم في صفه الدراسي لإيصال المعلومات لتلاميذه لفهم النشاط الدراسي، ولكن المعلم هنا يجد نفسه في حيرة فعلى الرغم من تعدد هذه الوسائل إلا أنه يجد أن البعض من التلاميذ يرغب في مواصلة النشاط والإستمرار فيه و البعض الآخر ينفر منه.

فماهي أهم الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم ليحبب لتلاميذه نشاط ما دون أن يملوا أو ينفروا منه؟

1- العقاب و الإثابة: فالعقاب يمثل عملية عمدية لإحداث الألم من أجل أن يتخلى المتعلم عن الإستجابات الخاطئة ويتبنى السلوك المرغوب فيه.[4] ويعتمد المعلمون كثيرا على العقاب و الإثابة، والعقاب بصفة خاصة كدوافع للتعلم و الأفضل أن يكون العقاب في صورة إصلاح للشيء الذي عوقب الفرد من

[1] عبد الحميد زيتون: مرجع سابق، ص448.
[2] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: مرجع سابق، ص 181.
[3] عبد الحميد زيتون : مرجع سابق،ص449.
[4] سامي محمد ملحم: مرجع سابق، ص153.

أجله فحجز التلميذ الذي أهمل كتابة واجباته في المكتبة حتى ينتهي من كتابة هذه الواجبات عقاب، ولكنه عقاب يعالج الموقف نفسه أصل الشكوى.

أما بالنسبة للإثابة التي تأخذ شكل الحوافز المادية والهدايا أو غير المادية كالشكر والمدح فهي تستثير النشاط والحيوية و الرغبة في إثبات الذات والحصول على التقدير، كلها حاجات أساسية ودوافع جيدة للتعلم.

2- النجاح والرسوب:

إن النجاح يشجع النشاط الحقيقي للطفل ويجعل العمل أكثر جاذبية، ويدفعه للحصول على مزيد من النجاح بينما يعمل الفشل على كراهية التلميذ للمادة التي يفشل فيها.[1]

3- المنافسة:

تستعمل المنافسة على نطاق واسع داخل وخارج الفصل الدراسي فهي تمثل حافزا حيويا و قويا في مجال التعلم وتؤدي بالضرورة إلى تحسين أداء الأطفال، وتظهر التجارب في هذا المجال إلى أن المنافسة الفردية حافز أقوى للتعلم من المنافسة الجماعية، مع الأخذ بعين الإعتبار إلى أن المنافسة المفرطة قد تقود إلى الأنانية عند الطفل ويزداد ظهور الغيرة والكراهية لديه. [2]

4- وضوح الغرض من المادة:

إن وضوح الغرض من المادة المتعلمة لدى التلاميذ يساهم في تحقيق دافعيتهم إزاء هذه المادة، فمما لا شك فيه أنه ما يستثير دوافع التلاميذ بالنسبة لموضوع معين أن يمهد المدرس للمادة أو الموضوع بمناقشة توضح أهميته والغرض منه، وتشير إلى الجوانب التي ترتبط بتعلمه أو على الفوائد التي تعود على التلميذ نفسه من دراسته، بهذه الكيفية يمكن إستثارة ميل التلميذ نحو دراسة الموضوع أو المادة المعينة وتحقيق دافعيته.[3]

[1] عبد الحميد زيتون: مرجع سابق ،ص150.
[2] سامي محمد ملحم: مرجع سابق، ص153.
[3] عبد الحميد زيتون: مرجع سابق،ص450.

5.9.دور الدوافع في التربية و التعليم:

تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم وكلما كان موضوع الدرس مشبعا لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم.

وطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع ميول التلاميذ و دوافعهم الراهنة فحسب، و إنما يجب أن يعمل على خلق ميول ودوافع جديدة تعمل على إنماء شخصياتهم وإكسابهم المهارات و المعارف و الإتجاهات النافعة.[1]

وتعتبر الدوافع أحد العوامل الأساسية في عملية التعلم لذلك ينبغي أن توجه نشاطات التلاميذ حسب ما يتفق مع قدراتهم وكذلك حسب رغباتهم وميولهم لتشبع تلك الحاجات الناشئة لديهم، فالتعلم يتضمن سيطرة وتمكنا شعوريا من المعارف والمهارات ويتطلب ذلك أن يفهم التلاميذ قبل بدء دراستهم الغرض منها، وبذلك يبذلون فيها كل ما في وسعهم من جهد،ذلك أن تزويد التلاميذ بدوافع مستقرة ومفيدة إجتماعيا تحسن من طبيعة التعلم، وفي هذا المجال يقول جون ديوي :«يجب أن يعنى عناية تامة بالظروف التي تعطي كل خبرة من الخبرات معنى ودلالة، ولن يتحقق ذلك إلا إذا كانت الخبرات التي يتعلمها داخلة في حياته، وتحقق حاجاته ودوافعه الحالية وتساعد على حل مشكلاته وتعينه على التوافق السليم في حياته».

ومن الطبيعي أن يهتم المعلمين إهتماما أساسيا بحكم دورهم المهني و وظيفتهم بإثارة التعلم عند تلاميذهم و العمل على إستمراره و توجيهه، لذلك ينبغي عليهم أن يعكفوا على فهم الأبعاد المتعلقة بالتلميذ الذي يقوم بعملية التعلم و الأبعاد المتعلقة كذلك بالسلوك الجمعي لكل التلاميذ و خاصة على ضوء الدافعية التي تكمن وراء هذا السلوك، وتزداد فاعلية المعلم على وجه العموم مع تزايد فهمه لدوافع التلاميذ الذين يشرف عليهم ويوجههم ، فدافعية التلميذ تكمن في مدى ما يحققه من إشباع من خلال ما يمارسه من أنماط سلوكية، ويحدث التعلم سواء من خلال مادة دراسية أو بمشكلة شخصية أو إجتماعية ولكن يبقى تحقيق الهدف وإشباع الحاجة ليس على الدوام يسيرا، إذ كثيرا ما تقف عقبة حائلة قد تزيد من الدافع ويتضاعف الجهد المبذول للتغلب على هذه

[1] محمد مصطفى زيدان: النمو النفسي للطفل والمراهق و أسس الصحة النفسية، منشورات الجامعة الليبية، ط1، القاهرة، 1972،ص 63.

العقبة وهناك البعض من البحوث التي تؤكد على علاقة الدوافع بالنجاح نذكر منها تلك التي قام بها ثورندايك غذ يقول:

"....بعض المفحوصين لم ينقص لديهم التحصيل في موقف تجريبي عندما فاق عدد مرات الفشل، عدد مرات النجاح بدرجة كبيرة بالرغم أنه وجد أن هؤلاء الأشخاص كانوا يبذلون قصارى جهدهم في النجاح عندما طلب منهم الإستمرار...."[1].

6.9.دور المدرسة في تكوين دافع الإنجاز:

تلعب المدرسة دورا هاما في تنمية السلوك المرتبط بالإنجاز أو عرقلته و ذلك من خلال عدة عوامل منها:

- ✓ المساواة في التشجيع بين التلاميذ عامة و بين الجنسين بصفة خاصة، حيث نجد أن بعض المدرسين يميزون بين تلميذ وآخر، و هذا ما يخفض من مستوى الإنجاز لديهم.
- ✓ إستثارة التلاميذ وتنشيطهم من خلال تقديمهم الدروس بطرائق تدريسية فعالة(نشطة).
- ✓ تخصيص حصص من البرنامج الدراسي للقيام بنشاطات ممتعة وترفيهية لتحديد طاقة التلاميذ التي تستغل في الحصص التدريسية.
- ✓ إعطاء الفرص للتلاميذ للتعبير عن آرائهم و أفكارهم و إبراز مواهبهم وتنمية قدراتهم.
- ✓ تشجيع المنافسة بين التلاميذ وربط ذلك بتدعيم مادي أو معنوي فيشجع التلاميذ ويقوي دافع الإنجاز لديهم.[2]

[1] محمد مصطفى زيدان: الدوافع و الانفعالات، شركة مكتبة عكاظ، ط1، المملكة السعودية، 1984،ص 35.
[2] محمد الصالح الحثروني: نموذج التدريس الهادف، دار الهدى للطباعة و النشر، عين مليلة، الجزائر،1997،ص58.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى تعريفات الدافعية و التي تعددت بتعدد النواحي التي يأخذها العلماء بعين الإعتبار، فهناك من قدم تعريفا عاما لهذا المفهوم، و آخر بنوع من التخصيص، إلا أن هذه التعاريف على كثرتها تبقى تهتم بجانب و تهمل آخر، لأن الدافعية تعكس سلوك الأفراد التي تختلف باختلاف المواقف التي يتواجدون بها.

كما تعرضنا إلى أهم خصائص الدافعية ووظائفها، وتصنيفها إلى دوافع فطرية ومكتسبة، وكذا أهم نظريات الدافعية منها النظرية الإرتباطية، النظرية المعرفية، النظرية الإنسانية، نظرية العزو، دافعية الإنجاز، ولكن تبقى هذه النظريات على كثرتها غير قادرة على إعطاء صورة كاملة عن هذا المفهوم، وذلك لبعض الإنتقادات الموجهة لها، ولكن هذا لا يعني طبعا عدم جدوى أو فائدة هذه النظريات، بل هي تساعد على الفهم الأعمق للسلوك الإنساني،نظرا للدور الكبير الذي تلعبه الدوافع في توجيه السلوك نحو تحقيق حاجات معينة.

و كذا تطرقنا إلى الدور الهام للدوافع في عملية التعلم، التي توجه نشاط التلاميذ حسب ما يتفق مع قدراتهم بالإضافة إلى رغباتهم و ميولهم لتشبع تلك الحاجات الناشئة لديهم، بالإضافة إلى دورها عند المعلمين في إثارة التعلم لدى تلاميذهم و العمل على استمراره، حيث تزداد فعالية المعلمين مع تزايد دوافع تلاميذهم.

الفصل الثالث

الفـــصـــل الثـــالث

عسر القراءة

تمهيد

1- تعاريف القراءة.

1.1.العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة.

2.1.المكونات الرئيسية لمهارات القراءة.

3.1.المراحل النمائية لتعلم القراءة.

4.1.صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية.

5.1.أهمية القراءة.

6.1.صعوبات التعلم.

2- لمحة تاريخية عن عسر القراءة.

1.2.تعاريف عسر القراءة.

2.2.النظريات المفسرة لعسر القراءة.

3.2.تصنيفات عسر القراءة.

4.2.أسباب عسر القراءة.

5.2.أعراض عسر القراءة.

6.2.تشخيص عسر القراءة.

خلاصة.

تمهيد:

حظي تعليم القراءة في العالم باهتمام واضح ، وهو يتزايد يوما بعد يوم ، فقد اهتم العلماء بدراسة أبعادها العلمية مبرزين جوانب النجاح والفشل فيها ، فالقراءة لها قدرات ومهارات إذ أتقن توصيلها للمتعلم كان نصيبه منها التفوق ، وإذا اخفق المتعلم عملية الإتقان كان نصيب المتعلم منها الإخفاق، والقراءة في المرحلة الابتدائية على جانب كبير من الأهمية ، فالعلاقة بينها وبين النجاح في المدرسة علاقة وثيقة ، فالطفل الذي يقرأ ببطء يحول ذلك دون لحاقه بزملائه في قراءة الكتب المدرسية المقررة عليه وغيرها من الكتب الإضافية الأخرى، والطفل الذي لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم ما يقرأ لا يتقدم في النواحي الدراسية التي تتطلب القراءة الجيدة كالكتابة والحساب والهجاء.

1.تعار يف القراءة:

لقد عرفت القراءة بالعديد من التعارف، تختلف باختلاف واضعيها شأنها في ذلك شأن العديد من عمليات التعلم والتعليم الأخرى، فماذا تعني عملية القراءة؟

يعرف نبيل عبد الفتاح حافظ القراءة على أنها:"عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مفاهيمها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا.

والقراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائيا (الاستماع و الكلام والقراءة والكتابة) والتي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة ومن ثم تستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

- الأولى:معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات.
- الثانية:فهم ماتنطوي عليه من معاني ومضامين.[1]

[1] نبيل عبد الفتاح حافظ:صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2000، ص91

أما نوربت سيلامي (Norbert Sillamy):يعرف القراءة في قاموسه لعلم النفس على أنها "نشاط يتم من خلال معرفة مايحتويه نص مكتوب، وتعلم القراءة يدل على مساعدة المتعلم على فهم ما تعنيه الرموز المكتوبة و المتفق عليها والموضوعة من قبل أفراد المجتمع، هذا التعلم يعتبر من أولى أهداف المدرسة الابتدائية، كما أن المكتسبات الناتجة عنه تساعد في سير صيرورة التنشئة الاجتماعية حيث يكون لتلك المكتسبات علاقة وثيقة باللغة الشفوية للطفل قبل التحاقه بالمدرسة".[1]

ويعرف أفنزيني(Afnzini) القراءة بقوله: "أن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين، فهو يعني أولا أن باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف، وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه، و القراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز، ويعني ثانية أن هذا الفرد يدرك معنى ما يقرأ ويميز بين هذا المعنى وذاك، ولا يمكنه بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الرموز إلية، والذهن مرنا بحيث يتمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرأها".[2]

ويتطلب هذا توفر المكونات التالية:

- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة .
- القدرة على القراءة بطلاقة.
- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.
- وجود أو توفر الدافعية للقراءة والابقاءعليها.[3]

أما بالنسبة لجودمان فيعرف القراءة بأنها:"لعبة تخمين نفسية لغوية".

وبالتالي تتدخل عدة وظائف ذهنية مثل التخمين ومحاولة الوصول إلى المعاني التي يعنيها الكاتب من خلال كلماته، وقيل أيضا بأن القراءة هي أساسا فهم المعلومة الموجودة في الرسالة المكتوبة.[4]

---

[1] Norbert Sillamy:Dictionnaire de psychologie, présente édition, Larousse, 1994, p 152.

[2] علي تعوينات :التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط-دراسة ميدانية،-ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،1983،ص18.

[3] دانيال هلالا هان و آخرون:صعوبات التعلم ،مفهومها ،طبيعتها،التعلم العلاجي،ترجمة عادل عبد الله محمد،ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، 2007،ص517.

[4] كولينجفورد سيدريك: تعلم القراءة عند الأطفال ،رؤية علاجية،ترجمة هاني مهدي الجمل، مجموعة النيل العربية، القاهرة،2003،ص35.

وتعرف ماري دي ماستير"Marie de Maistre"القراءة على أنها : "نشاط معقد يستلزم ميكانزمات سمعية،بصرية، وحركية، وهي تتطلب أكثر من معرفة للأصوات بل تتعداها إلى فهم معاني الكلمات،مع وجود ذكاء عام عادي، وحتى كل خبرة من خبرات الشخص".[1]

و القراءة بهذا المعنى عملية تفكير معقدة ، تشمل أكثر من تعرف الكلمات المطبوعة ،و لا يقر بعض المدرسين هذه الحقيقة ، و يعتقدون أن الطفل الذي يقدر على نطق الكلمات المكتوبة قارئ جيد ،و لكن الحقيقة أن الطفل الذي يتعرف الكلمات و العبارات فقط يفشل غالبا في فهم ما يقرأ.[2] فالقراءة إذا عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، حيث تتألف لغة الكلام من المعاني و الألفاظ التي تؤدي تلك المعاني ،مما يشير إلى ثلاثة عناصر للقراءة هي : المعنى الذهني ، اللفظ الذي يؤديه ، ثم الرمز المكتوب .[3]

وعلى هذا فان القراءة- في رأي كثير من المفكرين - عملية عقلية تشمل تفسيرا للرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينة ،و فهم المعاني ،و الربط بين الخبرة والشخصية ومعاني هذه الرموز، و من هنا كانت العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة ، و علي هذا فللقراءة عمليتان منفصلتان:

العملية الأولى: الشكل الأستاتيكي،أي الاستجابة (الفسيولوجية) لما هو مكتوب.

العملية الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعني و تشمل هذه العملية التفكير و الاستنتاج.[4]

Marie de Maistre:Dyslexie ,Dysorthographie (Analyse des trouble et Rééducation),5 ed ,Jean- pierre delarge , paris,p17.

[1] technique

[2] - أحمد عبد الله، فهيم مصطفى محمد: الطفل و مشكلات القراءة، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ص55.

[3] - حسين راض عبد الرحمان، زايد خالد مصطفى مقابلة: طرق تعلم الأطفال القراءة والكتابة، دار الكندي، الأردن، 1989، ص12.

[4] - مراد علي عيسي سعد: الضعف في القراءة و أساليب التعلم (النظرية، و البحوث والتدريبات، والاختبارات)، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2006، ص ص79-80.

2.1.العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة :

إن عوامل اكتساب القراءة عديدة و متنوعة ، تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم و الاستنتاج و التقويم ،و تتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها ،و أن ما نلمسه منها هو المثيرات فقط التي تحدث في البداية متمثلة في رؤية الرمز المكتوب و الاستجابات التي في النهاية في صورة سلوك يغبر عن فهم الشخص لما يقرا ، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد و تتوسط بين المثيرات و الاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عمليا ، و هو أمر في غاية التعقيد .

و هنا نتناول بعض العوامل التي تجعل الطفل مؤهلا لتعلم القراءة باعتبارها أمر حيوي، و كل أنواع التعلم الأخرى تعتمد إلى حد كبير على القراءة.[1]

1.2.1.العوامل الجسمية:

ربما كانت صحة الطفل سببا من أسباب نجاحه ، أو عاملا قويا من عوامل تأخره الدراسي، ومما لا شك فيه أن الطفل الصحيح اقدر على حمل مسؤولية التعلم ،و أكثر صلاحية له من الطفل المريض ،لان الطفل المريض كثير التعب و قليل النشاط ،و لا توجد لديه دوافع قوية تدفعه إلى حب العمل المدرسي أو الرغبة فيه و الاستمرار عليه .[2]

1.1.2.1.القدرة البصرية:

يقتضي تعلم القراءة القدرة على رؤية الكلمات و ملاحظة ما بينها من تشابه و اختلاف ،و قد تؤدي عيوب الإبصار بالتلميذ إلى رؤية الكلمات على غير صورتها الحقيقية .و قد يكون البصر سويا و لكنه لم يبلغ مستوى النضج المناسب لعملية القراءة ، أي لم يبلغ القدرة على التآزر و التنسيق بين العينين في الرؤية .بمعنى أنهما تريان الشيء وكأنهما عينا واحدة.

وقدرة الطفل على تنسيق الإدراك البصري لا تأتي إلا في سن الخامسة أو السادسة، وأنه من بين مظاهر عدم نضج الإدراك البصري بين الأطفال رؤية الشئ و إغفال تفاصيله، إما رؤية الشكل العام أو اللون أو الحجم و إهمال العناصر الجزئية.[3]

---

[1] كولينجفورد سيدريك : مرجع سابق نص49.
[2] فهيم مصطفى:الطفل والقراءة نط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ن1998، ص34
[3] أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد:مرجع سابق، ص63

2.1.2.1.القدرة السمعية:

يستمع الطفل إلى أحاديث الكبار، و يكررما ألقي على سمعه، فالسمع إذا بداية لتعلم اللغة و الأصوات، والعلاقة بين الحديث و القراءة مسألة واضحة، فان عجز الطفل عن الاستماع السليم فانه سيجد عائقا بينه وبين ربط الأصوات التي يسمعها، بالكلمات التي يراها أي بما يقرأ.[1]

وكما هو الحال بالنسبة للعين، فالأذن كذلك كعضو عليها أن تصل إلى مرحلة من النضج، تجعلها قادرة على القيام بدورها، والمتمثل في تفكيك الرسائل المخزنة في الذاكرة المسموعة وإعطائها معانيها، حتى تصل بالقارئ إلى المدلولات الصحيحة، بفضل الخبرات السابقة و هذا كله يستدعي خطوات متداخلة، فالسمع لا بد أن ينتهي بادراك الفرد ما وصله من أصوات.

ومن السهل على الفرد أن يسمع ولكن الإنصات ليس بنفس السهولة أما فهم ما نسمعه فهو أمر أكثر صعوبة، والإنصات الجيد يعني تعلم تنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ مهمتين هما:التمييز بين الأصوات التي لها معنى و الأصوات التي ليس لها معنى وكذلك ترجمة هذه الأصوات إلى معاني.[2]

ولأهمية الاستماع والإنصات في حصول الاستيعاب وتحقيق الأهداف، جمع الله تعالى بينهما في قوله:"وإذا قرئ القران فاستمعوا وأنصتوا"سورة الأعراف، الآية 204.

وهذا دلالة الاستماع والإنصات معا يجعلان الشخص يتدبر في المعاني التي يقراها ويدرك معانيها.[3]

و هنا تأكيد الباحث "إسماعيل لعيس" لما تم ذكره على أن تعلم القراءة يتطلب ربط العلاقة بين عناصر اللغة المكتوبة أي الحرف ،و عناصر اللغة الشفوية أي الأصوات،فلكل حرف صوت يقابله،لكن هذا الربط يتطلب بدوره نضج حاستي البصر و السمع ،حتى يتمكن الطفل من التمييز بين الحروف،والأصوات التي تقابلها،و نضج حركي لأعضاء النطق للحصول التلفظ الصحيح لهذه الحروف[4]

[1]-أحمد عبد الله احمد، فهيم مصطفى محمد:مرجع سابق، ص64.
[2]- كوتينجفورد سيدريك : مرجع سابق،ص65.
[3]- من قراءات المركز:المركز الوطني للوثائق التربوية، ج2، الجزائر، 2008، ص162.
[4]- إسماعيل لعيس : اللغة عند الطفل،المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد،بوزريعة ،(د ت)،ص 92.

و هنا إشارة إلى أن حاسة السمع تتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات و نطقها نطقا صحيحا أثناء عملية القراءة ولذلك فان أي اختلال واضطراب في الوظائف البصرية و السمعية من شانه أن يؤثر على عملية القراءة. [1]

3.1.2.1.العوامل اللغوية:

لا نستطيع أن نتوقع من الطفل أن يقرا كلمات بعيدة عن خبرته ،و عندما تتحقق للطفل الطلاقة في القراءة فانه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير السياق و فهمه، بحيث يستطيع من خلال زيادة ثروته من المفردات اللغوية ،زيادة فهم ما يقرأ وحتى يصل هذه المرحلة ينبغي أن تتألف المادة القرائية من كلمات مستمدة من أحاديثه و قاموسه اللغوي .[2] فالطفل يفهم كل ما تقوله له ،و لكنه لا يستطيع أن يعبر عما يفهم بنفسه وما أن يأتي الأطفال إلى المدرسة يكونوا قد اكتسبوا المهارة في فهم اللغة والقدرة على استعمالها ، مع ملاحظة التفاوت في هذه المهارة و تلك القدرة، و مهمة المعلم هي تعليم التلاميذ القراءة ، لذا عليه أولا أن يزيد من قدرتهم اللغوية و أن يدربهم على التعبير ، فإذا ما أثرى لغتهم وأكسبهم القدرة على التعبير بطلاقة أصبحوا أكثر استعدادا لتعلم القراءة. [3]

2.2.1.العوامل الاجتماعية و الاقتصادية:

حيث يلعب تدني المستوى الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي للأسرة ا لذي قد يأخذ شكلا جادا في الحرمان الثقافي بالإضافة إلى ما يسود ها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها و عدم متابعتها لأداء أبنائها في الفصل الدراسي كلها عوامل تساعد على صعوبة تعلم القراءة في حين تؤدي العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة للأسرة دورا مهما في تهيئة الطفل للبدء في تعلم القراءة و قد بين سهر روحي الفيصل (1996) أن مشكلات القراءة لدي الطفل العربي ترجع إلى دور الأسرة ووسائل الإعلام و المدرسة و كتاب أدب الأطفال الذين لم يلموا الإلمام الكافي بعلم نفس الطفل. [4]

[1] محمود عوض الله سالم و آخرون ،صعوبات التعلم ،التشخيص و العلاج ،ط2،دار الفكر للنشر و التوزيع ،الأردن،2006،ص147
[2] نفس المرجع ص148
[3] حسين راض عبد الله، زايد خالد مصطفى مقابلة، مرجع سابق، ض61
[4] نبيل عبد الفتاح حافظ:مرجع سابق، ص94

3.2.1.العوامل الانفعالية:

يمكن تلخيص العوامل الانفعالية التي تؤثر في تعلم القراءة في عاملين:

- ✓ الاتجاه نحو القراءة.
- ✓ المشكلات الشخصية العامة.
- ✓ الاتجاه نحو القراءة:

إن توفر الدوافع لتعلم القراءة أمر بالغ الأهمية لأن هذه العملية (القراءة) معقدة وبعيدة المدى تتطلب التركيز والميل عدة سنوات قبل أن يصل الطفل فيها إلى الطلاقة،ومن المهم أن يتوفر للطفل فهم العمل وميله له، لأن النجاح يؤدي إلى تحسين الاتجاهات و تنشيط الدافعية، وهذا يساعد الطفل على التقدم في القراءة.[1]

حيث يعتقد J de Ajuriaguerra أن نقص الدافعية للتعلم، و غياب الفضول المعرفي يكون لهما أثر على تعلم القراءة.[2]

إذ أن الطفل الصغير قد يجد صعوبة في النطق و القراءة و هنا يتعين تشجيعه و جعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة و الأغاني و غيرها ،و يقال أن رئيس وزراء بريطانيا الشهير ونستون تشرشل الذي اشتهر بقدرته الخطابية و بلاغته لدرجة أنه حصل على جائزة "نوبل " العالمية في الأدب كان يعاني من صعوبة في القراءة في طفولته و قد أحضرت له والدته كتابا عنوانه "اقرأ دون أن تبكي" "Reading Without tears" تشجيعا له.[3]

وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أهمية الدافعية ودورها الفعال في عملية تعلم القراءة.

- ✓ **المشكلات الشخصية العامة:**

إن المشكلات الشخصية لها علاقة وثيقة بالتأخر في تعلم القراءة، لأنه من المعروف أن عيوب النطق التي تعرقل التقدم في القراءة و وثيقة الارتباط بالمشكلات الشخصية التي يعانون منها، هذا ما يؤثر على السير الحسن لتعلم الطفل للمهارات الأساسية للقراءة.[4]

---

[1] سامي محمد ملحم :مرجع سابق، ص66.

2 Norbert Sillamy:OP. CIT, page88.

[3] نبيل عبد الفتاح حافظ:مرجع سابق، ص 94.

[4] أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد:مرجع سابق، ص66.

3.1.المكونات الرئيسية لمهارات القراءة:

إن تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى مرتفع من القدرات و المهارات، وأساس عملية القراءة التعرف على الكلمات، غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة تلك التي تسمى الحروف و الكلمات، و لابد أن يقدر الطفل على تفسير المثيرات التي يتلقاها على شبكة العين و أن يربط بينها وبين المعنى المستمد من خبرة الفرد، وتنقسم مهارات عملية القراءة إلى:

1- مهارات التعرف على الكلمات.

2- الفهم القرائي.

1.3.1.التعرف على الكلمات:

و يقصد بها قدرة الفرد على التعرف على الكلمات وتميز الكلمات المتشابهة بعضها عن بعض، و يؤثر في التعرف على الكلمة صورتها الكلية، و الطفل[1] المبتدئ يرى الكلمات متشابهة ومن ثم يتعرض للخطأ، ولقد اتضح من البحوث العلمية في هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة و أن اختلاف الكلمات من حيث القصر و الطول أيضا يساعد في التعرف عليها و التمييز بينها.

2.3.1. الفهم القرائي :

إن الهدف من كل قراءة فهم المعنى و الخطوة الأولى في هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز و هو أمر ضروري و يعد أول أشكال الفهم، و قد لا يصل المعنى من كلمة واحدة بل يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي.[1]

[1] محمود عوض الله سالم و آخرون:مرجع سابق، ص152.

4.1.المراحل النمائية لتعلم القراءة:

ثمة مراحل يمر بها الطفل حينما يتهيأ لتعلم القراءة فما هي هذه المراحل؟

1.4.1.المرحلة الرمزية:

حيث الشخبطة" الكتابة" المتعجل فيها" و الخطوط التي يتم عملها بشكل اعتباطي، حيث يعتبر الطفل الشخبطة في أهمية الكلمات التي يعرفها هو عادة، و هو ما يطلق عليها كذلك بالمرحلة الغامضة حيث لا توجد في تلك المرحلة علاقة حقيقية بين الكتابة المستعجل فيها التي يعملها الطفل و الكلمات المدونة بسرعة التي يفترض استعراضها مثلا يقول الطفل : انه يريد كتابة كلمة "كلب" ، ثم يشخبط شيئا ما ليس له شبه بالكلمة .

2.4.1.المرحلة التصويرية:

حيث يتعرف على الكلمة كصورة ، ونمط الحروف بدون تحليلها كسلسلة مميزة من الحروف .

3.4.1.المرحلة الأبجدية:

حيث يدرك الطفل أن للحروف أصوات خاصة بها، عندئذ تدمج الحروف مع ارتباطاتها الصوتية داخل الكلمات، حينئذ يكون الطفل قادرا على قراءة الكلمات.

4.4.1.المرحلة الإملائية:

إن تقدم الطفل من معرفة الحروف و الكلمات البسيطة لإملائها يحدث بشكل طبيعي عند اغلب الأطفال ،و أن المرحلة الإملائية تتعلق بكيفية تهجي الكلمة و هنا يبدأ الطفل القراءة بطلاقة ، و يكون واعيا لطرق تمييز الحروف .[1]

[1]- داس،ج-ب: دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة و العسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، ترجمة حنان فتحي الشيخ، دار شات للنشر و البرمجيات، مصر،2005 ،ص85 -86.

5.1.صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية:

لكي يتعلم الطفل القراءة، عليه أن يعرف الحروف مكانها بالنسبة للكلمة، ترتيبها ، ثم ترتيب الكلمة في الجملة، ينبغي عليه إذن أن يفرق بين أشكالها المختلفة، وأن يكتشف أماكنها بالنسبة لبعضها البعض، وهنا تظهر أهمية الدور الذي يلعبه التصور الفضائي للطفل، والطفل الذي يعاني من صعوبة في القراءة كثيرا ما يخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل والصوت.

إذا كان الباحثون قد تناولوا مشكلات تعلم القراءة باللغات اللاتينية كالفرنسية، والانجليزية، و الألمانية، والاسبانية، فما هي المشكلات التي يمكن أن يتلقاها التلميذ الجزائري أثناء تعلمه القراءة باللغة العربية؟

فيما يلي بعض الصعوبات التي تتعلق بتعلم القراءة باللغة العربية ومنها:

- أن صور الحروف العربية متعددة ومتنوعة بحسب الاتصال أو الانفصال أو بحسب ورودها في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، حتى أن بعضها تبلغ أشكاله أربعة مثل حرف الهاء(هـ - ـهـ - ـه - ه) وهكذا تبلغ صور الحروف العربية جميعا 107صورة مستقلة.

هناك مشكلة تشابه في شكل الحروف (ب، ت، ث)أو تشابه في نطقها مثل حرف الدال، الزاي، السين.

- مشكلات الحركات(َ ُ ِ) بالإضافة إلى السكون (ْ)

- مشكلة التنوين (ً ٍ ٌ)

- مشكلة الهمزات(أ- ئ-ء-ؤ).

- مشكلة (أل)التعريف الشمسية والقمرية.

وجود النقط على الحروف بالإضافة إلى تشابهها.[1]

[1]- علي تعوينات:مرجع سابق،ص .25

6.1. أهمية القراءة:

إن تعلم القراءة يستلزم عمليات معرفية وحركية دقيقة ولهذا السبب كثيرا من الصعوبات قد تعرقل اكتساب المهارات الأساسية للتمدرس السليم للطفل، لدى على الطفل أن يتقن هذه المهارة خاصة في السنوات الأولى من التمدرس.[1]

فالقراءة إذن تعد أمر حيوي، وكل أنواع التعلم الأخرى تعتمد إلى حد كبير على القراءة.[2] وهنا يقول "فتحي يونس"(أن القراءة هي البوابة الرئيسية لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الأطفال تعلما جيدا، فان طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تقدم لهم في سنوات الدراسة).[3]

ويشير هيوز إلى أهمية القراءة في المدرسة بقوله: "إن القراءة يمكن النظر إليها بكونها من المهارات التي تدرس في المدرسة على أنها أداة مهارية، بمعنى أن تقدم الطفل في المواد الأخرى يعتمد بصورة كبيرة على القراءة".[4] فهي توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميهم وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم.[5]

وتساعد القراءة الفرد على تنمية ميوله و اهتماماته، فعن طريقها يتمكن التلميذ أو المتعلم من التحصيل العلمي الذي يساعده على النجاح والتفوق وإتقان المعرفة داخل المدرسة، ومن ثم يعتبر تعليم القراءة هو مهمة هامة جدا يواجهها الأطفال أثناء العامين الأولين من المدرسة الابتدائية، ومن خلال التدريس الجيد يتعلم أغلب الأطفال القراءة بسهولة.[6]

وتكمن كذلك أهمية القراءة بالنسبة للمتعلم بإسهامها في بناء شخصيته عن طريق اكتساب المعرفة و إثراء الفكر، باعتبارها أداة التعلم في الحياة المدرسية، وهي بحق مفتاح التعلم إذ بواسطتها يستطيع التلميذ التقدم في جميع النشاطات التعليمية. و على المدرس أن يعنى بالقراءة عناية فائقة ليأخذ كل تلميذ نصيبه منها بطريقة تثير اهتمامه و انتباهه و تفكيره. [7]

1Joseph ndayisaba &Nicole de Grandmont: les enfants différents, les édition logiques, Québec, 1999, p280 281

[2] - كولينجفورد سيدريك:مرجع سابق، ص49.

[3]- مراد علي عيسى: مرجع سابق، ص86.

[4] -أحمد عبد الكريم أحمد: سيكولوجية عسر القراءة(الديسليكسيا)، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص ص7-8

[5]- حسن شحاتة : القراءة، ط2 ، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986، ص 23

[6] - داس، ج.ب: مرجع سابق، ص 22.

[7] - مديرية التعليم الأساسي: منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، ديسمبر، 2003، ص 12.

ونظرا لأهمية القراءة فقد شهد ميدانها تغييرا كبيرا، فلم يعد يقتصر على تمييز الحروف و الكلمات، وإنما أصبح يتضمن عمليات عقلية متعددة منها الفهم، النقد، وإبداء الرأي. وفي ظل هذا التطور السريع في شتى المجالات ونظرا للأهمية البالغة للقراءة صارت دراستها أمرا حتميا وهذا للتعرف على مختلف الصعوبات و العوامل المؤثرة في تعلمها و من بين هذه الصعوبات التي قد يعاني منها الأطفال في المدرسة نجد ما يعرف بعسر القراءة الذي قد يعاني منه عدد كبير من تلاميذ المدارس و الذي يظهر بصورة واضحة في الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية. لذلك بدا الاهتمام بموضوع القراءة واضحا في كثيرا من الدول بعد نشر نتائج بعض الأبحاث و نتائج بعض الاختبارات الدولية التي أشارت إلى وجود ضعف ملموس في أداء كثيرا من الطلبة سواء كان هذا الأداء على مستوى فك الرموز أم على مستوى الاستعاب. و هنا نجد أن موضوع" عسر القراءة" يعد جزءا من مواضيع صعوبات التعلم التي يحاول من خلالها كثير من علماء النفس و التربويين الوقوف عند مسبباتها و فهم الأسس التي تقف خلفها و كيف تظهر للتلاميذ و هذا لمحاولة إيجاد حل لها.فما هي صعوبات التعلم ياترى؟

7.1.صعوبات التعلم:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة فقد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف و الوصف الدقيق للأنماط والنماذج السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد ظهر هذا المصطلح سنة 1962 في أحد كتب المؤلف صموئيل كيرك (Samuel kirk) عن التربية الخاصة و كان أول من استخدم هذا المصطلح، وما زال يلقى الكثير من الخلط والخلاف، ولعلى مبعث ذلك هو أن هذا المجال لقي اهتمام العديد من المجالات مثل الطب النفسي، والتربية الخاصة و الأعصاب، وعلم النفس، هذا ما أدى إلى تعدد المصطلحات التي استخدمت لوصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكذلك بسبب أن مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى قبولا أفضل مما لاقته المصطلحات والتسميات الأخرى من قبل الوالدين.[1]

و من هنا جاءت عدة تعار يف لصعوبات التعلم ،و من بين هذه التعاريف أن صعوبات التعلم مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة من الصعوبة في اكتساب و استخدام أي من مهارات الإصغاء ،و الكلام ،و الكتابة ،و الحساب و المحاكاة.

و يعد تعريف "كيرك"(kirk) الذي يعد من أشهر المختصين في هذا المجال الأكثر أهمية حيث يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى : "تأخر أو اضطرابات أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام ، اللغة ، القراءة ،التهجئة ،و الكتابة، أو العمليات الحسابية ، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية . و يستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي ".[2]

إن مفهوم "صعوبات التعلم" يشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين و لكنهم بحاجة إلى المساعدة لاكتساب المهارات المدرسية.[3]

وهناك تعار يف أخرى لمصطلح صعوبات التعلم ومنها تعريف الحكومة الاتحادية التي ترجع صعوبات التعلم إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة

[1]- عبد الرحمان سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، أساليب التعرف و التشخيص، ج2، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص233.

[2]- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،عمان،2007،ص174.

[3]- محمد علي كامل: صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003، ص 6.

في اكتساب و استخدام قدرات الاستماع، والكلام و القراءة و الكتابة، و الاستدلالات أ و القدرات الرياضية، و تعتبر هذه الاضطرابات أصلية في الفرد و يفترض أن تكون ناتجة عن"خلل و ضيفي في الجهاز العصبي المركزي"، و إذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخرى (مثل إعاقة حسية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي) أو متلازمة مع مؤثرات بيئية (مثل الاختلافات الثقافية، التعليم غير الملائم، و عوامل نفسية) فان صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات. [1]

و الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية، كذلك فهم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية، أو جسمية أو اضطرابات انفعالية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية و الموضوعات المدرسية ولا على تعلم النشاطات البيداغوجية التي على الطفل أن يمارسها بطريقة عادية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب.[2]

و يفرق المختصون هنا بين صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية.

حيث تتعلق الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية و بالعمليات العقلية و المعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وهذه العمليات تتضمن الانتباه، الإدراك الحسي، الذاكرة، اللغة، التفكير...الخ. ولحسن الحظ فان هذه المهارات تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكنهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية.[3]

ويرى بعض العلماء أن الصعوبات النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، و هناك صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة(عسر لقراءة) العجز عن الكتابة(عسر الكتابة) صعوبات أو عسر إجراء العمليات الحسابية و مثل هذه الصعوبات تنتج من الصعوبات النمائية.[4]

و من ثم يظهر مجالان لصعوبات التعلم منها صعوبات التعلم النمائية وتشمل الانتباه، الإدراك، الذاكرة واضطرابات التوجه المكاني، و صعوبات ثانوية و تشمل التفكير، و اللغة. والى صعوبات التعلم الأكاديمية وتشمل القراءة، و الكتابة و الحساب والتهجئة.[5]

---

[1] -محمد علي كامل: مرجع سابق، ص7.
[2]- عبد الرحمان سيد سليمان: مرجع سابق، ص233.
[3]- عبد الحميد سليمان السيد: مرجع سابق، ص149.
[4]- نفس المرجع، ص164.
[5]- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب: مرجع سابق، ص ص 111-112.

و تعد كل من صعوبات "الكتابة والقراءة" أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا فهي تسهم بشكل أو بأخر في إظهار صعوبات تعلم أكاديمية أخرى.[1]

وإذا أردنا أن نسترشد بإحصاءات الدول الغربية نجد أنها تصيب نسبة عالية من الأطفال تتراوح بين3% و 6% من الأطفال في سن الدراسة في المراحل الثلاث للتعليم الأساسي،كما وجد أن انتشارها أكبر بكثير بين الذكور عنها بين الإناث (8ذكور مقابل أنثى)، و هذا يعني زيادة عدد الذكور المصابين بعسر القراءة.[2]

ويكون من الصعب أحيانا فهم مشاكل القراءة لأننا نسلم بأن القراءة أمر طبيعي، لكنه أصعب من هذا فتعلم القراءة يشبه تخمين معنى الرمز من السياق، و فهم أن العلامات وسيلة توصلنا إلى هدف و ليست هدف في حد ذاتها، و يميل الأطفال إلى البحث عن العلاقة البصرية بين الكلمة و المفهوم الذي تجسده أكثر من تحويل الرموز في الصفحة إلى كلام و ربط الكلمة المنطوقة بالمعنى، و تبقى العلاقة بين الرؤية و السمع صعبة عند الأطفال حتى الوصول إلى الاتحاد النهائي.[3]

و بعد الحديث عن صعوبات التعلم و التي رأينا من خلاله أن عسر القراءة يعد كاضطراب واضح في اللغة المكتوبة والذي يدخل ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية، ومن هنا نحاول التعرف أكثر على ظاهرة عسر القراءة، وأهم الأسباب المساهمة في ظهوره، والأعراض التي تكون مصاحبة له.

[1] - محمد علي كامل: مرجع سابق، ص 15.
[2]- أحمد عبد الكريم حمزة: مرجع سابق، ص 9.
[3]- كولينجفورد سيدريك: مرجع سابق، ص117.

2.لمحة تاريخية عن عسر القراءة:

استعمل لفظ "عسر القراءة" أو "الديسليكسيا" "dyslexie" في عام 1887 من طرف Berlin، للدلالة على الاضطرابات في القراءة لدى الفرد الذي عرف نموا عاديا من قبل في الوظائف اللسانية :الكلام، القراءة و الكتابة.[1]

و يرجع اكتشاف هذه الظاهرة للقرن التاسع عشر حين اثبت الجراح و المشرح "بروكا" أن نصفي الكرة المخية تقومان بوظائف مختلفة و استطاع أن يحدد مركز الكلام في نصف الكرة الدماغية الأيسر و قد أصبح من المعروف الآن أن مجمل الوظائف مطابقة لاستعداد مختلف لكل نصف كرة، فبعض الوظائف يتحكم فيها نصف الكرة الدماغية الأيمن و بعضها يتحكم فيها النصف الآخر .[2]

في سنة1877 ظهر مصطلح"اليكسيا" أو "العمى اللفظي" مع "كاسمول" "kassmaul" و الذي استعمله للدلالة على فقدان القدرة على القراءة.[3]

و في عام 1896 أشار "جيمس كير" إلى حالات الأطفال الذين تظهر عليهم أعراض العمى اللفظي الكامل في فهم الكلمة أو عدم القدرة على معرفة و إدراك المواضيع على الرغم من أن قدراتهم البصرية جيدة مع تميزهم بذكاء عادي .

ثم بعد "كير" نوه عالم آخر و هو "دميرلين" إلى حالات مشابهة ،و كذلك "برينفل مورفان" طبيب العيون البريطاني الذي وضع الفرضية القائلة بان الأطفال الذين يتمتعون برؤية عادية و بمستوى ذكاء متوسط أو أكثر و الذين لا ينجحون قي القراءة يشكون من العمى اللفظي الخلقي .[4]

و تعد هنا دراسة طبيب الأعصاب الفرنسي "joseph dejerine" عام 1892 أول حالة ديسلكسيا ،حيث كان المريض الذي درس حالته قادرا على الكتابة و التحدث ، في حين لم يكن قادرا على قراءة أية مادة مكتوبة ، وعندما مات قام "dejerine" بتشريح دماغه ليتعرف على أسباب عدم قدرته على القراءة ،فوجد أن دماغه قد أصيب بأذى افقده القدرة على القراءة.[5]

1 M.Critchley: la dyslexie vrie et les difficultés de la lecture de l'enfant, g.Amado privat, p29

[2] -علي تعوينات : مرجع سابق ،ص50.

3 J.M.Noél: la dyslexie en pratique éducative, doin éditeurs, paris1976, p16

[4] -علي تعوينات :مرجع سابق ،ص35

[5]- محمود فندي العبد الله: مرجع سابق، ص14

وفي عام 1906 أشار "جاكسون" إلى انعدام القراءة الخلقي و التطوري و كان يقصد الاستحالة المطلقة لاكتساب القراءة.[1]

و في عام 1907 أعطى "هانشلوود" "hanshelwood" تقريرا مفصلا عن ملاحظاته الشخصية و التي سماها العمى الشفاهي الخلقي حيث دق في خصائص هذا الاضطراب و نشر عدة مقالات لأبحاثه و اقترح إضافة عبارة "ولادية وتطورية" للمصطلح الأساسي "ديسلكسيا" و قد عمل مع العديد من أطفال المدارس الذين يعانون من صعوبات في القراءة. [2]

ولقد لاحظ كذلك بأن عسيري القراءة لا يعانون من عسر الحساب بالرغم من أنهم يعانون صعوبة في التعرف على الحروف، وهذا يعني أن هناك مركزين منفصلين في الدماغ، واحد خاص بالأرقام والآخر بالحروف.

- وفي سنة 1937 اقترح الأمريكي" أورتن " "Orton نظرية La strephosymbolie مفادها أن عسير القراءة يعاني من الجانبية السيئة، حيث لاحظ أن عسير القراءة يخلط ما بين الحروف المتشابهة.[3]

ومن سنة 1937الى 1943 و نفس السياق أكد العالم" أمريدان" "Ombredane" على اضطرابات البناء الزماني و المكاني، ويرى في عسر القراءة صعوبة إدراج العناصر الرمزية المدركة في وحدة الكلمة أو الجملة.[4]

[1]M.Critchley:OP, cit, p16

[2]- علي تعوينات :مرجع ،سابق ص35

[3]-J.M.Noél,:op.cit,p16

3 M.CRITCHLEY:OP.CIT,P30.

1.2.تعار يف عسر القراءة:

قبل التطرق إلى الحديث عن تعار يف عسر القراءة نحاول التمييز بين ثلاثة أشكال لعدم القدرة على القراءة.

التمييز بين العسر القرائي، و الضعف القرائي، و التخلف القرائي، حيث يميز باديان (Badian,1996) بين العسر القرائي(الديسلكسيا) والذي هو موضوع دراستنا وغيره من مصادر الضعف القرائي، فيرى أن السبب الرئيسي للعسر القرائي هو ضعف مهارة المطابقة الحرف-الصوت، أو الصوت-الحرف، أي التشفير وفك التشفير. بينما السبب الرئيسي للتخلف القرائي يعود إلى ضعف الفهم، ومن ثم فان ضعف الفهم لدى المعسورين قرائيا يعزى إلى ضعف إلى ضعف مهارة فك رموز الكلمة(من الحرف إلى الصوت) لا إلى قصور موروث في الفهم، كذلك فان انخفاض التحصيل القرائي لدى المتخلف قرائيا يعزى إلى ضعف مهارات الفهم.

وبناءا على ذلك هناك ثلاثة أنواع من الصعوبة، الصعوبة الأولى:صعوبة التعرف على الكلمة وفك الرموز وفي هذا النوع تقع الديسلكسيا، والصعوبة الثانية صعوبة فهم المقروء وفي هذا النوع يقع التخلف القرائي، و الصعوبة الثالثة تجمعهم الاثنين معا.

ثلاثة أشكال لصعوبة القراءة:

العسر القرائي	صعوبات متنوعة	التخلف القرائي
عدم القدرة على الترميز و فك الترميز.	عدم القدرة على الفهم و الترميز و فك الترميز.	عدم القدرة على الفهم.[1]

و ترجع كلمة" ديسلكسيا" "Dyslexie" إلى أصل يوناني تتكون من مقطعين هما "Dys" ومعناه صعوبة، أو مرض، و المقطع الثاني"lexie " أي معنى مفردات أو كلمات، ومن ثم

[1]- محمد عبد المطلب جاد: صعوبات التعلم في اللغة العربية، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 2003، ص34.

يصبح المعنى الذي تشير إليه الكلمة أو المفهوم dyslexie تعني إذا صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة. [1]

و يعرف عسر القراءة أيضا على أنه صعوبة خاصة في تعلم القراءة خارج كل قصور عقلي أو عصبي.

هذا التعريف يبعد المتخلفين الذين لا يستطعون تعلم القراءة بسبب تأخرهم العقلي و كذا الأطفال المعاقين عضويا.[2]

وهنا أشار Mucchielle إلى هذا الاضطراب أو الصعوبة على أنه" مرض العصر".[3]

و تعرف الديسلكسيا أيضا على أنها عدم القدرة على الاستيعاب القرائي بما يتناسب و الدرس.[4]

- إنها صعوبة دائمة و خاصة في تعلم اللغة المكتوبة، تمس الأطفال الذين لايعانون من أي قصور حسي أو حركي، ولديه مستوى ذكاء عادي ، متمدرسين أكثر من عام و لديهم رغبة في التعلم.[5]

[1]- فتحي مصطفى الزيات: مرجع سابق، ص442.

[2]Jacqueline Peugeot : La connaissance de l'enfant par l'écriture, l'approche graphique de l'enfant et de ses difficultés, 3édition, Dunod, paris, 1997, p 159.

3- J.M.Noél, op.cit, p12.

[4]- محمود فندي العبد الله: مرجع سابق، ص15.

[5]Monique Frumholz: écriture et orthophonie, édition scientifique, paris, 1997, p18.

2.2.النظريات المفسرة لعسر القراءة:

تعددت النظريات المفسرة لعسر القراءة، و هذا بتعدد الأسباب و العوامل المفسرة لها.

1.2.2. النظرية العضوية:

ترجع هذه النظرية عسر القراءة إلى إصابة في مراكز الدماغ، حيث تعتبر من أقدم النظريات التي ترى بأن مصدر عسر القراءة هو إصابة غير ظاهرة تمس مراكز اللغة في الدماغ.[1]

و قد رأى "مورقان" "Morgan" بأن عسر القراءة يكمن في خلل تطور أحد تلا فيف الدماغ، كما أكد ذلك "جيمس هنشلوود" "James Hinshelwood" ما جاء به " مورقان" في ذلك أيضا.

واقترح "أورتون" "Orton " تسمية جديدة لظاهرة صعوبة القراءة أطلق عليها "ستريفوسمبوليا" "Strephosymbilia" وتعني الرموز الملتوية أو المشوهة، سببها تأخر في نضج أحد جانبي الدماغ، مما يعيق سيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر، حيث يترتب على ذلك صعوبة في القراءة و الكتابة، تظهر على أشكال من العكس و القلب، والحذف و الخلط بين الكلمات و الحروف أثناء القراءة و الكتابة. و حتى الآن لا يوجد أي إثبات تشريحي يؤكد هذه النظرية.[2]

3.2.2.النظرية الوراثية:

أكد بعض الباحثين على وجود أفراد يعانون من صعوبات القراءة في بعض العائلات مما يشير إلى أن عسر القراءة وراثية و هذا ما أشار إليه " دانوه هالقرين" " Danois Hallgren" سنة 1950، حيث قام بدراسة على مئة وستة عشر طفل، و توصل إلى أن 90 % من الأطفال ينحدرون من عائلات تعاني من عسر القراءة.[3]

لكن لا يمكن الإعتماد على عدد محدود من العائلات المدروسة لتأكيد مدى صحة هذه التفسيرات.

و في دراسات مقارنة للتوائم الحقيقيين ضمن هذا التوجه الجديد في الجينات التي يمكن أن تكون لها مسؤولية في عسر القراءة عند الطفل، فقد أجرى "Hallgren" و" نوري" "Norrie " دراسة على 12 فردا من التوأم الحقيقي و 33 فردا من التوأم غير الحقيقي، ودلت النتائج أن

[1] Joseph Ndayiasaba, Nicole de Gradmont, OP.CIT, P31.

[2]- محمود فندي العبد الله: مرجع سابق، ص 22.

[3] J.M.Noél.op.cit, p31.

عسر القراءة موجودة لدى المجموعة الأولى من التوأم الحقيقي بنسبة 100 %من الحالات، على عكس توائم المجموعة الثانية بنسبة 33 %.[1]

في حين أن هناك ملاحظات لبعض العلماء فيما يخص التفاوت الموجود بين الذكور عسيري القراءة و الإناث عسيرات القراءة، حيث يعاني الذكور أكثر من الإناث (ما بين 66 و 84 %) من الذكور عسيري القراءة.[2]

و لتفسير الفرق الموجود بين حدة ظهور عسر القراءة بين الذكور و الإناث، أرجع البعض ذلك إلى اهتمام الوالدين بالذكور أكثر من الإناث هذا ما يجعلهم يظهرون قلقهم اتجاه ظهور صعوبات في تعلم القراءة بالنسبة للذكور.[3]

كذلك وجد أن مدى شيوع عسر القراءة عند الذكور أكثر منه عند الإناث و يرجع ذلك للعديد من الأسباب:

1- و جود العديد من الأسباب البيولوجية التي تجعل الأولاد أكثر ميلا لعسر القراءة منه عند الإناث.

2- الأولاد أنشط في التعامل داخل الفصل الدراسي عن البنات لذا يستطيع المعلم ملاحظة مشكلاتهم بسهولة.

3- البنات يمتلكن مهارات لغوية تتفوق بشكل عام على الأولاد.

4- يظهر الأولاد استمتاعا أقل بالقراءة عند استمتاعهم بمهارات أخرى تتطلب جهدا جسديا كركوب الدراجة، و يرجع ذلك لتأثير العوامل الثقافية، ومن ثم تظهر البنات قدرة أعلى على التواصل و القراءة.[4]

4.2.2.النظرية النفسية- العاطفية:

يتمثل هذا الإتجاه بصورة خاصة في الرؤية التحليلية النفسية، ويفترضون وجود سبب عاطفي لظهور عسر القراءة، فعسير القراءة يرفض الإتصال مع الآخرين ويكاد يكون في صراع دائم مع أسرته فعجزه غير متقبل. ويرى " ميكائلي" " Mucchielli" أن هناك اضطراب في علاقة الأنا بالوسط و التي تؤدي إلى غموض المعالم، هذا الغموض يمنعه من الوصول إلى الذكاء التحليلي و الترميز.

[1] J.M.Noél; op.cit, p 32.
[2] Joseph Ndayiasaba, op.cit, p287.
[3] J.M.Noél, op.cit, p32.
[4]- داس،ج- ب : مرجع سابق، ص28.

لقد ظهرت من خلال الأعمال المنجزة في هذا الموضوع متغيرات كثيرة للعوامل التي يمكن أن تؤدي إلى صعوبة تعلم القراءة.[1]

5.2.2.النظرية البيداغوجية:

هنا كذلك لا يعزى العامل السببي لصعوبة تعلم القراءة إلى الطفل ذاته، بل إنه يتعلق بالمؤسسة التي تتكفل بتعليم الطفل القراءة أي المدرسة، و بالمناهج الدراسية، و طريقة التعليم.

و يرجع بعض الباحثين مسؤولية كبيرة للبيداغوجيا، حيث أن بداية سيئة في تعليم الطفل القراءة ما يمكن أن يؤدي لتهيئة الظروف لظهور عسر القراءة، بالإضافة لبعض العوامل الأخرى منها كثافة الفصل الدراسي، التغيير الدائم للمعلمين، العلاقة معلم/تلميذ، غياب الليونة(الكيفية) في تطبيق المناهج المقررة.[2]

ونجد هنا "Malson " قد تساءل فيما إذا كان للمدرسة مسؤولية في صناعة عسر القراءة و ذلك من خلال طرق التعليم المتبعة.[3]

[1] Joseph Ndaysaba, op.cit, p288.
[2] J. M.Noél, op.cit, p p33- 34.
[3] Joseph Ndayiasaba, op.cit, p293.

3.2.تصنيفات عسر القراءة:

لا يوجد تصنيف واحد لعسر القراءة بل أنواع مختلفة وهذا نتيجة لتشعبها و كثر ما جاء فيها ويمكن أن نلخصها كما يلي:

من بين أهم التصنيفات تلك التي يميز فيها "Boder" (1970) بين ثلاث تصنيفات:

أ/ النوع الأول عسر القراءة الصوتي:Dysphonique Dyslexie "

يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية التي تنتج عن عدم القدرة على التحليل السمعي للوحدات الصوتية ويظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.

ب/ النوع الثاني: عسر القراءة الفكرية " Dysiedetique Dyslexie "

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك بصري سيئ للكلمات ككليات، و هؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة و غير الألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.

ج/ النوع الثالث عسر القراءة المختلط Dyslexie Mixte :

و تعكس هذه الحالة خلل في القدرة على المستوى السمعي و البصري معا.[1]

د/عسر القراءة الفونولوجي:

يظهر من خلال صعوبات في قراءات شبه كلمات أو كلمات غير معتادة، كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتيا أو شكليا(بصريا) أو تكوين الكلمات أي تكوين شبه كلمات عن طريق حذف، تعويض أو تغيير أصوات الوحدة المفرداتية الأصلية.[2]

ه/عسر القراءة السطحي:

وهو صعوبة في قراءة الكلمات دون إنتظام، عكس قراءة الكلمات المنظمة و الواضحة، عسير القراءة السطحي قد يقرأ كلمة مثل" قهوة" على أنها " كهوة"، هؤلاء يقرؤون الكلمات غير ذات المعنى بشكل سليم تماما.[3]

[1] - نبيل عبد الفتاح حافظ: مرجع سابق، ص 91.
[2] - لعيس إسماعيل: دراسة سيمولوجية لتعلم القراءة، مرجع سابق،ص 51.
[3] - داس، ج- ب: مرجع سابق، ص49.

وهو يرتبط كذلك بالخلط البصري و بصعوبة معالجة الصورة البصرية للحروف و الكلمات المكتوبة، فمثلا الطفل يخلط بين الكلمات " سابع" يقرؤها " سابق".[1]

ونجد ضمن هذا النوع عسر القراءة حرف بحرف، و عسر القراءة البصري.

❖ **عسر القراءة حرف بحرف:**

يرجعه بعض العلماء إلى صعوبة التعرف على الكلمات، فبعض عسيري القراءة يكونون غير قادرين على القراءة تماما، بينما يقرأ آخرون ببطء و بمشقة من خلال قراءة الحروف كسلسلة من الحروف دون أن يجد معنى لها، حيث يتعرف على كل حرف على حدى حتى يستطيع التعرف على الكلمة ككل.[2]

❖ **عسر القراءة البصري:**

يتسم هذا النوع بوجود أخطاء بصرية تعود بالنسبة لبعض العلماء إلى إضطراب في التحليل البصري و الخاص بشكل الحروف.

[1]- أنى ديمون: الديسلكسيا- إضطرابات اللغة في الأطفال- ترجمة إيناس صادق، لميس الراعي،ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2006، ص108.

[2]- ج.ب.داس: مرجع سابق، ص45.

4.2.أسباب عسر القراءة:

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة، و من هذه العوامل ما يندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل النمائية، و منها ما أيضا ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل ربما يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة، و يمكن تصنيفها تحت ثلاث فئات رئيسية:

- ✓ مجموعة العوامل الجسمية.
- ✓ مجموعة العوامل البيئية.
- ✓ مجموعة العوامل التربوية.[1]

أولا/ العوامل الجسمية:

تشير العوامل الجسمية إلى تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية و العضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبات القراءة بصفة خاصة. و تشير الدراسات و البحوث إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون من نوع الإختلال العصبي الوظيفي، التي تمثل إضطراب السيطرة أوالسيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية(السيطرة المخية أو الجانبية، تفضيل إستخدام أو السيطرة الوظيفية لأحد جانبي الجسم على الآخر).[2]

يقول" فالون" : " لكي يحقق الطفل تصورا و تنظيما جسديا و فضائيا جيدا عليه أن يكونه على تقدير صحيح بالنسبة لتصور جسده، إن التصور الإجمالي أو المحدد الذي يكونه الطفل عن جسده يعتبر عنصرا هاما في بناء شخصيته، فالتصور الجسدي شرط و نتيجة للعلاقة بين الفرد و الوسط " .

وفي هذا المجال ترى " جادول" أن : " العلاقة بين نوعية التصورات الفضائية و الزمانية و الوظيفة الرمزية من جهة، و القراءة من جهة أخرى علاقة وثيقة جدا، ففي العينة(1600تلميذا) توجد علاقة بين التصور الفضائي و القراءة لدى 64 % من الأطفال، و بين التصور الزماني و القراءة لدى 74% و بين الوظيفة الرمزية و القراءة لدى 84 % من الأطفال.

[1] - فتحي مصطفى الزيات: صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيصية، مرجع سابق،ص 422.
[2] - سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 295.

و من جهة أخرى ترى " غاليفري " أنه : " يمكن أن يحدث إضطراب قوي في تعلم القراءة و اللغة المكتوبة، إذا ما أبدى الطفل إضطرابات في تنظيم التصور الجسدي، إذ يحدد مكانه في الفضاء حسب إتجاه جسده فيه، فتصور داخلي سيئ البنية بالنسبة لجهات أقسام الجسد الأخرى يؤدي إلى تصور خاطئ و ناقص للفضاء و الجهة، و يؤدي هذا بدوره إلى عدم وجود جانبية منسجمة، و بالتالي يعرقل تكون المعلم و الموضع في الفضاء لدى الطفل، و إذا ما نشأ التصور الفضائي نشوءا مضطربا فإنه يمكن أن يحمل الطفل صعوبات التعرف على ترتيب و تنظيم الأشياء حسب العلاقة بين بعضها البعض مثل المعالم : (أعلى- أسفل- يمين- يسار- أمام - خلف).أما نتائج هذا كله على القراءة و الكتابة فإنها تتسبب في:

- الخلط بين الحروف التي تتشابه الأشكال و الأصوات.
- إختراع حروف و مقاطع في كلمات.
- الرجوع إلى الوراء، عدم إحترام التنقيط. [1]

وهناك إشارة واضحة إلى عزو صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية أو الجينية، و أن هناك إرتباطات أسرية قوية في صعوبات القراءة بين أبناء و أفراد هذه الأسر خاصة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين.

وترتبط صعوبات القراءة كذلك بالإضطرابات البصرية و السمعية، فالأطفال الذين توجد لديهم عيوب في القدرة على التمييز البصري لا يستطيعون ملاحظة الفروق بدقة بين الأحرف المتشابهة.

وقد إفترض" أرتون" Orton " أن عسر القراءة ناشئة عن خلل وظيفي ظاهر في الإدراك و الذاكرة البصريين، و يتميز هذا الميل في إدراك الحروف والكلمات بشكل معكوس(b بدلا d) و مثل هذا الإضطراب يفسر أيضا الكتابة المعكوسة، ويذهب " أرتون" أبعد من ذلك ليفترض أن هذا الإضطراب ناشئ عن تأخر في النضوج، نتيجة إخفاق أحد نصفي كرة الدماغ في السيطرة على النمو اللغوي لطفل. [2]

و بالمثل فإن الإضطرابات السمعية الحادة تكون سببا في صعوبات القراءة وذلك لأن حاسة السمع تتيح للطفل سماع أصوات الحروف و الكلمات ونطقها نطقا صحيحا أثناء عملية القراءة و

[1] علي تعوينات : مرجع سابق، ص 47.
[2] منى فياض: مرجع سابق، ص 285.

لذلك فإن أي إختلال أو إضطراب في الوظائف البصرية و السمعية من شأنه أن يؤثر على عملية القراءة.[1]

ثانيا/ العوامل النفسية:

لقد تبين للعلماء أن قصور نمو العمليات العقلية من قصور في الإنتباه و إضطراب في الإدراك السمعي و الإدراك البصري و ما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم و قصور في الذاكرة السمعية و البصرية يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

2-1/ إضطراب الإدراك السمعي:

إن عملية الإدراك تبدأ بإستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معا، و خلال عمليات الإستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الإستثارات، وتشير الدراسات إلى أن القراءة تمثل دائرة مغلقة أو مستمرة من الإستثارة و الإستجابة.

وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز و الإدراك للمعنى، و إن القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي:

- ✓ التمييز بين الشكل و الأرضية.
- ✓ تمييز الكلمات.
- ✓ تمييز الأصوات خلال الكلمات.[2]

2-2/ إضطراب الإدراك البصري:

أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل و الأرضية و إدراك العلاقات المكانية، فالأطفال الذين توجد لديهم عيوب في القدرة على التمييز البصري لا يستطيعون ملاحظة الفروق بدقة بين الأحرف المتشابهة مثل: (b-d)،(n-r)،(ب- ت)، (ج- ح).[3]

2- 3/ الإضطرابات اللغوية:

فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه و تفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة و فهمه لها، فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا

[1] محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات : مرجع سابق، ص146.
[2] سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، مرجع سابق، 298.
[3] عبد الحميد سليمان السيد: صعوبات التعلم، مرجع سابق،ص 155.

يستطيعون استخدام اللغة في الكلام، والتعبير، و تنظيم الأفكار، بالإضافة إلى سوء إستخدام الكلمات و المفاهيم.

2- 4 / الذاكرة:

و التي تلعب دورا هاما في عملية القراءة و ذلك فيما يستخدمه التلميذ من وسائل التعرف على الكلمات، وينجح الطفل في التعرف على الكلمة إذا أصبحت جزءا من لغته التي يتحدث بها وينبغي أن يكون الطفل قادرا على تذكر المثيرات الجديدة سواء كانت سمعية أو بصرية، كل هذه الجوانب تؤثر على عملية القراءة.[1]

ثالثا / العوامل التربوية:

يذكر كثير من الباحثين أن هناك عددا من العوامل التربوية التي تكون سببا من أسباب صعوبات القراءة منها طرق تدريس القراءة، شخصية المعلم، وكثافة الفصل الدراسي، العلاقات داخل الفصل الدراسي، مستوى النمو العاطفي و العقلي لدى الطفل، و في ضوء هذه العوامل التربوية التي تسهم في صعوبات القراءة نجد أن هؤلاء التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة.[2]

و يرى عدد من التربويون أن فشل الأطفال في إكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال و ملائم، كما يرى (1990)"Blair et Rupley " أن المدرس هو حجر الزاوية و مفتاح إكساب التلاميذ المهارات الأساسية للقراءة الناجحة بالإضافة إلى تقليص الزمن المخصص للقراءة في البرنامج الأسبوعي يسهم إسهاما دالا في عدم تصحيح الأنماط المختلفة من صعوبات القراءة، كل هذا وغيره يشكل جانبا من العوامل الهامة التي تقف خلف صعوبات القراءة، كما يمكن أن تسهم ممارسات بعض المعلمين الخاطئة في تفاقم صعوبات أو مشكلات القراءة لدى تلاميذهم، ومن هذه الممارسات:

- ✓ ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الإستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء التلاميذ.
- ✓ إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.
- ✓ تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم.

[1] محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات: مرجع سابق، ص150.
[2] محمود عوض الله سالم،مجدي محمد الشحات:نفس المرجع، ص152.

- ✓ الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن التلميذ أو إهمالها و عدم الإهتمام بها بسبب تكرارها و ما تتطلبه من جهد لتصحيحها.[1]

لابد إذن من إيجاد طرق تدريس ملائمة مع تحديد تحليل كامل لكل المهارات التي يجب أن يعرفها المعلم من أجل التمكن من تدريس القراءة، ودون هذا التحليل الكامل لكل هذه المهارات الفرعية لا يستطيع المعلم التمكن من طرق تدريس القراءة.

وخلاصة القول فإن العوامل التربوية سبب هام من أسباب صعوبات تعلم القراءة ويجب أن توضع في الاعتبار عند إجراء تشخيص صعوبات القراءة و كذلك عند إجراء برامج التدريب المناسبة لعلاج صعوبات التعلم.

5.2.أعراض عسر القراءة:

يتعرض الأطفال لأخطاء متنوعة، و على المعلم أن يدرسها ليعرف أسبابها أي يقوم بعملية الكشف عن مثل هذه الحالات، وفيما يلي بعض أنواع الأخطاء الشائعة لدى الأطفال:

- ✓ حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جملة من الكلمة المقروءة.
- ✓ إعادة قراءة الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.
- ✓ أحيانا يدخل التلميذ إلى النص كلمة ليست موجودة به.
- ✓ أثناء القراءة يقوم التلميذ بإبدال كلمة بأخرى.[2]
- ✓ تجاوز السطر و عديد من الكلمات أثناء القراءة.
- ✓ الرجوع إلى الوراء أثناء القراءة.
- ✓ القراءة المتقطعة كلمة بعد كلمة.[3]
- ✓ السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه بالقراءة.
- ✓ فهم غير صحيح وغير دقيق للكلمات الواردة في النص المقروء.

[1] - فتحي مصطفى الزيات: صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص425.

[2]- عبد الرحمان سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الخصائص و السمات، ط1، ج3، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص221.

[3] Joseph Ndayisaba, Nicol de Gradmant, OP; CIT.P 285.

- ✓ أخطاء في النحو و القواعد التي تساعد على تنبؤ العلاقة بين الكلمات.[1]
- ✓ المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات
- ✓ خلط بصري بين الحروف خاصة المتشابهة، فيحدث تعويض بعضها ببعض.[2]
- ✓ يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة - كلمة و قد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم و ذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها.[3]
- ✓ صعوبة في فهم الأوامر التي يسمعها و المطلوبة منه.
- ✓ صعوبة في شرح أفكاره سواء كتابيا أو شفويا.
- ✓ الميل إلى الخلط في الإتجاهات (يمين – يسار).
- ✓ الميل إلى الخلط في مفاهيم الزمان(البارحة- أمس- وغدا).
- ✓ الميل إلى الخلط في الأبعاد الخاصة بالمكان(فوق- تحت). [4]

و على الرغم من تباين الأعراض أو الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة إلا أن هذه الأعراض على تباينها تنتج أو تفرز أعراض أقرب إلى التماثل منها إلى الإختلاف، فننسى أحيانا مدى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في المراحل الأولى من تعلم القراءة، و من ثم نميل لتجاهل هذه الصعوبة، و هناك أمر يسبب مثل هذه الصعوبات بشكل واضح و يمثل جوهر مشكلة التعليم، ويتمثل هذا الأمر في مشكلة من أين نبدأ عملية التشخيص و الشرح؟

[1]- بطرس حافظ بطرس: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2009، ص306.

[2]Jaqueline Peugeot, OP; CIT, P160.

[3] - محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، مرجع سابق،ص 155.

[4]Karen Donnelly: vivre avec la dyslexie, les édition logique, Quebecor, 2002, pp28-29.

6.2.تشخيص عسر القراءة:

التشخيص هو التسجيل الدقيق للمهارات التي يمتلكها الأطفال ثم وضع النتائج على نحو منظم، ولا يتعلق الأمر فقط باكتشاف الأخطاء التي يقع فيها الأطفال و إنما إدراك ما ينجزوه.[1]

حيث يعد كل طفل حالة منفردة و لذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، و من ثم يتعذر و جود تفسير واحد لجميع الحالات التي تعاني عسرا في القراءة و بالتالي صعوبة إيجاد الطريقة الناجعة لإكتساب القراءة. [2]

ولا يمكن الحديث عن عسر القراءة بالنسبة للطفل قبل نهاية الصف التمهيدي(التحضيري) حتى فيما بعد ذلك أي حوالي 7 أو 8 سنوات أي بعد مدة معينة لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة.[3]

وقبل الحديث عن عسير القراءة لا بد أولا القيام بعدة فحوصات منها:

- الفحص الطبي: يجرى هذا الفحص للتأكد من سلامة الطفل من الناحية العضوية(السمعية و البصرية) وأنه لا يوجد أي سبب عضوي آخر في مركز الدماغ يؤثر على تعلم الطفل.

- الإختبار النفسي و الأرطفوني : الطفل عسير القراءة ليس متخلف عقليا و هذا ما أشرنا إليه سابقا، و هذا الإختبار يسمح لنا بتحديد درجة ذكاء الطفل، إختبار الشخصية و الإضطرابات العاطفية. إختبار للمفاهيم الأولية (التنظيم و التوجه في الفضاء و الزمان، الذاكرة السمعية و البصرية).[4]

و هناك نوعان من أساليب و إجراءات التشخيص التي تستخدم في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات القراءة منها:

1- **التشخيص الرسمي**: وهو يستخدم إختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكافية للقراءة و مستوى التحصيل فيها، و من أمثلة هذه الإختبارات:

[1] - سيدريك كولينجفورد، مرجع سابق، ص233.
[2]- نفس المرجع، ص215.
[3]- منى فياض، مرجع سابق، ص287.
[4] J.M.Noél, OP.CIT, PP71-72.

- ✓ الإختبار المقنن لتشخيص القراءة: و هو يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا منها (المفردات السمعية، معاني الكلمات، التمييز السمعي،)،(الفهم القرائي يقيس قراءة الكلمة، الفهم القرائي، التلخيص).
- ✓ إختبار دورنDoren التشخيصي للقراءة من خلال التعرف على الكلمات .
- ✓ إختبار الفهم القرائي" لوا يدر هولت (1986)Wiederholt" ويقسم هذا الإختبار إلى الفهم القرائي بشكل عام و يشمل: معاني المفردات العامة، فقرة قرائية، بالإضافة إلى إختبارات فرعية هي: المفردات الرياضية، معاني المفردات الإجتماعية، مفردات علمية.

التشخيص غير الرسمي:

و هو لا يستخدم فيه إختبارات مقننة و لا بد من القيام بفحص مستوى قراءة الطفل و أخطائه من الكتب و الأوراق و المواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي، وفي هذه الحالة يتم ملاحظة إستجابات الطفل عند القراءة ، و يحدد بناءا عليه مستوياتهم القرائية و درجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفي، و كذلك يلاحظ المعلم معدل القراءة وسرعته عند الطفل.[1]

و من هنا تأتي أهمية إتباع الأساليب العلمية و الإختبارات المقننة في تشخيص حالات عسيري القراءة عند ظهور بعض الأعراض، وهذا يتم عن طريق توجيه الحالة من طرف المدرسة أو الأسرة إلى مركز التشخيص أو أخصائي مختص.

و تأكيدا على أهمية التشخيص يؤكد كل من فوجلر و زملاؤه على أهمية تشخيص عسر القراءة بقولهم : " إن التصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف " .[2]

[1] محمد عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، مرجع سابق،ص153.
[2] أحمد عبد الكريم حمزة، مرجع سابق، ص58.

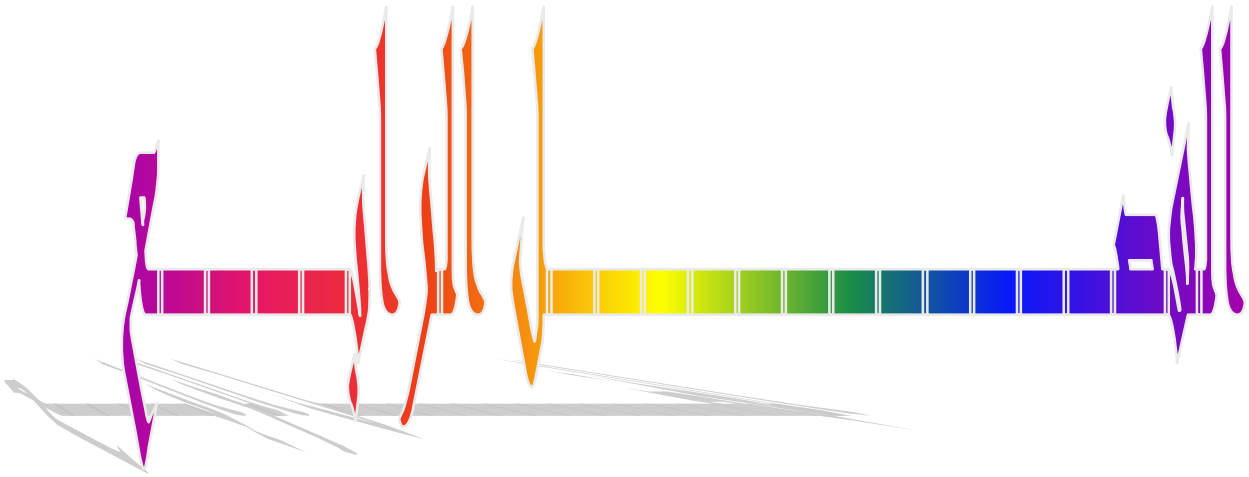
خلاصة الفصل:

مما سبق ذكره فإن للقراءة أهمية بالغة للفرد، ولاسيما المتعلم لأنها تسهم في بناء شخصيته عن طريق اكتساب المعرفة و تنمية الفكر وباعتبارها و سيلة التعلم في الحياة المدرسية، إذ بواسطتها يستطيع التلميذ التقدم في جميع الأنشطة التعليمية.

وكما رأينا أيضا أنه لو حدث أي خلل في تعلم الطفل لهذا النشاط سيخلق له صعوبة في تعلمها فيما بعد وهذا ما أطلق عليه " بعسر القراءة " و هي صعوبة ثابتة في تعلم القراءة، تمنع الأطفال عادي الذكاء، و الذين يداومون على المدرسة بشكل عادي من التقدم في هذا الجانب.

و كما لاحظنا أن عسير القراءة ليس بالضرورة عسير كتابة، حيث أنه يجب على المعلم أن يدرك هذا النوع من الصعوبات المدرسية ليتمكن من الكشف المبكر لهذه الحالات.

و أخيرا لا يمكننا الحديث عن أي مجال من مجالات التعلم دون أن تكون للقراءة صلة به باعتبارها بوابة العلوم.



الفصـــــــــــل الرابـــع

المدرسة الإبتدائية

تمهيد

1- مفهوم المدرسة الإبتدائية

1.1.تعريف التعليم الإبتدائي.

2.1.وظائف التعليم في المدرسة الإبتدائية

3.1.خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإبتدائية

2- العلاقة التربوية (معلم/ تلميذ)

1.2.أهمية العلاقة التربوية.

2.2.أبعاد العلاقة التربوية.

3.2.العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية.

3- مسؤوليات المعلم.

1.3.دور المعلم في عملية التعلم.

2.3. دور المعلم في تنمية الميل للقراءة.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المرحلة الإبتدائية الخطوة الأولى التي يخطوها الطفل في مساره المدرسي، إذ أن السنوات الأولى من تمدرسه لها أثركبير على حياته المستقبلية، إذ تعتبر الأساس الذي تبنى عليه بقية المراحل، ولذلك فإن ما يكسبه الطفل في هذه المرحلة يعتبر ذا أثر كبير و فعال في تكوين شخصيته و بناء دعائمهم المستقبلية. وتعد المدرسة واحدة من المنشآت الإجتماعية التي أنشأها المجتمع بقصد تنشئة أولاده و تربيتهم، وتشكيلهم على وفق النظم و الفلسفة التي اختطها المجتمع و حددها تحديدا دقيقا فهي بذلك تتماشى مع كل ما يجري في المجتمع و تتأثر به وتخضع للدوافع والحوادث التي تجري فيه .

1- مفهوم المدرسة الإبتدائية:

تسمية المدرسة الإبتدائية تسمية قديمة وتكاد تكون عالمية الإستعمال فهي مستعملة في أغلب دول العالم، وكان التعليم الحر يكتفي بكلمة "مدرسة" للتدليل عليها و أبقى على هذه التسمية بعد الإستقلال، كما أبقى على تنظيمها الذي كان يشمل سبع سنوات من التعليم، كانت تدعى السنة السابعة منه سنة إنتهاء الدروس والتي كانت تتوج بإمتحان شهادة التعليم الإبتدائي، بعد تنصيب المدرسة الأساسية عوضت هذه التسمية بملحقة المدرسة الأساسية و صارت لا تشمل إلا ست سنوات فقط موزعة على طورين إثنين و أزيلت السنة السابعة بالإنطفاء التدريجي إبتداء من سبتمبر 1991 أعيدت تسمية الإبتدائية من جديد.[1]

ويعرف عبد الحميد فايد المدرسة الإبتدائية على أنها :" هي التي تقوم بالمرحلة الأولى من التربية و التعليم، وتستهدف تربية الأطفال و تعليمهم من أوائل سنتهم السادسة، أو السابعة في بعض البلاد، و تحاول إكسابهم العادات و المهارات و المعلومات التي يحتاجون إليها في مستقبل حياتهم، مهما كانت المهن التي تنتظرهم، كما تعرفهم إلى المسالك التي يسلكونها إلى ذلك المستقبل ".[2]

[1] عبد الرحمان سالم: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،ط1، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2000،ص42.
[2] عبد الحميد فايد: رائد التربية العامة و أصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت،1984،ص27.

2.1.تعريف التعليم الإبتدائي:

يمكن تعريف التعليم الإبتدائي بأنه:

أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال، ويتراوح سن القبول و السن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد.

ويزود الأطفال في التعليم الإبتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب و القراءة و الكتابة.[1]

ولذلك التعليم الإبتدائي هو تعليم قديم ويكاد يكون عالمي الإستعمال فقد أخدت به أغلب دول العالم حيث يتولى فيه المعلم كل الأدوار في عملية التعليم.

وقد جاءت المدرسة الإبتدائية ببرامج لها خصائص تقوم على أساس نظرة ديمقراطية مراعية جميع خصائص التعلم وميول الطفل.

و التعليم الإبتدائي هو أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية يتولاه مربون مختصون، حيث تعيد المدرسة الإبتدائية تشكيل ما إكتسبه الطفل من عائلته من لغة و سلوك ويتميز بالوحدة و التجانس، حيث يكون تلاميذ هذه المرحلة في طور النمو أي الطفولة الأخيرة الممتدة بين سن السادسة و الثانية عشر وبالتالي فإن التكوين العقلي لديهم لم يتضح بعد و كذا القدرة على التفكير السليم.[3]

[1]Zaki Badawi: dictionary of education English-francais- Arab, Dar alfikh arabi, 1980, p203.

[3] عبد الرحمان سالم: مرجع سابق، ص41.

3.1.وظائف التعلم في المدرسة الإبتدائية:

من الملاحظ أن وظائف التعلم الإبتدائي كانت في الماضي قاصرة تقريبا على مكافحة الأمية ثم إعداد بعض التلاميذ لمرحلة التعليم الثانوي، أما اليوم فإن الأنظمة التعليمية و منها النظام التعليمي في الجزائر قد تطور و أصبح يبدي إهتماما أكبر بمرحلة التعليم الإبتدائي لما له من أهمية بالغة في تطوير مكتسبات التلاميذ و من هنا فهي تعمل على تحقيق الوظائف التالية:

أولا/تعليم الطفل مبادئ اللغة العربية و الحساب:

يعتبر تعليم الطفل مبادئ اللغة الوطنية و الحساب من أهم وظائف التعليم الإبتدائي لأن رسالة التعليم الإبتدائي تتلخص في تكوين شخصية الطفل تكوينا قوميا و أهم مقومات الشخصية القومية هي اللغة الوطنية التي تعتبر بمثابة عقل الأمة ومحتوى ثقافتها و المقصود من هذه الوظيفة هو أن يلم الطفل باللغة الوطنية ومع لغة الأرقام على إعتبار أنها الأدوات لا تستغني عنها في تحصيل العلم ومواصلة التعليم بنجاح في بقية المراحل التعليمية الأخرى، و يتألف تعليم اللغة العربية مع لغة الأرقام خمس مهارات هي كما يلي:

1- مهارة القراءة:

من المعروف أن الغرض الأساسي من القراءة هو اقتباس الأفكار من اللغة المكتوبة لا مجرد فك رموزها و إحسان أدائها بصورة آلية، والقراءة على نوعين:

- قراءة جهرية.
- قراءة صامتة.

والمتعلم أحوج ما يكون إلى القراءة الصامتة على إعتبار أنها أشيع إستعمالا في الحياة اليومية و أكثر على سرعة الفهم من القراءة الجهرية، و غير خاف على أحد معرفة القراءة ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة يتوصل بها المتعلم إلى تعليم نفسه بنفسه.[1]

2- مهارة الإصغاء:

كما أن الغرض من القراءة (بنوعيها) هو اقتباس الأفكار عن اللغة المكتوبة، كذلك فإن الغرض من الإصغاء هو اقتباس الأفكار عن اللغة المحكية.

[1] تركي رابح: مرجع سابق، ص60.

و الإصغاء من المهارات اللغوية التي ينبغي لكل متعلم أن يتقنها في عصرنا الحديث وذلك نظرا لكثرة المحاضرات و الندوات و القصص التي نستمع إليها عن طريق الإذاعة و التلفزة مثلا لذلك ينبغي تمرين الطفل على إتقان مهارة الإصغاء حتى يفهم جيدا ما يستمع إليه.

3- مهارة الكتابة:

ليس المقصود من الكتابة هنا الخط أو تصوير اللفظ بحروف الهجاء و إن تكن هذه المهارة ضرورية جدا للمتعلم الصغير، وإنما الذي نقصده هنا هو الكتابة بفهومها الواسع أي التعبير عن النفس خطيا، وهو ما يسمى عادة بالإنشاء الكتابي ولا يخفى على أحد ما لهذه المهارة من أهمية في حياة الفرد و المجتمع ولذا كان من الضروري أن تعنى المدرسة الإبتدائية بأمر تعليمها للتلاميذ عناية فائقة والوصول إلى حد الإتقان.

4- مهارة التكلم:

يختلف التكلم عن الكتابة بأنه تعبير شفهي لا خطي و يسمى عادة بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي، وغني عن القول أن التعبير الشفهي لا يقل أهمية في تربية الأطفال على إتقان مهارة التعبير الكتابي.

5- المهارة الحسابية:

و كما يحتاج الطفل إلى تعلم اللغة الوطنية و الإلمام الكافي بها في المرحلة الإبتدائية فإنه يحتاج إلى تعلم مبادئ الحساب بحيث يصير قادرا على فهم لغة الأرقام وتقدير القيم العددية الموجودة في بيئته، وحل المسائل الحسابية التي تلزمه في حياته اليومية، ومن هنا ينبغي تدريبه على التفكير الحسابي وتزويده بالمعلومات و القدرات التي تساعده على ذلك، ولذلك يجب على المعلمين أن يكثروا من التمارين الحسابية لتلاميذهم على شرط أن تتنوع تلك التمارين وتستمد من بيئتهم الخاصة.

ثانيا / تمكين الأطفال من معرفة البيئة الإجتماعية والإندماج فيها:

والوظيفة الثانية للتعليم الإبتدائي هي أن يساعد الأطفال على معرفة بيئتهم الإجتماعية والإندماج فيها، فالطفل قبل الدخول إلى المدرسة الإبتدائية يكون أفقه الإجتماعي محدودا وضيقا للغاية لا يكاد يتعدى أفراد أسرته والأفراد المحيطين به.

وفي أول عهد الطفل بالمدرسة تراه يميل إلى اللعب بمعزل عن رفاقه و الإنفراد بممتلكاته التي يخص بها نفسه غير مبال بقلة انسجامه معهم.[1]

ومن أجل ذلك ينبغي على المعلم أن يبذل جهده في توثيق الألفة بين التلاميذ وإعطائهم دروسا عملية في التواصل مع الآخرين، واحترام حقوقهم و مراعاة شعورهم شارحا لهم أن الجماعة أقوى من الفرد.

ثالثا/ تمكين الأطفال من معرفة البيئة الطبيعية و التكيف معها:

كما أنه من وظائف التعليم الإبتدائي أن يهيئ له أسباب ووسائل معرفة بيئته الطبيعية معرفة مباشرة عن طريق الاحتكاك بها عمليا لا عن طريق الخبرة بواسطة الكتب و حدها، ويكون ذلك عن طريق الرحلات المدرسية التي تنظمها المدارس الإبتدائية بقصد زيارة المعالم البارزة في البيئة الطبيعية ، كما تكون كذلك عن طريق دروس الجغرافيا، ودروس العلوم، حتى يتعرف الطفل من خلالها على معالم البيئة الطبيعية و ما بها من حيوانات وطيور ومزارع ومعامل....الخ.

رابعا/ تمكين الأطفال من الوقوف على تجارب الآباء و الأجداد و خبرتهم:

و هي أن يتمكن الطفل من الوقوف على خبرة الآباء و الأجداد و تجاربهم التي سجلوها في الكتب و المتاحف و غيرها من وسائل الثقافة، وذلك عن طريق الإطلاع على الثروة العلمية و الفنية و الروحية لثقافة أمته القومية عبر مراحل التاريخ، على قدر مدركاته الذهنية و الفكرية متدرجين به من الأسهل إلى الأصعب و هكذا، هذه الثروة الثقافية تحوي تجربة و خبرة الآباء و الأجداد وهي عندما تضاف إلى خبرة الطفل فإنها سوف تزيدها عمقا وسعة وغنى.

و على العموم فإن التعليم الإبتدائي تتلخص وظائفه في إتقان الطفل لغته القومية ، وكل مل يتصل بها من تاريخ ودين و أدب وثقافة، حتى ينشأ منذ البداية نشأة قومية و وطنية، ولذا كان يدرب على الإطلاع عليها منذ الصغر.

وينبغي أن ندرك أن وظيفة المدارس الإبتدائية لا تنتهي بتعليم الطفل القراءة و الكتابة، ومبادئ الحساب فحسب و لكنها إلى جانب ذلك تهيئ له أسباب المطالعة في الكتب، والمجلات الموضوعة خصيصا للأطفال الصغار في المرحلة الإبتدائية.

[1] تركي رابح: مرجع سابق، ص ص 61-62.

هذه هي وظائف التعليم الإبتدائي التي إذا قدمت للطفل بالصورة أو بالطريقة التي ينبغي تقديمها كانت سببا في تكوين تلميذ يتمتع بالعديد من المهارات و الأفكار التي تساعده على التكيف مع جميع متطلبات عصره.[1]

- طرح المشكلات التي يواجهها الطلاب سواء كانت إجتماعية أو نفسية، جماعية، أو فردية ثم إرشادهم إلى حلها، والتخلص منها بقصد حماية المجتمع المدرسي منها.

وبناءا على ما تقدم، فإن هذه المؤسسة التربوية تنفرد عن مثيلاتها من المؤسسات الإجتماعية بجملة من الصفات نوجزها على النحو الآتي:

أ/ أنها ميسّرة : بمعنى أنها تسهل على التلاميذ المواد التعليمية المتشابكة، و المتداخلة وتيسر لهم تعلمها، و إستيعابها عن طريق إستخدام الوسائل التعليمية التي تقربها إلى أذهانهم.

ب/ أنها موسعة: ذلك أنها تعمل على توسيع أفق التلاميذ، و مداركهم فيما يتعلق بأمور الماضي، و من ثم ربطه بالواقع الحالي فتختصر لهم الزمان، وتهيئ لهم المكان و البيئة المناسبة.

ج/ أنها صاهرة: أي أنها تقوم بعملية توحيد ميول الفئات المختلفة للتلاميذ، وصهرها في بوتقة واحدة تحددها فلسفة التربية في المجتمع، وتفسح لهم لتواصل مع زملائهم الآخرين مما ينجم عنه ذوب الفوارق و تجسير الهوة بين الطبقات عن طريق مساومة جميع التلاميذ في الحقوق والواجبات و المعاملة.[2]

4.1.أهداف التعليم الإبتدائي:

والتعليم الإبتدائي يعتبر أول مراحل التعليم التي يقوم على تربية الأبناء والنشئ تربية يتم بموجبها إعداد الفرد إعدادا صالحا متكاملا :علميا وعمليا، جسميا وعقليا، خلقيا و إجتماعيا بحيث يكون هذا الإعداد عونا له على التمسك بدينه و مبادئه ومواجهة متطلبات الحياة.

ومن هنا تتجلى أهداف هذه المرحلة من التعليم في:

1- بناء المناهج على أسس تساير إتجاهات التربية الحديثة بحيث لا تكون مقصورة على التعليم المجرد الذي يكون فيه دور الطفل سلبيا مقصورا على الإصغاء و الإستماع لما يقدمه المدرس،

[1]- تركي رابح : مرجع سابق، ص ص 63-64.

[2]- عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية،دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع،ط2، عمان،2003،ص153.

بل تتعدى ذلك إلى تربية الطفل لتجعل منه مواطنا صالحا يخدم دينه و أمته ووطنه ولا يتسنى له ذلك إلا عن طريق التربية التي تواكب التعليم منذ مراحله الأولى والتي يكون دور الطفل فيها إيجابيا يعتمد على البحث و المناقشة والإطلاع على مختلف الأبحاث وأعمال الفكر والعمل في حدود ما تسمح به إمكانياته العقلية و الجسمية .

2-المرحلة الإبتدائية قد تكون مرحلة نهاية الدراسة بالنسبة لبعض التلاميذ فقد وضعت بشكل تعدهم لمواجهة الحياة العملية مزودين بقدر من المعرفة، يساعدهم في التغلب على ما قد يواجههم من صعاب.

3- تدور المناهج حول موضوعات دينية وخلقية واجتماعية وصناعية و زراعية وصحية واقتصادية و ترويجية هادفة ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ و بنية وظروف مجتمعه.[1]

وهذا يعني تعليم الطفل بغرس فيه مبادئ الدين و أداء واجباته، وتربية الأطفال على الأخلاق الحميدة و الإعتزاز بالوطن والتراث العربي المشترك.

4- التمكن من وسائل المعرفة الأولية: كالقراءة، الكتابة، مبادئ الحساب.

5- تعليمهم عادة التفكير المنطقي المنظم و إقامة الأحكام على النقد و الإقناع.

6- تكوين جسم سليم، والتدرب على الحركات النظامية.

7-المهارات و المعلومات الأساسية لقيام الفرد بدور منتج في الحياة الإقتصادية و الإجتماعية.[2]

8- أن يتعوذ الطفل ألوان السلوك الصالحة ، ويتشرب المبادئ الخلقية و الإتجاهات السليمة مثل أداء الواجب، وتحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة.

9- أن يكتسب الطفل الإتجاهات السليمة، و المهارات اللازمة للاستثمار في أوقات الفراغ.[3]

[1] - عمر الأسعد: مرجع سابق، ص ص 79-78.
[2] - وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي: دروس في التربية وعلم النفس، المديرية الفرعية للتكوين، 1974/1973، ص ص40،39.
[3]- تركي رابح: أصول التربية و التعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999، ص 211.

5.1.خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

ونقصد بالنمو هنا أنه عبارة عن سلسلة متتالية من التغيرات، و هو حصيلة لعدة وظائف ، بهدف التأقلم و تؤدي بالفرد إلى إكتمال نضجه. فالنمو عند الطفل يستهدف عدة جوانب، تظهر في شكل قدرات ومهارات و صفات و خصائص شخصية، ومجالات هذا النمو تتضمن المجال البيولوجي، و المعرفي و الإنفعالي و اللغوي و الأخلاقي.[1]

1.5.1.النمو العقلي و العوامل المؤثرة فيه:

يستمر الذكاء في نموه لأطفال هذه المرحلة، فيلاحظ عليهم السرعة في الفهم و الإدراك و التحليل، و كذلك زيادة ذكائهم و قدراتهم الخاصة كالتفكير الإبتكاري،وفي هذه المرحلة يستمر التفكير المجرد في النمو ويستطيع طفل هذه المرحلة أن يفسر الظواهر بدرجة أفضل من ذي قبل و يزداد كذلك مدى إنتباه الطفل ومدته، وتنمو قدرات الطفل التذكرية و يكون التذكر هنا عن طريق الفهم فيتذكر الطفل 6 أرقام في سن العاشرة.[2]

كما يلاحظ على أطفال هذه المرحلة بالرغبة الواضحة في حب الإستطلاع، و معرفة أشياء غير معروفة لديهم، ونجدهم يكثرون في طرح الأسئلة، ويصرون على تلقي إجابات لما يطرحون مما يقدرهم على الحصول على كثير من المعارف إن هم تلقوا إجابات صحيحة، و في هذا السن يكون الأطفال قادرين على التفكير المنطقي وربط النتائج بالأسباب.[3]

هذا ومن مظاهر هذه المرحلة من مراحل النمو الوضوح في التخيل الواقعي الإبداعي و تزداد القدرة على تعلم المفاهيم كما تنمو المفاهيم، ويزداد تعقدها وتجريدها وثباتها، ومن أمثلة ذلك: مفاهيم الخير و الشر والظلم والعدل ويرغب الطفل في هذه المرحلة أن يعرف الكثير من البيئة التي يعيش فيها، ويؤدي هذا إلى زيادة إستعداده لتعلم مناهج أكثر تقدما و أكثر تعقيدا، و يكون الذكور أكثر تميزا في الذكاء عن الإناث خاصة في سن التاسعة و العاشرة.[4]

---

[1]- محمد عودة الريماوي: علم نفس نمو الطفولة والمراهقة، دار المسيرة، الأردن،2003،ص 19

[2]- محمود عبد الحليم منسي، عفاف بنت صالح: محضر علم النفس النمو، مركز الإسكندرية للكتاب، 2001، ص 109.

[3]- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، ط3، دار الفكر، عمان، 2009، ص 56.

[4]- محمود عبد الحليم منسي، عفاف بنت صالح: مرجع سابق،ص109.

2.5.1 العوامل المؤثرة في النمو العقلي:

يمكن إجازة أهم العوامل المؤثرة في النمو العقلي لأطفال هذه المرحلة كما يلي:

- ✓ الصحة العامة للطفل.
- ✓ أسلوب التربية و التعليم.
- ✓ الظروف البيئية.
- ✓ الدافعية و الفرص المتاحة.
- ✓ التنشئة الإجتماعية.[1]

3.5.1.النمو اللغوي و العوامل المؤثرة فيه:

تزداد المفردات ويزداد فهمها، و يدرك الطفل التباين و الإختلاف القائم بين الكلمات و يدرك التماثل و التشابه اللغوي، ويتضح إدراك معاني المجردات مثل الكذب، الصدق، الأمانة، العدل....وتنمو مهارة القراءة و يحب الطفل في هذه المرحلة القراءة بصفة عامة ويستطيع أن يقرأ لنفسه ما يجذب اهتمامه للقراءة و تستثيره للبحث عن الحقيقة والحاجة لفهم الظواهر الطبيعية، ويلاحظ زيادة إتقان الطفل للمهارات اللغوية، إضافة إلى الطلاقة ، التعبير، والجدل المنطقي.

في حوالي سن العاشرة يلفظ جملة من 26 كلمة و يعيد لفظ 6 أعداد، و يضع 3 كلمات في جملتين مختلفتين، بينما فيما بين الحادية عشر و الثانية عشر يكتب 3 جمل إذا أعطي كلمات مختلفة و يلاحظ أن الإناث يتفوقن على الذكور في القدرة اللغوية. [2]

و ما هو ملاحظ على النمو اللغوي للطفل بصفة عامة هو وجود نفس المراحل العمرية التي تميز النمو اللغوي لدى جميع أطفال العالم، و لكنها متفاوتة من طفل لآخر، كما أن هناك فروق و اختلافات فردية و كل طفل ينمو نموه اللغوي بطريقة مختلفة تتحكم فيها عدة عناصر.

[1]- محمود عبد الحليم منسي: مرجع سابق، ص 110.
[2]- رأفت محمد بشناق: سيكولوجيا الأطفال، دار النفاس، بيروت، 2001، ص95.

4.5.1.العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

- ✓ **الجنس:** فالأنثى تسبق الذكر في بدأ نطقها للكلمة الأولى و تتفوق عليه.
- ✓ **المستوى الإقتصادي و الإجتماعي:** و لقد تناولت عدة دراسات علمية و أبحاث النمو اللغوي في بيئات إجتماعية و ثقافية مختلفة، توصلت إلى أن أطفال البيئات المحرومة ثقافيا، يعانون من قصور في قدراتهم اللغوية و أنه كلما تعددت خبرات الطفل الإجتماعية إزداد نموه اللغوي.
- ✓ **الإختلاط بالراشدين:** فالطفل الذي تتاح له الفرصة في مصادقة و مجالسة من هم أكبر منه سنا يتقدم في نموه اللغوي عن الطفل الذي لا تتاح له هذه الفرصة، و هذا يرجه إلى إعتماد النمو اللغوي على التقليد.
- ✓ **الحالة الصحية:** فالطفل كلما كان في حالة صحية جيدة كلما كان أكثر نشاط و أكثر قدرة على إكتساب اللغة.[1]
- ✓ عملية التعلم: لغة المعلم مهمة جدا في نمو اللغة عند الطفل، و أن الطفل يتعلم الإستجابة بأصوات الآخرين الذين يتحدثون إليه وهم يربونه ويكون التعامل و العلاقات و وثيقة، و الإتصال الإجتماعي سليم بين الطفل، و مربيه يسهم إلى حد كبير في تقدمه اللغوي المبكر.
- ✓ **العوامل الجسمية:** تؤثر في النمو اللغوي مثل جهاز الكلام أو إضطراباته، كما تساعد كافة الحواس و خاصة السمعية على النمو اللغوي و قد تؤثر العاهات الجسمية تأثيرا سيئا على النمو اللغوي للطفل.
- ✓ **العمر الزمني:** كلما تقدم الطفل في السن تقدم في تحصيله اللغوي، و في قدرته على التحكم في لغته و يرجع ذلك إلى العلاقة بين السن و النضج ونقصد بالنضج هنا هو بلوغ المتعلم مرحلة نمائية وعضوية تمكنه من إستخدام أعضائه كالدماغ و اللسان و اليد و العين و الأذن،و خاصة نضج الجهاز الكلامي و النضج العقلي و ما يصاحب ذلك من زيادة في خبرات الطفل.[2]

[1]- محمود عبد الحليم منسي، عفاف بنت صالح: مرجع سابق،ص 147.
[2] - مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة و المراهقة، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1997، ص 117.

و منه وعلى أساس ما يكون لدى الطفل من طاقات و قدرات و استعدادات يتوقف شكل التفاعل بينه و بين بيئته المادية و الإجتماعية مما يؤثر في تحديد المسار الذي تتجه فيه عملية النمو.

وتعتبر علاقة المعلم بتلاميذه من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التعليمية، كما أن الطريقة التي يستجيب بها المعلم للتلاميذ و التي يتفاعل بها معظمهم أثناء الدرس يمكن أن يكون لها آثارا سلبية أو إيجابية فيما يتعلق بتعلم التلاميذ و نموهم في مختلف الجوانب بل و رضاهم عن المعلم والمدرسة، ويظهر ذلك في صورة الأساليب التي تميز المعلمين في التدريس و التي تعبر بصورة واضحة عن الطرق التي يؤدي بها المعلمين أدوارهم كممثلين للقيم الذاتية، كما تعكس إتجاهات المعلمين نحو عملهم و التي يظهر تأثيرها واضحا على نواتج التعلم لدى التلاميذ.[1]

وقد ارتأينا أن نتحدث بإيجاز هنا على العلاقة التربوية معلم/ تلميذ لما لها من تأثير واضح على تعلم الطفل للقراءة و هذا من خلال دور المدرس في عملية التعليم و خلقه للحوافز لمواصلة الدراسة وتحقيق النجاح إذا كان معلما كفؤا .

[1] - أحمد أحمد عواد: قراءات في علم النفس التربوي و صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص11.

2.تعريف العلاقة التربوية:

تكتسي العلاقة التربوية بين المعلم و التلميذ في المدرسة أهمية متميزة في إستراتيجية التربية والتعليم و ذلك لدورها الفعال في تمرير العلم والثقافة إلى التلاميذ وشد إنتباههم للدروس و إقبال المعلمين و إندفاعهم لأداء واجباتهم المدرسية و التربوية بصورة جيدة، وتحقيق التفاعل والتفاهم بين التلاميذ و المعلمين ومن بين الباحثين الذين إهتموا بدراسة العلاقة التربوية نجد مرسال بوستيك M.Postique الذي تعرض في كتابه " العلاقة التربوية " إلى الدراسة المفصلة و الشاملة لهذه العلاقة، و قد عرف مارسال بوستيك العلاقة التربوية بأنها: " مجموع الروابط الإجتماعية التي تنشأ بين المربي وبين من يقوم بتربيتهم بغرض تحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسساتية معينة حيث تتميز تلك الروابط الإجتماعية بخصائص معرفية و عاطفية وتكون لها سيرورة وتاريخ ". [1]

وكما يعرفها **أسعد وطفة** بأنها: " نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ و المعلمين و المقررات و الإدارة و المعايير و القيم لوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي ".[2]

ومن هذه التعاريف نستخلص أربعة عناصر تحدد ماهية العلاقة التربوية بأنها:

- مجموعة الروابط الإجتماعية.
- تنشأ بين طرفين، الطرف الأول هو المربي و الثاني هو من يتلقى التربية من الطرف الثاني.
- ذات أهداف تربوية تسعى إلى تحقيقها.
- تحدث داخل بنية مؤسساتية.

1.2.تعريف العلاقة البيداغوجية:

اعتمادا على تعريفه العلاقة التربوية عرف **مارسال بوستيك M.Postic** كذلك العلاقة البيداغوجية إذ يقول: " العلاقة البيداغوجية تتكون بواسطة العمل المدرسي المحدد من خلال البرامج التي تحتوي على أهداف معلن عنها إذ يتم تنفيذ هذه البرامج باحترام مقاييس مضبوطة من طرف هيئات أو وثائق رسمية و يكون هذا التنفيذ حسب توقيت زمني وداخل وسط عمراني ".[3]

[1]-Marcel Postic : La relation éducative, Presse universitaire de France, Paris, 1979, P19.

[2] - علي أسعد وطفة، علي جاسم: علم الإجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الإجتماعية، دار الشهاب الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2004، ص93.

إذن من خلال تعريف M.postic للعلاقة البيداغوجية واعتمادا على التعريف الذي قدمه للعلاقة التربوية يمكننا أن نستخلص تعريف للعلاقة البيداغوجية كما يلي:

" هي مجموع الروابط الاجتماعية التي تتشكل بين المعلم والتلميذ بفعل العمل المدرسي وبغرض تحقيق أهداف تربوية، حيث يتجسد ذلك العمل المدرسي بتطبيق برامج تحددها هيئات أو وثائق رسمية وفق توقيت زمني معين وداخل وسط عمراني وتكون لتلك الروابط الاجتماعية خصائص معرفية وخصائص عاطفية وكما تكون لها سيرورة ويكون لها تاريخ ".[1]

2.2.أهمية العلاقة البيداغوجية (معلم/تلميذ):

هذه العلاقة لها أهمية كبيرة خاصة للمتعلم نذكر منها مايلي:

1.2.إعداد المتعلم للحياة الجماعية:

حيث تساعده على أن يعيش في وسط الجماعة حيث يتعامل مع أفرادها ففي المدرسة مثلا يتعلم التلاميذ في أقسام تجمعهم و هذا النظام الجماعي يساعدهم على إشباع غريزة الإجتماع لديهم وحب السلطة والقيادة و يعودهم على المعاملات الطيبة والعادات الفاضلة، فهي تساعد على بث روح الجماعة وفيه مجال لظهور قدرات التلاميذ مما يسهل عليه تكييف علاقاته المستقبلية بالأفراد المختلفين الذين يتعامل معهم في المجتمع الخارجي ومنه التفاعل بإيجابية مع الآخرين من خلال أنماط العلاقات التي ينشئها المتعلم في القسم مع معلمه وهكذا تتشكل لديه أساليب الحياة مع الجماعة وطرق التفاعل معهم.

2.2. تحقيق النمو الشخصي والمعرفي للمتعلم:

فنمو الشخصية تتأثر إلى حد كبير بنوع الجماعة و طبيعة الحياة فيها وهذا ما ينطبق على شخصية المعلم حيث تتأثر بالجو الإجتماعي الذي يسود القسم و الذي ينمو فيه ويتعلم ويتعامل مع أفراده، فالتعلم لا يكون جيدا إلا في حالة تفاعله مع الآخرين بسهولة ودون صعوبات تؤثر سلبا.

---

[1] - علي بوعناقة: مدخل لعلم إجتماع التربية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 2001،ص .43

2- محمد رفعت رمضان و آخرون : أصول التربية و علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984، ص 167.

ومنه فالعلاقة التربوية بين المعلم و المتعلم لها جانبان هما: جانب يؤثر على شخصية المتعلم وحياته الإجتماعية، وجانب يؤثر على نموه المعرفي يرتبط بتحصيله الدراسي، ومن هنا نستنتج أن العلاقة التربوية تلعب دورا كبيرا في عملية التعليم.[2]

3.2. أبعاد العلاقة التربوية (معلم/تلميذ):

هناك ثلاثة أبعاد أو مستويات للعلاقة التربوية وهي:

1.3.2. البعد الفكري للعلاقة التربوية:

التي تربط المدرس بتلميذه أثناء قيام الأول بتمرير المعارف المدرسية وهو مايسمى كذلك ببعد التواصل المعرفي بين المعلم والتلميذ.

2.3.2.البعد النفسي الإجتماعي للعلاقة التربوية:

التلميذ طاقة نفسية قابلة للتشكيل وتتم في سياق العلاقة التربوية التي تقوم على أساس سيكولوجية متنوعة فلكل علاقة مضمون سيكولوجي محدد، فالعلاقة التربوية تشمل الجاذبية، النفور، المحبة، والكره التي يحملها كل طرف عن الآخر فلا تقتصر العلاقة التربوية على التواصل المعرفي بل تتعدى هذا المستوى الظاهر لتكون بين المعلم و التلميذ علاقة نفسية إجتماعية من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل القسم لأن التواصل المعرفي الذي يقوم بين المعلم والتلاميذ لا يربط بين فكرين بل بين طرفين إنسانيين يعيشان الوضعية بكل أبعاد شخصيتهما وهو أمر يخلق تشابكات علائقية في مستوى سلوكي كل من المعلم والتلميذ، ومنه فالسلوك المعلم داخل القسم أثر مباشر وانعكاسا فوريا على سلوك التلميذ، وفي هذا الشأن يقول مارسال بوستيك M.Postic :" إن الناظر للعلاقة التربوية من بعدها النفسي الإجتماعي يلاحظ ترابط في سلوك كل من المدرس و تلاميذه ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تكون لدى المربين أنواع معينة من السلوك نراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع أستاذ آخر".

نستطيع القول بأن المعلم يؤثر بسلوكاته المختلفة على نفسية التلاميذ، ويظهر ذلك من خلال تعاملاته و تصرفاته مع الآخرين. [1]

[1]- أحمد شبشوب: علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس، 1991، ص 308.

3.3.2.البعد اللاشعوري للعلاقة التربوية:

نقصد بها مجموع العلاقات التي تبنى و تتكون في غياب وعي كل من المعلم و التلميذ، ومنه فالعلاقة التربوية تقوم على مستويين متكاملين، مستوى العلاقات النفسية الإجتماعية الواعية، ومستوى العلاقات اللاشعورية التي تشمل الإسقاط والتمثل.

وفي هذا الصدد يقول M.Postic: " إن وضعية الفصل مجال لجملة من العلاقات اللاشعورية التي تتشابك وتتعارض وتتضاد ".

ومنه فالعلاقة التربوية تتأثر بشخصية المعلم، ذلك لأنه يستعمل الفضاء التربوي الذي يتيحه له الفصل ليوظف شخصيته خاصة الأبعاد اللاشعورية منها في العلاقة التربوية.

ومن العوامل المؤثرة في هذه العملية طفولة المدرس و الطريقة التي عايش بها العلاقة مع الأب الذي يمثل السلطة، والتي يقوم بإسقاطها على التلاميذ، حيث يقول مارسال بوستيك

" إن قيمة العلاقة التربوية التي تبنى بالفصل رهينة بالنضج العاطفي للأستاذ "، ذلك أن المعلم الذي يتمتع بقدر أدنى من التوازن سيوظف مجال الفصل ليربط مع تلاميذه علاقات مرضية تمكنه من تعويض ما يعاني منه على مستوى شخصيته.

من جهة أخرى يقوم التلميذ بإسقاط على شخص المعلم نزعاته مع والديه، فعلاقة الطفل مع أبيه و أمه تحدد مسبقا موقفه اتجاه المعلم، فردود الفعل العدوانية والشعور بالذنب التي نجدها عند المعلمين ترجع إلى كيفية في طفولتهم الخاصة، و الحاجة إلى السيطرة و إلى المزيد من الحماية و تقمص شخصية معلمين سلطويين و بالعكس فقدان الصرامة المنتظرة من طرف آبائهم أو معلميهم و إضفاء قيمة على الطفولة للفرار من مسؤولياتهم في حياة الرشد. [1]

ومنه فالعلاقة التي تنشأ بين المعلم و التلميذ داخل القسم ذات ثلاثة أبعاد معرفية، نفسية إجتماعية ولاشعورية لا يمكن الفصل بينها.

[1]- أحمد شبشوب: مرجع سابق، ص ص 312- 313.

4.3.2.العوامل المؤثرة في العلاقة التربوية:

هناك عدة عوامل تؤثر على العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ داخل الصف و التي تحدد طبيعتها، وفي هذا الصدد يؤكد M.Postic : " أنه للوصول إلى التفسير الحقيقي للعلاقة التربوية يجب ربطها بالعناصر الموجودة في العملية التربوية المترابطة، خاصة الأهداف و المهام المحددة لكل عنصر فيها وبوضعها في إطار إجتماعي، ومعرفة خصائص الشخصية لكل المتعاملين داخلها، ومن هذه العوامل نذكر:

❖ **الظروف التنظيمية للمؤسسة التربوية:**

تتمثل في تأثير النظام التربوي و الذي يضم الفروع الدراسية، النقاط المحصل عليها، ملاحظات الأساتذة التي يقدمونها للتلاميذ، التنظيم البيداغوجي و الذي يضم التعليمات الرسمية و المناشير المطبقة لتقويم التلاميذ وهي تختلف من مجتمع لآخر.

فالحياة المدرسية تنظمها مجموعة من المعايير الكمية كالمعدل المحصل عليه و نسب الإستقبال، بالإضافة إلى المعايير الكيفية و التي تتمثل في المعارف وتكون في شكل برنامج. و المعلم يحدد مستوى التلاميذ من خلال معارفهم و قدراتهم و ذلك حسب البرامج التعليمية الرسمية، و ليس من خلال خصائصه الشخصية أو الأهداف التربوية التي يهدف إلى تحقيقها، فالنماذج السائدة في المجتمع تعطي للمعلم الحق و الواجب بأن ينتظر من التلاميذ نتائج ويكافئهم حسب الرتب و الشهادات. [1]

و منه فإن المعلم يتعامل مع تلاميذه من وجهة التلميذ الجيد أو الضعيف، فالمعلم لا يعرف شيئا عن شخصية التلميذ و خصائصه النفسية و الإجتماعية لكن يرى مجرد صفة التلميذ، كذلك الشأن لباقي أفراد القسم، و هذا ما يجعل المعلم يركز على معرفة مدى وصول المعلومة للتلميذ دون الإهتمام به كشخص له جوانب نفسية إجتماعية قد تؤثر على التلميذ داخل القسم و خارجه و ذلك حسب دراسة قامت بها Jacqueline Chobaux سنة 1967 بينت أنه من العوامل التي تحدث تأثيرا مزعجا في علاقة المعلم بالتلميذ:

[1] Marcel Postic, op.cit., p42-43.

- **التوقيت الزمني:**

الذي يحدد مدة و عدد الحصص حسب كل مادة و هذا ما يضيق العلاقة التربوية بين المعلم و التلميذ و يحصرها في نقل المعرفة فقط.

- البرنامج المحدد:

و الذي يجب إحترمه و نقله إلى التلاميذ و منه يمثل كل من التوقيت الزمني و البرنامج الدراسي الإطار العام للدرس و الذي يحد من العلاقة معلم/تلميذ.

❖ **الظروف الإجتماعية للمؤسسة التربوية:**

تخص نوع المؤسسة المدرسية، نوع الجمهور المدرسي الذي ينتمي إليها، ونقصد به التلاميذ، المعلمين و أعضاء آخرين.

فنوع العلاقة السليمة التي تنشأ داخل المدرسة تؤثر على طبيعة العلاقة معلم/تلميذ، فنوع العلاقات السائدة في المجتمع المحلي تنعكس على نوع العلاقة التي يقيمها المعلم مع التلاميذ، فكلما كان الحوار والنقاش هو الأسلوب المتبع بين المعلم و الإدارة يكون هو نفسه الذي يتبعه في علاقته مع التلاميذ، وكلما كان أسلوب العنف و فرض الرأي و الصراخ هو أسلوب التعامل بين أعضاء المؤسسة التربوية.

فهو ينعكس على تعامل المعلم مع التلاميذ و يكون رد فعل التلاميذ مع الأساتذة تجسيدا فعليا لنمط العلاقات السائدة في المدرسة بين المعلم و الإدارة، وحسب نموذج التلاميذ داخل القسم في سلبيتهم و إنقيادهم أو تفتحهم و نقاشهم يتحدد نموذج المعلم و طبيعة العلاقة التي يقيمها معهم داخل القسم و خاصة من خلال إستخدامه للبحوث التي تسمح للتلاميذ بالتحاور و إبداء الرأي والتي يمكن أن توصله إلى إجراء مقابلات و حوارات مع التلاميذ و هذا لخلق جو من الثقة و الصداقة بين أعضاء القسم، فالتلاميذ بحاجة إلى معلم يفهمهم ويستمع إليهم ويملك البساطة التي يتطلبها الحوار.[1]

[1]Marcel Postic: op.cit, p44- 45.

وبما أن أساس العلاقة التربوية معلم/تلميذ هو الأخذ و العطاء التربوي و يتم في جو ملائم يقوم على الإحترام و التقدير المتبادلين، وتعاطف المعلم مع التلاميذ على الوصول إلى تحقيق أهدافهم، و هذا لا يتم إلا بتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض تفاعلا إيجابيا يؤدي إلى تنمية قدراتهم و تفريغ طاقاتهم و تحقيق أهدافهم.[1]

فالجو الملائم يساعد كل من المعلم و التلميذ في مسيرتهم التربوية وتحقيق الأهداف التربوية المسطر لها، وبهذا يجب على المدرس أن يهيئ للتلاميذ الجو المناسب الذي يميلون إليه و يحسون فيه بالراحة و الطمأنينة و أن يعينهم على مواجهة الصعاب والتغلب عليها، و بهذا يستطيع أن يكتسب ثقتهم وحبهم له ويستطيع بذلك التأثير في نفوسهم و توجيههم إلى ما فيه خير لهم و لغيرهم.[2]

و في المقابل فالتلميذ أيضا له دور يساهم في نجاح العلاقة التربوية مع معلمه بحيث عليه أن يبادل معلمه الإحترام والتقدير و يسعى إلى أن يكون عند حسن ضنه، و من جهة أخرى فمن خلال علاقة المعلم بالتلميذ نستنتج هذا الأخير نمط علاقة معلمه به ويحتفظ بها كفكرة يستخدمها كإطار مرجعي عندما ينتقل إلى سنة دراسية أخرى مع أستاذ جديد. وهنا يظهر إختلال في العلاقة بينهما في بداية السنة خاصة إذا كان هناك إختلاف في طريقة تعامل الأستاذين لكن و خلال فترة الدراسة تتضح نية المعلم أكثر فأكثر بالنسبة للتلميذ و يكتشف من جديد نمط علاقته معه و يحتفظ به ليسقطه على أستاذه في السنة القادمة، وبهذا فكلما إنتقل التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر إكتسب نمطا معينا من العلاقة التي تجمع بينه و بين معلميه و هو بدوره يحس بالفرق بين هذه الأنماط و تأثيرها على مساره الدراسي. [3]

[1] منير مرسي سرحان: في إجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، ط3، لبنان، 1981، ص 205.
[2] رفعت رمضان: مرجع سابق، ص 155.
[3] رفعت رمضان: مرجع سابق، ص 156.

3.مسؤوليات المعلم:

المعلم يعتبر حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية وتحقيقها للأهداف المرجوة منها و لا نقصد بالمعلم هنا المفهوم الضيق لهذه الكلمة أي " المدرس" و إنما نعني بها أولئك الذين يسهمون في مساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل سواء كان ذلك في مؤسسات تعليمية نظامية أو أي مؤسسات إجتماعية أخرى من تلك التي تسهم في تربية الأفراد، و زيادة نموهم، وحتى إذا نظرنا إلى المعلم بالمفهوم الضيق بإعتباره ذلك الذي يشرف على تعليم التلاميذ في مدرسة نجد أنه يعتبر الأساس في نجاح جميع التفاعلات في المدرسة فبقدر تحمس المعلم للعمل الموكل له و تفانيه فيه وارتفاع مستوى أدائه بقدر ما تكون إيجابيات ناتج هذا العمل مترجمة على المتعلمين الذين في صفه، وكذلك فإن مهما وفرنا من أبنية مدرسية جيدة و جهزنا هذه المدارس بوسائل حديثة للتعليم ومهما أقمنا في هذه المدارس من أجهزة إدارية ديمقراطية و حازمة و مهما ضمنا جانب التمويل الملائم لمثل هذه المدارس فإن الأمر في النهاية يتوقف على المعلم القائم على تنفيذ العملية التربوية، و يتضمن ذلك أنه يتعين لنجاح العملية التربوية حتى بصورتها الرسمية ضرورة الإهتمام بتوفير الأعداد الكافية من المعلمين من النوعيات الجيدة.[1]

و من أهم الواجبات المتصلة بمهنة المعلم ، نذكر منها:

- ✓ الإلمام الجيد بطرق التدريس و يتطلب أن يكون المعلم متمكن من المادة الدراسية التي تخصص فيها كما يجب أن يكون على دراية بكيفية تعليم هذه المادة.
- ✓ التخطيط الجيد للدروس و إعدادها إعدادا سليما يكفل حسن تنفيذها، إذ لا يمكن إعطاء درس ناجح دون تخطيط مسبق.
- ✓ تنويع الأنشطة الصفية و استخدام خطوات الدرس في تنمية قدرات التلاميذ العقلية و تنمية ذكائهم و إكسابهم المهارة في العمل.
- ✓ تدريب التلاميذ على البحث و المعرفة إذ لا ينبغي أن يتوقف دور المعلم على التلقين و التحفيظ، فعملية التلقين والتحفيظ تخلق شخصيات سلبية، و إنما عليه أن يدفع بتلاميذه إلى التفكير، البحث والاستقصاء و التجديد.[2]

[1] - عنتر لطفي، فاروق البوهي: مهنة التعليم وأدوار المعلم، دار المعرفة الجامعية، القاهرة،1999، ص ص 63،64.
[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم والتعليم و المعلم من منظور علم الإجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2000،ص189

4. دور المعلم في عملية التعلم:

المعلم هو موجه العملية التعليمية و هو أساس نجاح النظام التعليمي لتحقيق أهدافه،و هو الركيزة الأساسية لتطوير التعليم و تحديث و رفع كفاءته، بل إن كفاءة العملية التعليمية تتحدد بمستواه المهني و الثقافي و الفكري، و كلما ارتفع مستواه المهني، واتسعت اهتماماته الفكرية و الثقافية ارتفع مستوى أدائه في عمله بما ينعكس بالضرورة على مستوى العملية التعليمية ككل.

لا نجاوز الصواب كثيرا عندما نقرر أن دور المعلم هو من أهم الأدوار في عملية التعلم، أما أهم الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المعلم الجيد في عملية التعلم و التعليم فهي:

- ✓ تقديم المادة الدراسية للتلاميذ بطريقة تتفق مع استعداداتهم و قدراتهم حتى يفيد كل منهم من عملية التعلم بالقدر الذي تؤهله له هذه الإستعدادات.
- ✓ القدرة على فهم و استيعاب دوافع السلوك المعقدة و أثر البيئة و الخبرة الشخصية على هذه الدوافع، ومعرفة أن إختلاف دوافع التلاميذ في الفصل الواحد كبيرة جدا و لذا كان تقاربهم في القدرة العقلية لا يعني حتما تقدمهم بنفس النسبة و نفس السرعة و أنه ليس من الحكمة استخدام طريقة تدريس واحدة وانتظار نتائج مرضية بنفس القدر عند جميع التلاميذ، و أن يسعى جاهدا لإثارة دوافع تلاميذه بمختلف الطرق حتى يضمن تقدمهم و استمرار نشاطهم حتى يتحقق الهدف، فربما تنجح الطريقة الجديدة في إثارة دوافعه إلى التحصيل.
- ✓ القدرة على معاملة كل تلميذ على أنه وحدة فريدة دون أن يجد في ذلك عبئا أو مضايقة، لأنه يعتقد أن لكل تلميذ استعداداته العقلية و المزاجية و ظروفه وخبراته في بيئة معينة جعلت منه شخصية معينة و علمته أنماط مختلفة من السلوك و الإستجابات لمختلف المواقف التعليمية.
- ✓ طرح مشكلات علمية و فكرية متصلة بموضوعات الدروس لحفز التلاميذ على التفكير فيها و إيجاد حلول لها.
- ✓ تنويع الأنشطة الصفية و الخبرات التعليمية للتلاميذ تنويعا يكفل لكل منهم أن يأخذ حقه من الدرس و يلعب دوره الذي يؤهله له مستواه العقلي و السني.[1]

[1]- وليد أحمد جابر: مرجع سابق،ص ص 76،77.

و هكذا لم يبق التعليم عملية تلقين و تلقي معلومات تقاس بكميتها، بل عدت العملية التعليمية التعلمية تربية شاملة ، تسعى إلى إيجاد و إنشاء تلاميذ مدربين على التفكير السليم، قادرين على معالجة ما يعرض لهم من مشكلات متصلة بالمدرسة و البيئة.

5.دور المعلم في تنمية الميل للقراءة:

و للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجابيا أو سلبيا على تعلم الطفل،فالمعلم غير الكفء و الذي لم يتلق تدريبا كافيا لن يكون قادرا على تكييف طريقة تدريسه للقراءة و ملائمة لحاجات التلاميذ المختلفة، فعلاقة المعلم بالتلاميذ لها تأثير كبير على عملية التعلم و الطريقة التي يستخدمها في إثارة دوافع الطفل لتعلم القراءة ما يؤدي إلى فشل المتعلم في تحقيق بعض الأهداف القرائية، بل و تؤدي إلى عدم المبالاة و السلوك العدواني ، و مظاهر القلق و الشعور بعدم الإطمئنان لدى البعض من التلاميذ.

ولكن يبقى دوره بالغ الأهمية في تلقين التلاميذ المبادئ الأولية في عملية القراءة وتحفيزهم على حب نشاط القراءة وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة.

و يتحدد دور المعلم في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال عن طريق مجموعة من الخطوات وهي فيما يلي:

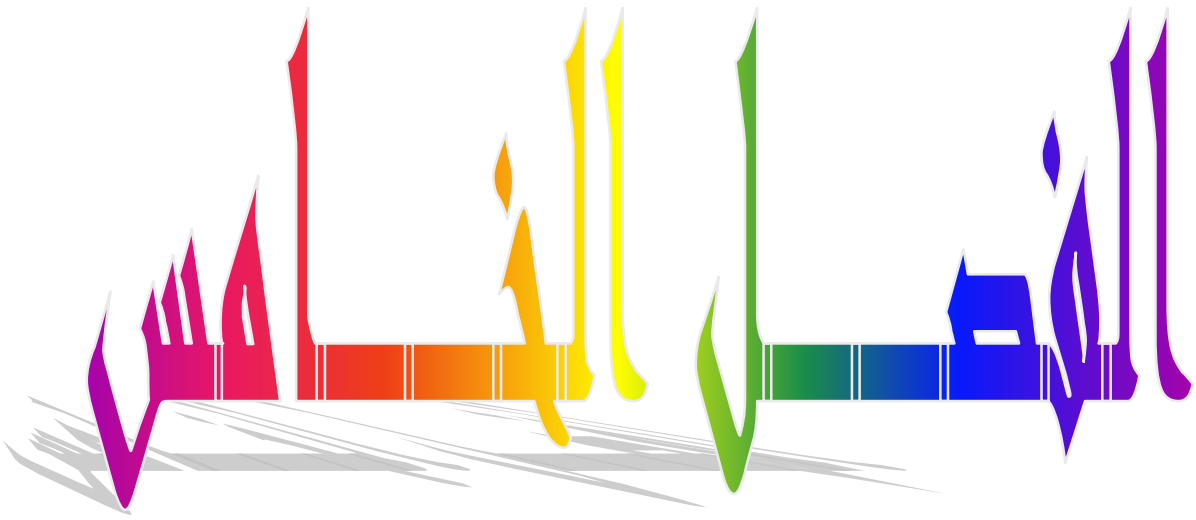
- ✓ أن يخصص حصصا يسمح فيها للأطفال بقراءة كتب من اختيارهم، وعليه أن يراقب العادات القرائية، و يحاول أن يتحدث مع الأطفال الأقل اهتماما بالقراءة للكشف عن أنواع الموضوعات التي يمكن أن تجذبهم إلى القراءة.
- ✓ على المعلم أن يتابع الأطفال أثناء القراءة، و أن يهتم بالمناقشة التحليلية الموجهة توجيها دقيقا للشخصيات التي توجد بالكتب و القصص وسيلة ناجحة في تشجيع نماذج أخرى من القراءة.
- ✓ استعمال وسائل التقويم التي تساعد الطفل في تنمية تحصيله القرائي و ليتغلب على ما يعترضه في سبيل تطوير و تحسين عملية القراءة.
- ✓ على المعلم القيام بتشجيع الأطفال على تقليد نطق الكلمات أو الجمل التي يسمعونها بطريقة صحيحة، ثم قيام المعلم بتعزيز الطفل الذي يقوم بالتقليد لما يسمعه.[1]

[1]- بطرس حافظ بطرس: مرجع سابق، ص ص 290، 289.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدم نستخلص بأن المدرسة تعيد تشكيل ما قد اكتسبه الطفل في الوسط الأسري و تصبه في قوالب معينة تتميز بالوحدة و التجانس و بمنهج تربوي واضح الأهداف محدد الخط له وسائله الخاصة، وتكمن وظيفتها التربوية في إعطاء المعلومات و المعارف التي تمكن التلميذ من مسايرة أقرانه الآخرين في الصف وخارجه، أما الوظيفة الإجتماعية فتكمن في تحقيق أهداف مشتقة من فلسفة المجتمع كالقيم و الأخلاق.

وهذا بالتأكيد على دور المعلم في عملية تعليم المبادئ الأساسية للتعلم: القراءة، الكتابة، الحساب بالإضافة إلى دور المجتمع المدرسي ككل في تلقين هذه المهارة أي القراءة التي تعد بمثابة المحور الرئيسي الذي تدور حوله جميع الأنشطة الصفية.


الفصل الخامس

الفصـــل الخـامس
الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة.

2- متغيرات الدراسة.

3- الأدوات المستخدمة في الدراسة

4- الدراسة الإستطلاعية

1.4- نتائج الدراسة الإستطلاعية

5- الدراسة التشخيصية

1.5- نتائج الدراسة التشخيصية

6- الدراسة التطبيقية

1.6- نتائج الدراسة التطبيقية

7- التحليل الكيفي للنتائج

8- التحليل العام للنتائج حسب المتغيرات

9- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

10- إقتراحات و توصيات

11- الإستنتاج العام.

تمهيد:

بعد التطرق إلى إشكالية الدراسة و متغيراتها في الفصل السابق من الجانب النظري، يتناول الباحث تحديد منهج الدراسة ، تحديد طبيعة عينة الدراسة و أيضا ضبط متغيراتها، و من خلال الدراسة الاستطلاعية يستطيع الباحث تفسير و توضيح العديد من الجوانب الغامضة في بحثه قبل إجراء الدراسة النهائية. ثم يستعرض أداة الدراسة التي استعملت في جمع المعلومات اللازمة للدراسة، بعدها يوضح النتائج المتحصل عليها و تحليل بياناتها.

1- منهج الدراسة و أدواتها:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع المتناولة قصد الدراسة، ولما كان موضوع بحثنا يتناول دافعية الانجاز و علاقتها بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،فسوف نتبع النهج الوصفي الذي يهدف إلى القيام بالتحليل الدقيق للظاهرة المدروسة، بغية التعرف على أسبابها لاقتراح الحلول و التفسير العلمي و الموضوعي لها، و من بين أدوات هذا النوع من البحوث، المقابلة و الملاحظة، الغرض منها جمع البيانات حول الظاهرة المراد دراستها.[1]

و لأننا نبحث في دراسة العلاقات المتبادلة بين عدة جوانب فإننا اتبعنا المنهج الوصفي ذو الطريقة التحليلية،والذي "يهدف إلى التوصل إلى إجابات للمشكلات من خلال تحليل العلاقات المتبادلة فيبحث عن العوامل التي ترتبط بوقائع و ظواهر أو أنماط سلوكية معينة".[2]

حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه :

"يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة و يوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطيها و صفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى" .[3]

***الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج:**

في بحثنا هذا اكتفينا بوسيلة إحصائية واحدة تتمثل في النسبة المئوية المستخدمة عند تفريغ درجات إختبار دافعية الإنجاز لأفراد عينة البحث، و نظرا لتوزع إجابات أفراد عينة البحث على مجموعة من الإختيارات تم جمع تكرارات هذه الإختيارات و حساب النسبة المئوية لتسهل علينا عملية التحليل .

[1] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995،ص129.
[2] محمد منير مرسي: مناهج البحث العلمي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص277.
[3] عمار بوحوش،محمد محمود الذنيبات: مرجع سابق،ص.129

2- متغيرات الدراسة:

1.2.متغير إعادة السنة:

أردنا أن نعرف من خلال هذا المتغير هل أن عسير القراءة المعيد للسنة يعاني من انخفاض في دافعية الإنجاز لديه.

2 .2 متغير المستوى الدراسي:

حددنا المستوى الدراسي بأربع مستويات من السنة الثانية حتى السنة الخامسة،وهذا لمعرفة في أي مستوى دراسي يجد عسير القراءة انخفاض أو ارتفاع في دافعية الانجاز لديه.

3.2.متغير الجنس:

أردنا أن نعرف هل دافعية الانجاز لدى عسير القراءة لها علاقة بالجنس، حيث تعاني الأنثى أكثر من الذكر من هذه الظاهرة.

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
السنة الثانية	15	%37.5
السنة الثالثة	12	% 30
السنة الرابعة	10	%25
السنة الخامسة	3	%7.5
المجموع	40	%100

جدول رقم(1): يمثل متغير المستوى الدراسي

يمثل هذا الجدول المستويات الدراسية لأفراد العينة وهي أربع مستويات، من السنة الثانية حتى الخامسة.ونلاحظ اختلاف النسب المئوية، حيث نجد أكبر نسبة موجودة في السنة الثانية وتقدر ب37.5%

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	25	%62.5
الإناث	15	%37.5
المجموع	40	%100

جدول رقم (02): يمثل متغير الجنس

نلاحظ من خلال البيانات الموجودة في هذا الجدول بأن عدد الذكور عسيري القراءة أكثر من الإناث عسيرات القراءة(نسبة الذكور62.5% أي ما يعادل 25% من مجموع أفراد العينة ذكور، أما نسبة الإناث فهي 37.5%أي ما يعادل 15% من مجموع أفراد العينة إناث).

إعادة السنة	العدد	النسبة المئوية
المعيدين للسنة	27	% 62.5
غير المعيدين للسنة	13	%32.5
المجموع	40	% 100

جدول رقم (03): يمثل متغير إعادة السنة

نلاحظ من خلال هذه البيانات الموجودة في الجدول أن عدد الأفراد عسيري القراءة المعيدين للسنة أكثر من الأفراد عسيري القراءة غير المعيدين، حيث نجد نسبة 62.5 % أي ما يعادل 27 فردا معيد للسنة، في المقابل نجد نسبة 32.5 % أي مايعادل 13 فردا عسير قراءة غير معيد للسنة

*** سن أفراد عينة الدراسة التطبيقية:**

الفئات	التكرار بالنسبة للذكور	النسبة المئوية	التكرار بالنسبة للإناث	النسبة المئوية
8سنوات- 8سنوات و 11شهرا	4	%16	2	%13.33
9سنوات -10سنوات و 11شهرا	10	%40	8	%53.33
11سنة-12سنة و 11شهرا	9	%36	5	%33.33
13سنة-14سنة و 11شهرا	2	%8	-	
المجموع	25	%100	15	%99.99

جدول رقم (04): يمثل سن أفراد عينة الدراسة

نلاحظ من خلال البيانات الموجودة في هذا الجدول أن أغلبية أفراد العينة بالنسبة للذكور عسيري القراءة و الإناث عسيرات القراءة تتراوح أعمارهم ما بين 9سنوات -10سنوات و11 شهرا.أي ينتمون إلى الفئة العمرية الثانية ، أي بنسبة 45% وهو ما يعادل 40 فردا من أفراد العينة.[1]

1- ذكرنا السن هنا لزيادة أكثر في المعلومات و لإثراء بحثنا من جميع الجوانب.

3- الأدوات المستخدمة في الدراسة:

1.3.المقابلة:

وهي إحدى طرق جمع البيانات، وهي عبارة عن لقاء بين فرد أو أكثر بهدف الحصول على معلومات أو بيانات معينة، وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة الشفوية يوجهها الباحث إلى شخص أو مجموعة من الأشخاص.[1]

وهي كذلك تبادل لفظي منظم بين شخصين هما الباحث والمبحوث بحيث يلاحظ الباحث فيها ما يطرأ على المبحوث من تغيرات و انفعالات.[2]

و قد اعتمدنا في بحثنا هذا على المقابلة النصف موجهة و التي تهدف إلى فهم المشكلة و الإلمام بجميع تفاصيلها و بالأسباب التي أدت إلى ظهورها.

و لقد اخترنا هذا النوع من المقابلات مع المعلمين للتعرف عن قرب عن حقيقة إلمامهم بموضوع عسر القراءة، باعتبار أن المعلمين هم لأدرى بتلاميذهم و بالاختلافات الموجودة بينهم، وهل بإمكانهم فعلا التعرف على عسير القراءة.وتشخيص الحالات التي تحتاج الى تكفل خاص من طرف المختصين.

1.1.3. المقابلات مع المعلمين:

تم إجراء هذه المقابلات مع مجموعة من المعلمين في عدة مدارس منها:

مدرسة "مخلوف بوخزر "، "ميلودي محفوظ" ، "جون لويس سبيقا"، "بلمجات عبد الحميد"، "بوقريعة علي" بالمدينة الجديدة علي منجلي. وكان الهدف من هذه المقابلات هو معرفة ما إذا كان المعلم على اطلاع أو دراية بهذا الاضطراب الذي يمس فئة من التلاميذ، ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظاهرة التي يقال عنها أنها مرض العصر. و كانت الأسئلة كالآتي:

[1] أحمد علي نجيب: علم النفس الإجتماعي ،ط1، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع،عمان،2000،ص 297.
[2] سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية و علم النفس،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،2000،ص297.

1- لماذا في رأيك يعاني بعض التلاميذ من صعوبة في تعلم القراءة، بالرغم من أنهم متفوقون في مواد أخرى؟

2- حسب ملاحظاتك، ماهي الأخطاء التي تلاحظها أثناء قراءة التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة؟

3- وهل ترى أن هذا التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة غير مهتم بدراسته، وليس له رغبة في مادة القراءة في حد ذاتها؟

4- من هو في رأيك التلميذ عسير القراءة؟

***التعليق على المقابلات مع المعلمين:**

خلال إجراء هذه المقابلات كان هناك تجاوب من البعض من المعلمين، و الرفض من البعض الآخر والذين فضلوا الإجابة على سؤال واحد فقط من بين الأسئلة المطروحة عليهم تحججا بعدم درايتهم بهذا الموضوع.فمما لاحظته أنه كان هناك خلط لدى المعلمين بين صعوبات التعلم و الأخطاء الشائعة التي يحدثها التلميذ أثناء القراءة (كالسرعة في القراءة، عدم إحترام علامات الوقف....إلخ).

فهذه الأخطاء ماتمثل لهم نوع من صعوبات التعلم، وهناك من يتعرف على عرض من أعراض عسر القراءة ولكنه يعتقد أنه نتيجة ل صعوبة النطق أو كما قالوا نتيجة لثقل لسان التلميذ .

2.1.3.الإستبيان الخاص بالتلاميذ:

كان من مجمل إجابات المعلمين التركيز على الوضع الاجتماعي و الاقتصادي للتلاميذ، والذي حسب رأيهم له تأثير كبير في فشل التلميذ في دراسته وفي ظهور مثل هذه الصعوبات التي صارت حسب تعبيرهم مثل الوباء الذي زاد في الانتشار خلال هذه السنوات الأخيرة.

ولهذا حاولنا أن نجمع بعض المعلومات حول الوضع الاجتماعي و الاقتصادي لحالات عسيري القراءة، للتعرف عن مقربة أكثر عن الحالات، على الرغم من أن هذا الجانب ليس من دوافع بحثنا، ولكن هذا لتكملة ما لدينا من معطيات عن هذه الحالات،لأن المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة لها علاقة بعسر القراءة.

***التعليق على لاستبيان:**

ما لاحظناه من خلال الاستبيان أن هناك عدد كبير من التلاميذ ممن آباءهم عاطلين عن العمل لا يتعدى أن يكون مستواهم الثقافي الثالثة ابتدائي أو دون مستوى إلا الأقلية، وهناك عدد من التلاميذ قد أعاد السنة عدة مرات وهو لايزال في نفس الصف الدراسي، ما يتغير فقط هو المعلم، فحسب رأي المعلمين أن هؤلاء التلاميذ لا هم لهم سوى اللعب و المجيء إلى المدرسة ليقضوا ساعات هنا لكي لا يزعجوا أمهاتهم ببقائهم في المنزل.

وكانت إجابة الآباء حول سؤال طرحناه في الاستبيان حول سبب ضعف أبنائهم في القراءة متقاربة، فمنهم من رأى أن سبب ضعف أبنائهم في القراءة هو الإصلاح التربوي الجديد الذي لا يتماشى مع مستوى أغلب التلاميذ،و لأن المستوى الثقافي لآبائهم لايسمح لهم بتدريس أبنائهم في المنزل نتيجة اختلاف المناهج الدراسية القديمة و الجديدة.

وهناك من رأى أيضا أن المعلم يعتبر كسبب مباشر في ضعف قراءة هؤلاء التلاميذ لأنه لا يهتم بتصحيح قراءة التلاميذ إذا أخطئوا فأحيانا يتجاهل ذلك الخطأ ويستمر في تقديم الدرس متناسيا دوره كمعلم ومربي للأجيال فحسبهم أن هذا الدور بدأ يضمحل .

وهناك من رأى أن عدم الرغبة في القراءة فهي تمثل لأبنائهم عقبة حقيقية لأنهم يخافون من عقاب المعلم إذا أخطئوا في قراءة بعض الكلمات،ولأن كذلك نقص الدافعية وعدم الاهتمام بالمطالعة التي تنمي فكر الطفل لدى صار هناك نفور من هذا النشاط (القراءة) ونقص الميل نحو موضوعات القراءة التي لا تكون ممتعة في أغلب الأحيان ولأنها حسب تعبيرهم لا تتماشى مع واقع البيئة الجزائرية.

و يضاف إلى هذا أن هناك من رأى أن نقص النشاطات الترفيهية و انعدامها لها تأثير سيئ على رغبة التلميذ في تعلم مهارة القراءة التي هي أساس العلوم.

3.3.إختبار رسم الرجل:

يهدف إجراء هذا الاختبار إلى استبعاد التلاميذ الذين يعانون من تخلف ذهني، لأنه كما رأينا أن عسير القراءة طفل عادي لا يعاني من أي خلل أو تخلف ذهني. فهذا الاختبار يستعمل عموما في مجال قياس مستوى الذكاء. [1]

وقد أدخلت" فلورنس كودا يناف""Florence Goodenough" اختبار رسم الرجل على الأساليب السيكولوجية كوسيلة لقياس الذكاء، وبفضل هذا الاختبار أصبحت هذه التقنية معروفة و مطبقة في جميع المجتمعات نظرا لسهولة تطبيقها و لأنها لا تتطلب الكثير من الوقت و الوسائل المستعملة قليلة و سهلة التناول، وكل ما يحتاج إليه الاختبار أوراق و أقلام.[2]

إن هذا الاختبار كونه سهل الاستعمال يسمح لنا كذلك الاتصال مع الطفل[3]، وتعتبر هذه الأداة مهمة لجمع معلومات عن الحالة مما يسمح لنا باستبعاد حالات المتخلفين ذهنيا. وبما أن هناك فروق فردية بين الأفراد سيكون هناك تفاوت في درجة الذكاء من طفل لآخر.

العمر العقلي للطفل يعني مدى تقدم الطفل فيما يقوم به من عمل، ينتظر القيام به في عمر معين، أو هو العمر العقلي الذي يصل إليه الطفل بالمقارنة إلى أداء أطفال من أعمار مختلفة ، فالطفل الذي عمره الحقيقي 10سنوات يكون قد وصل في قدرته العامة إلى مستوى نمو الطفل العادي أو المتوسط ذي العشر سنوات.

ونحصل على نسبة ذكاء الطفل بقسمة العمر العقلي لهذا الطفل على عمره الزمني، وضرب الناتج في 100للتخلص من الكسور وبهذا نحصل على حاصل الذكاء(Q I) و هو المعبر عنه بنسبة التقدم العقلي.[4] كما أن تقدير مستوى الذكاء يبنى على أي بيانات مناسبة بما في ذلك نتائج المقاييس النفسية.

لقد قسمت الفئات إلى:

- ❖ فئة الموهوبين من 130 إلى 145.
- ❖ فئة الأذكياء من 110 إلى 130.
- ❖ فئة العاديين من 85 إلى 110.

[1]Jaqueline Royer: la personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme,editest, bruxelle,1977,p1

[2] نعيم عطية: ذكاء الأطفال من خلال الرسوم، نسق جديد لاختبار رسم الرجل، دراسة تجريبية، ط1، دار الطليعة، بيروت، 1993، ص61.

[3]Jaqueline Royer:op.cit, p1.

[4] عبد الرحمان العيسوي: علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص145.

❖ تحت المعدل و يدخل ضمنها فئة المتخلفين ذهنيا من 85الى 50.[1]

*** طريقة قياس حاصل الذكاء:**

نقوم بتقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص مع ممحاة للتلميذ ونطلب منه رسم رجل وفي حال تردده يضاف " رجل أو امرأة أو ولد أو ارسم نفسك كما شئت " ، وبعدها نحسب معدل ذكاء التلميذ بإعطاء نقطة لكل جزء نلاحظه في الرسم، حيث يحتوي الاختبار على 51 جزء، عندما تتحصل على النقاط ننظر إلى الجدول الخاص بالعمر العقلي، ونحول عمره الزمني إلى أشهر ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ونضربه في مئة فنحصل على درجة الذكاء.

$$\text{حاصل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

.[2]

4.3. نص القراءة:

تم اختيارنا لفقرة القراءة من نص اعتمد عليه الباحث(إسماعيل لعيس) في أطروحته، والذي استلهمه من اختبار القراءة المقدم من طرف "J.Zwobada " (1975،1979)، وكان سبب اختيارنا لهذا النص سهولته حيث يتماشى مع جميع المستويات و اخترنا فقرة منه لأننا لانريد أن نقيس الأخطاء وإنما تحديد الأعراض.[3]

*** كيفية تقييم الفقرة المقروءة:**

لم نهدف إلى حساب القدرة القرائية للتلاميذ بقدر ما أردنا أن نكشف ونلاحظ الأعراض وأن نعزل التلاميذ الذين لا يعانون من عسر القراءة.

وكان الهدف من هذه القراءة هي التأكد من وجود بعض الأعراض التي نلاحظها عند عسير القراءة و هي:

- القلب: أن يقلب عسير القراءة بعض الكلمات
- الحذف: كأن يحذف عسير القراءة بعض الكلمات.

[1] عياد مسعودة: اكتساب مفهومي الزمان و المكان و علاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطفونيا،جامعة قسنطينة،الجزائر،2007،ص109.غير منشورة

[2] نعيم عطية: مرجع سابق، ص ص 65-75.

[3] إسماعيل لعيس: "دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح"، مرجع سابق، ص 123.

- التكرار: يكرر عسير القراءة كلمات أو جمل ناقصة عندما تصادفهم كلمة لا يعرفونها.
- الإضافة:كأن يضيف بعض الأحرف أو الكلمات للنص الذي يقرأ فيه.

5.3. اختبار الدافع للانجاز لـــــها رمانس:

يمكن تعريف الدافع للانجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح و هو هدف ذاتي يعمل على تنشيط السلوك و توجيهه، ويعد من أهم مكونات للنجاح المدرسي لدى التلاميذ لقد أعد هذا الإختبار " ه.ج.م هارمانس" "H.J.M Hermans" بعنوان " A Questionnaire Measure Of Achievment " و قد ترجمه إلى اللغة العربية رشاد عبد العزيز موسى و صلاح أبو ناهية (1987).

- يتكون هذا الاختبار من 28 فقرة من متعدد تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ، ب، ج، د، ه) أو أربع عبارات (أ، ب، ج، د) و على الفرد أن يضع علامة (×) أمام العبارة التي يراها مكملة للفقرة.

- طريقة تقدير الدرجات:

يتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة أجابية الفقرة بمعنى أنه تعطى في الفقرات الموجبة الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) بينما في الفقرات السالبة تعطى العبارات (أ، ب، ج، د، ه) الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب ونفس الشيء يطبق على الفقرات التالية التي تليها أربع عبارات.

وتبعا لهذا النظام تكون أقل درجة يتحصل عليها الفرد هي 28 درجة التي تعبر عن دافعية انجاز منخفضة، بينما تصل أعلى درجة إلى 130 درجة التي تعبر عن دافعية انجاز مرتفعة.[1]

تتراوح درجات دافعية الإنجاز المرتفعة مابين(100 درجة- 130 درجة).

تتراوح درجات دافعية الإنجاز المتوسطة مابين(65 درجة- 100درجة).

و تكون درجات دافعية الإنجاز المنخفضة أقل من 64.

- زمن التطبيق:

ليس للاختبار زمن محدد للتطبيق وإنما وجد أن الأفراد العاديين بإمكانهم الإجابة في مدة تتراوح ما بين (35-45) دقيقة بعد إلقاء التعليمات و كل الأسئلة.

[1] http://www.diwanalarab.com/spip.php?rubrique119.

- كيفية إجراء تطبيق الاختبار:

تم اختيارنا لمجموعة من التلاميذ 25 تلميذا بالطريقة العشوائية من مختلف الأعمار و السنوات (السنة الثالثة، الرابعة، و الخامسة) و قمنا بشرح تعليمات الاختبار للتلاميذ و بعد تطبيقه وجدنا أن بعض العبارات غير واضحة بشكل دقيق فقمنا بتغيير بعض العبارات حسبما يتماشى مع مستوى التلاميذ.

- صدق وثبات الاختبار:

ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار لقياسه أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه.

وبهدف الإستدلال على مصداقية الإختبار اعتمدت الباحثة على عدد من المحكمين* للأخذ برأيهم حول مناسبة العبارات الموجودة في الإختبار مع ما أعد لقياسه، وقد تكونت عينة المحكمين من (03) أساتذة جامعيين كما هو موضح في الهامش.

أما ثبات الاختبار فيعني أن الاختبار ثابت فيما يعطي من نتائج، فإذا طبق على نفس المجموعة من الأفراد في مرتين متلاحقتين كانت النتائج متشابهة، أما إذا كانت مختلفة اختلافا كبيرا دل ذلك على أن معامل ثبات الاختبار ضعيف، و يعبر عن معامل الثبات إحصائيا بمعامل ارتباط الثبات بين نتائج الاختبار في مرتين متلاحقتين، ويجب أن يتراوح معامل الارتباط للاختبار الثابت ما بين 80. و0.90 .[1]

وهناك طرائق عديدة تستخدم للتحقق من الثبات، واعتمدنا في دراستنا هذه على طريقة التطبيق و إعادة التطبيق "Test- Retset "، وكان ذلك بعد مدة زمنية بلغت 15 يوما بين التطبيق الأول و الثاني. واستعملنا معامل ارتباط بيرسون لحساب مدى ارتباط نتائج الاختبار الأول بنتائج الاختبار الثاني.

ويشير معامل الارتباط إلى علاقة بين متغيرين، وهو قيمة عددية(تقديرية) وتتراوح قيمة معامل الارتباط بين(+1) و (–1) وان هاتين القيمتين المطلقتين لمعامل الارتباط افتراضيتان إحصائيا لا وجود لهما في عالم الواقع، ويرمز لمعامل الارتباط بالحرف (ر) أي (r).[2]

[1] عبد الرحمان العيسوي: مرجع سابق، ص301.
[2] سامي محمد ملحم: مرجع سابق، ص193.
*الأساتذة المحكمين:
أ.د حسيني محمد أوبلقاسم جامعة منتوري قسنطينة.
د, حمداش نوال جامعة منوري قسنطيينة أ. بولقمح صباح جامعة منتوري قسنطينة.

و هنا نذكر أنه عندما تكون:

- قيمة الارتباط تساوي (+1) نقول أنه ارتباط موجب.
- قيمة الارتباط تساوي (–1) نقول أنه ارتباط سالب.
- قيمة الارتباط تساوي(0) نقول أنه لا يوجد ارتباط.

ويحسب معامل **ارتباط بيرسون** وفق المعادلة التالية:

$$r = \frac{N\sum x.y - \sum x.\sum y}{\sqrt{[n\sum x^2-(\sum x)^2][n\sum y^2-(\sum y)^2]}}$$

*** حساب نتائج ثبات الأداة:**

1- المتوسط الحسابي للإختبار الأول:

$$م1 = \frac{مج\ س}{ن} = 79.65$$

$$م2 = \frac{مج\ ص}{ن} = 86.90$$

2- الإنحراف المعياري لــ"س"

$$Q = \sqrt{\frac{مج\ س^2}{ن}} = 1.67$$

- الإنحراف المعياري لــ"ص"

$$2Q = \sqrt{\frac{مج\ ص^2}{ن}} = 1.76$$

3- معامل الإرتباط:

$$r = \frac{n\sum x . y - \sum x \sum . y}{[n\sum x^2-(\sum x)^2][n\sum y^2-(\sum y)^2]}$$

$$r = \frac{176424}{\sqrt{198944\times180204}}$$

$$r = \frac{176424}{189342.294}$$

$$r = 0.93$$

معامل الإرتباط يساوي 0.93 وهو إرتباط قوي.

4-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية في أي دراسة علمية كانت خطوة أساسية ينبغي على الباحث القيام بها قبل إجرائه للدراسة النهائية، والتي تساعد من جهة أخرى في ضبط عينة الدراسة و أيضا ضبط متغيراتها و توضح العديد من الجوانب الغامضة في عمل الباحث قبل إجراء الدراسة النهائية، و كل هذا يعني أن خطوات الدراسة النهائية تتحدد أولا وأخيرا على ما تبينه الدراسة الاستطلاعية من نتائج، و من هذا المنطلق كان لازما علينا القيام بإجراء دراسة استطلاعية لضبط العينة وتحديد الخطوات العلمية و كيفية إجراء الدراسة التشخيصية التي هي أساس تشخيص حالات عسيري القراءة وللتعرف عن قرب عن هذه الفئة من التلاميذ.

1.4.عينة الدراسة الاستطلاعية:

يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث، و يقوم الباحث عادة بتحديد مجتمع بحثه حسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة التي يختارها.

فبدلا من إجراء البحث أو الدراسة على كل المجتمع يتم اختيار جزء من الأفراد المكونين لذلك المجتمع بطريقة معينة و بعدها يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها على المجتمع الأصلي.[1]

وهناك عدة أنواع من العينات، وقد إستخدمنا في بحثنا هذا **العينة القصدية** التي يتطلبها هذا البحث، وهي نوع من العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم.

ولقد تم اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بالطريقة العشوائية ، و يدرس هؤلاء التلاميذ في كل من مدرسة" ميلودي محفوظ" و "بوقريعة علي" بالمدينة الجديدة علي منجلي (قسنطينة)، ومجموع التلاميذ 28 تلميذا من كلا الجنسين خمسة عشر ذكرا و ثلاثة عشر أنثى من مختلف الأعمار و السنوات بداية السنة (الثالثة ، الرابعة) و كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد مستوى الاختبار و تماشيه مع مستوى التلاميذ .

وبعد قيامنا بعديد من الزيارات لعدد من المدارس و بعد مقابلاتنا مع مجموعة من المعلمين تبين لنا حسب آرائهم و جود عدد كبير من التلاميذ الذين لديهم صعوبة في التعلم ولا نقول عسر القراءة لأنهم يجهلون هذا المصطلح، أو المفهوم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على نقص تكوينهم الذي لا يؤهلهم للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ولكن في السنوات الأخيرة صارت هناك بحوث ميدانية تعنى بهذا النوع من الموضوعات، وهذا ليمنح المعلم معلومات كافية حتى يتسنى له توجيه الحالات إلى المختصين.

2.4.نتائج الدراسة الإستطلاعية:

- تحليل المقابلات مع المعلمين:

كان لهذه المقابلات أهمية كبيرة في التعرف على مدى إطلاع المعلم على موضوع صعوبات القراءة، وهل نتخذ تقييمه للتلميذ كمحك لتحديد ذوي عسر القراءة، وهذا لكونه يرافق التلاميذ لعدة سنوات.

[1] سامي محمد ملحم : مرجع سابق، ص269.

وتمحور السؤال الأول حول رأي المعلم في وجود تلميذ يعاني من صعوبة في تعلم القراءة بالرغم من أنه متفوق في مواد دراسية أخرى. و كانت الإجابات مختلفة و متنوعة كل حسب رأيه مثل: المستوى الإجتماعي و الثقافي للوالدين والذي له تأثير على الطفل الذي يعاني من إهمال داخل الأسرة وبالتالي عدم متابعة الوالدين لدروسه في المدرسة.

وأضاف البعض الأخر من المعلمين إلى التركيز على إضطرابات اللغة كالتأتأة،وصعوبة النطق واعتبروها المسبب الأول لصعوبات القراءة بالرغم من انه لا علاقة لها بعسر القراءة،وهناك من رأى أن عدم الإستعداد الجسمي و النضج العقلي للتلميذ يجعله يعاني من صعوبة في تعلم القراءة مما يخلق له مشاكل نفسية تؤثر عليه فيما بعد، وهذا يعد كعنصر من العوامل التي تؤثر أو تتدخل في ظهور عسر القراءة ، بالإضافة إلى أن هناك من أشار إلى الغياب الكلي للمختص النفساني الذي له دور في تحديد هذا النوع من الإضطرابات .

- وكان الهدف من طرح السؤال الثاني حول نوعية الأخطاء التي يرتكبها هذا التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة هو معرفة ما إذا كان المعلم حقا يهتم بهذا النوع من الأخطاء ويهتم بتصحيحه أثناء الدرس أم هو مجرد خطأ لا يبالي به ، وقد وجدنا أن مجموع هذه الأخطاء يتمثل في أخطاء في :

- السرعة في القراءة، عدم إحترام علامات الوقف ، التأتأة في بعض مواضع الكلمات الجديدة،وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم معرفة المعلم التامة بهذا النوع من الاضطراب (عسر القراءة)، وهناك من المعلمين من ذكر بعض الأعراض الخاصة بهذا الإضطراب منها :الحذف، القلب، التكرار، الزيادة في بعض الكلمات المقروءة.

وجاء سؤالنا الثالث حول أن هذا التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة لديه دافع في تعلم القراءة، أو هل يشارك خلال هذا النشاط أم لا يهتم بذلك ؟ فوجدنا الإجابات خلال هذا السؤال متشابهة هو أن الدافع للقراءة أو المشاركة في هذا النشاط تعد تقريبا منعدمة لدى مجموعة كبيرة من التلاميذ فهناك من تجده خائفا ولا يرفع حتى رأسه لعدم تحضيره لها في المنزل، ويقول البعض الآخر أنه يضطر أحيانا إلى تقديم مكافآت إلى كل من يحضر نص القراءة في المنزل و يقرأه بشكل صحيح دون أخطاء، ولكن هذا إن دل على شي ء فإنما يدل على عدم تمكن المعلم من

تحبيب هذا النشاط إلى التلاميذ وتقديمه بالشكل المطلوب،ضف إلى هذا فتقديم المكافآت إليهم لتحضير القراءة ليس حلا منطقيا للإهتمام بهذا النشاط ولابد من طرق أخرى لإستثارة دافعيتهم.

وهناك من المعلمين من رأى أن ضعف الدافعية في نشاط القراءة يتدخل فيه جزء كبير من الأسرة نتيجة لعدم إعطاء أهمية لهذا النشاط في المنزل و عدم دفع أبنائهم للمطالعة وقراءة الكتب الخارجية لزيادة ثروتهم اللغوية، وبالتالي سيكون هناك ميل للتلميذ نحو هذا النشاط ، وهناك من رأى أن نقص الدافعية اتجاه هذا النشاط (القراءة) سيكون له تأثير كبير على فشل هذا التلميذ في دراسته مما يضطره أحيانا إلى إعادة السنة عدة مرات، أو تكون النتيجة وخيمة وهو الطرد من المدرسة وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية موضوع الدافعية والتي رأى من خلالها المعلمين أنها مهمة لتعلم القراءة، فلو حدث نقص أو غياب لها ستكون النتيجة و خيمة على التلميذ.

وكان سؤالنا الأخير حول من هو عسير القراءة لمعرفة ماإذا كان المعلم على وعي بهذه الظاهرة التي صارت في السنوات الأخيرة محل إهتمام الباحثين نتيجة لإنتشارها في العديد من المؤسسات التربوية والتي يجهلها العديد من المدرسين، وكانت إجاباتهم مختلفة فمنهم من رأى أن عسير القراءة هو من ينقصه التركيز والإنتباه أثناء القراءة، ومنهم من رأى أن عسير القراءة من يعاني من التأتأة، والبعض الآخر أرجعها إلى تخلف ذهني إعتقادا منهم أن هذا الإضطراب وراثي يكون أحد أفراد الأسرة يعاني منه،والبعض الآخر أرجعها إلى عجز على مستوى البصر رغم أن عسير القراءة طفل عادي لا يعاني من أي إصابات عضوية حسب ما رأيناه في الجانب النظري.

وهذا إن دل على شيء فيدل على النقص الواضح لهذا الجانب من الموضوعات ذات الصلة الوطيدة بالتلميذ مما يعني اللامبالاة من بعض المدرسين في التعرف أكثر على مثل هذا النوع من الإضطرابات الخاصة التي تصيب فئة معينة من التلاميذ.

وهكذا يبقى السؤال مطروحا على من هو عسير القراءة الفعلي في بلادنا؟ وهذا كله يرجع نتيجة لنقص المراجع، والدراسات و البحوث العلمية التي تحاول التعريف بهذه الظاهرة، وفي الأخير يبقى التلميذ يعاني من التهميش وعدم الإهتمام لأنه لايفهم على حد تعبيرهم.

5.الدراسة التشخيصية:

1.5.عينة الدراسة التشخيصية:

تحتوي عينة الدراسة التشخيصية على عدد من التلاميذ الذين أخذوا علامة "5" أو أقل في مادة القراءة، (على أساس تقييم المعلمين) واعتبرنا التلاميذ الذين يعانون من ضعف في القراءة هم المجتمع الأصلي الذي يقودنا إلى العينة الأصلية المكونة من عسيري القراءة.

وعد هؤلاء التلاميذ ثلاثة وسبعون، اختيروا بطريقة مقصودة وهذا حسب علاماتهم في مادة القراءة، موزعين على خمس مدارس بالمدينة الجديدة علي منجلي "ميلودي محفوظ"، "بوقريعة علي"، "بلمجات عبد الحميد"، "مخلوف بوخزر"، "جون لويس سبيقا". ولقد طبقنا على هذه العينة مجموعة من التقنيات منها رسم الرجل و نص القراءة(فقرة).

2.5.نتائج الدراسة التشخيصية:

- نتائج إختبار رسم الرجل:

تم تطبيق إختبار رسم الرجل بهدف معرفة حاصل ذكاء التلاميذ ذوي العلامة الضعيفة في القراءة، وهذا حتى نعزل حالات التخلف الذهني. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإختبار، يبين هذا الجدول عينة متكونة من تلاميذ تحصلوا في مادة القراءة وهذا حسب تقييم المعلم على أقل من5/10 ، و كانت النتائج كما يوضحه الجدول(رقم 5) و قمنا بعزل الفئة التي تعاني من معدلات ذكاء أقل أو تساوي 70، حتى نتفادى التخلف الذهني، وكانت العينة متكونة من ثلاثة وسبعون، حذفنا منهم 12،أصبحت متكونة من 61 فرد وبعد ذلك حذفنا منها 21 فرد مابين ذكرا وأنثى.

جدول يوضح نتائج إختبار رسم الرجل:

الأفراد	العمر الحقيقي	العمر العقلي بالشهور	العلامة في لاختبار	العمر العقلي	العمر العقلي بالشهور	حاصل الذكاء
1	9 سنوات	108	21	8.1/4	99	91.66
2	11سنة و 9اشهر	141	24	9	108	76.59
3	11سنة وشهرين	134	12	6	72	53.73
4	8سنوات و6 أشهر	102	17	7.1/4	87	85.29
5	9سنوات و8 أشهر	116	24	9	108	93.10
6	9 سنوات	108	27	9.3/4	117	108.33
7	9سنوات و شهرين	110	16	7	84	76.36
8	9سنوات	108	8	5	60	55.55
9	8سنوات	96	21	8.1/4	99	103.12
10	8سنوات و 9 أشهر	105	11	5.3/4	69	65.71
11	8سنوات و 6 أشهر	102	6	4.1/2	54	52.94
12	8 سنوات و5 أشهر	101	26	9.1/2	114	112.87
13	8سنوات و 6 أشهر	102	20	8	96	94.11
14	8سنوات و شهرين	98	18	7.1/2	90	91.83
15	8سنوات و 5 أشهر	101	16	7	84	83.16
16	9سنوات و3 أشهر	111	22	8.1/2	102	91.89
17	8سنوات و 6أشهر	102	19	7.3/4	93	91.17
18	9سنوات و6 أشهر	114	25	9.1/4	111	97.36
19	8سنوات و4 أشهر	100	31	10.3/4	129	129
20	8سنوات و4أشهر	100	9	5.1/4	63	63
21	9سنوات و5 أشهر	113	23	8.3/4	105	92.92
22	10سنوات وشهر	121	21	8.1/4	99	81.81
23	13سنة وشهرين	158	27	9.3/4	117	74.05
24	8سنوات و3 أشهر	99	13	6.1/4	75	75.75
25	8سنوات و5 أشهر	101	10	5.1/2	66	65.34
26	9سنوات و10اشهر	118	23	8.3/4	105	88.98
27	9سنوات و 7 أشهر	115	10	5.1/2	66	57.39
28	8سنوات و10أشهر	106	8	5	60	56.60
29	8سنواتو شهرين	98	8	5	60	61.22
30	10سنوات وشهر	120	20	8	96	80
31	8سنوات و4 أشهر	100	15	6.3/4	81	81
32	12سنة وشهر	145	25	9.1/4	111	76.55
33	10سنوات و11 شهراً	131	22	8.1/2	102	77.86
34	10سنوات و10أشهر	130	23	8.3/4	105	80.76
35	9سنوات وشهرين	110	11	5.3/4	69	62.72
36	9سنوات و5 أشهر	113	23	8.3/4	105	92.92
37	11سنة وشهر	133	23	8.3/4	105	78.94
38	و5اشهر سنة11	137	27	9.3/4	117	85.40
39	12سنة	144	16	7	84	58.33
40	سنة وشهر11	133	21	8.1/4	99	74.43
41	11سنة	132	33	11.1/4	135	102.27
42	9سنوات و10أشهر	118	19	7.3/4	93	78.81
43	9سنوات و7 أشهر	115	15	6.3/4	81	70.43
44	9سنوات و3 أشهر	111	18	7.1/2	90	81.08
45	9سنوات وشهر	109	20	8	96	88.07

46	9سنوات	108	21	8.1/4	99	91.66
47	10سنوات و شهرين	121	17	7.1/4	87	71.90
48	9سنوات و شهرين	110	24	9	108	98.18
49	10سنوات و4أشهر	124	26	9.1/2	114	91.93
50	9 سنوات و 4أشهر	112	30	10.1/2	126	112.5
51	9سنوات و 5أشهر	113	27	9.3/4	117	103.53
52	10سنوات و 10أشهر	130	32	11	132	101.53
53	11 سنة	132	35	11.3/4	141	106.81
54	11سنة و 5 أشهر	137	27	9.3/4	117	85.40
55	11سنة و 3 أشهر	135	29	10.1/4	123	91.11
56	11سنة و 9 أشهر	141	30	10.1/2	126	89.36
57	12سنة و 5 أشهر	149	32	11	132	88.59
58	10سنوات و 3 أشهر	123	31	10.3/4	129	104.87
59	10سنوات و 8 أشهر	128	25	9.1/4	111	86.71
60	11سنة و 5 أشهر	137	33	11.1/4	135	98.54
61	11سنة و 5 أشهر	137	32	11	132	96.35
62	11سنة و 6 أشهر	138	30	10.1/2	126	91.30
63	12سنة	144	35	11.3/4	141	97.91
64	11سنة و 9 أشهر	141	27	9.3/4	117	82.97
65	12سنة و 9 أشهر	153	36	12	144	94.11
66	12سنة و شهر	145	29	10.1/4	123	84.82
67	14 سنة و 5 أشهر	173	40	13	156	90.17
68	12سنة	144	34	11.1/2	138	95.83
69	13سنة و4اشهر	160	39	12.3/4	153	95.62
70	12سنة و7اشهر	151	37	12.1/4	147	97.35
71	12سنة و5اشهر	149	35	11.3/4	141	94.63
72	14سنة	168	27	9.3/4	117	69.64
73	12سنة و 5اشهر	149	28	10	120	80.53

جدول رقم(05) يوضح نتائج اختبار رسم الرجل.

الأفراد	السن	الجنس	حاصل الذكاء
1	14 سنة	ذكر	69.64
2	9 سنوات وشهرين	ذكر	62.72
3	9 سنوات	أنثى	55.55
4	12 سنة	ذكر	58.33
5	9 سنوات و 7أشهر	ذكر	70.43
6	11 سنة وشهرين	ذكر	53.73
7	8سنوات و 9أشهر	أنثى	65.71
8	8سنوات و 6أشهر	ذكر	52.94
9	8 سنوات و 4أشهر	ذكر	63
10	8سنوات و 5 أشهر	ذكر	65.34
11	9سنوات و7 أشهر	ذكر	57.39
12	8 سنوات و شهرين	ذكر	61.22

جدول رقم(06) يمثل الأفراد الذين يعانون من تخلف ذهني.

جدول رقم(06).هذا الجدول يبين النتائج التي تحصلنا عليها بعد تطبيق إختبار رسم الرجل، و كانت النتائج غير متوقعة وهذا لوجود عدد من الحالات تعاني من ضعف في القدرات العقلية، وقد تم عزلهم من العينة التشخيصية، وبعد سؤالنا للمعلمين عن هذه الحالات أجابوا بأن أبائهم يريدون تركهم في المدرسة دون أن يدخلوهم مؤسسات خاصة لأن أبنائهم لا يعانون من أي ضعف أو نقص سوى فشلهم المتكرر في الدراسة.

***تقييم الفقرة المقروءة:**

لم نكن نهدف من خلال هذه القراءة حساب القدرة القرائية للتلاميذ وإنما ملاحظة الأعراض و الكشف عنها، وأن نعزل التلاميذ الذين لا يعانون من عسر القراءة، حتى تتضح لنا العينة التي يعاني منها أفرادها من عسر القراءة، وهذا من أجل تطبيق إختبار دافعية الإنجاز، وكان لنا أن عزلنا بعض الحالات التي لا تعاني من عسر في القراءة وإنما يقرؤون النص بأخطاء قليلة ، مثل عدم قراءة "أل" الشمسية و "أل" القمرية، الهجاء في بعض الكلمات الجديدة وهذا خلال قراءة نص جديد. بالإضافة إلى عزل التلاميذ الذين لا يحترمون علامات الوقف والقراءة بسرعة دون توقف. وقد تم عزل مجموعة من التلاميذ من خلال الفقرة المقروءة على أنهم لايعانون من أعراض عسر القراءة وقدر عددهم بـ21 مابين ذكر و أنثى.

6-الدراسة التطبيقية:

خلال هذه الدراسة تم تطبيق المراحل النهائية لإختبار دافعية الانجاز لدى حالات عسيري القراءة.

1.6.عينة الدراسة التطبيقية:

بعد تطبيقنا لإختبار رسم الرجل، والفقرة المقروءة، والتأكد من عدم وجود إعاقات حسية سمعية أو بصرية، تبقى لنا الحالات التي تعاني من عسر القراءة، على أنها العينة الأصلية والتي تم عليها تطبيق إختبار دافعية الانجاز.

والجدول التالي يوضح خصائص العينة الأصلية حسب المعطيات التي توصلنا إليها من خلال إختبار رسم الرجل و الفقرة المقروءة.

والجدول الموالي يوضح أفراد عينة الدراسة التطبيقية:

الحالات	السن	الجنس	المستوى الدراسي
1	8 سنوات	أ	الثانية
2	8 سنوات وشهرين	ذ	الثانية
3	8سنوات و 3أشهر	ذ	الثانية
4	8سنوات و4أشهر	أ	الثانية
5	8 سنوات و6أشهر	ذ	الثانية
6	8 سنوات و6أشهر	ذ	الثانية
7	9سنوات	أ	الثانية
8	9 سنوات	ذ	الثانية
9	9سنوات و 3أشهر	أ	الثانية
10	9 سنوات و6أشهر	أ	الثانية
11	9سنوات و10أشهر	ذ	الثانية
12	9سنوات	ذ	الثالثة
13	9 سنوات و3أشهر	ذ	الثالثة
14	9سنوات وشهرين	ذ	الثالثة
15	9سنوات و4أشهر	أ	الثالثة
16	9 سنوات و5أشهر	أ	الثالثة
17	9سنوات و5أشهر	ذ	الثالثة
18	9سنوات و10أشهر	ذ	الثالثة
19	10سنوات	ذ	الثانية
20	10سنوات وشهر	أ	الثانية
21	10سنوات و3أشهر	أ	الرابعة
22	10سنوات و4أشهر	ذ	الثالثة
23	10سنوات و8أشهر	ذ	الرابعة

24	10سنوات و10أشهر	أ	الرابعة
25	11سنة	ذ	الثالثة
26	11سنة وشهر	ذ	الثالثة
27	11سنة وشهرين	ذ	الثانية
28	11سنة و5أشهر	أ	الرابعة
29	11سنة و5أشهر	أ	الثالثة
30	11سنة 9أشهر	ذ	الرابعة
31	12سنة	ذ	الرابعة
32	12سنة وشهر	ذ	الثالثة
33	12سنة وشهر	ذ	الرابعة
34	12سنة و5أشهر	أ	الخامسة
35	12سنة و5أشهر	أ	الرابعة
36	12سنة و5أشهر	ذ	الرابعة
37	12سنة و7أشهر	أ	الخامسة
38	12سنة و9اشهر	ذ	الرابعة
39	13سنة وشهرين	ذ	الثانية
40	13سنة و4أشهر	ذ	الخامسة

جدول رقم(07) : يمثل حالات عسيري القراءة.

يبين هذا الجدول حالات التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، حيث تتكون العينة من 25ذكر و 15 أنثى، تتراوح أعمارهم من 8سنوات و11شهرا إلى 14 سنة و 11شهرا موزعين على أربع مستويات دراسية.

2.6.نتائج الدراسة التطبيقية:

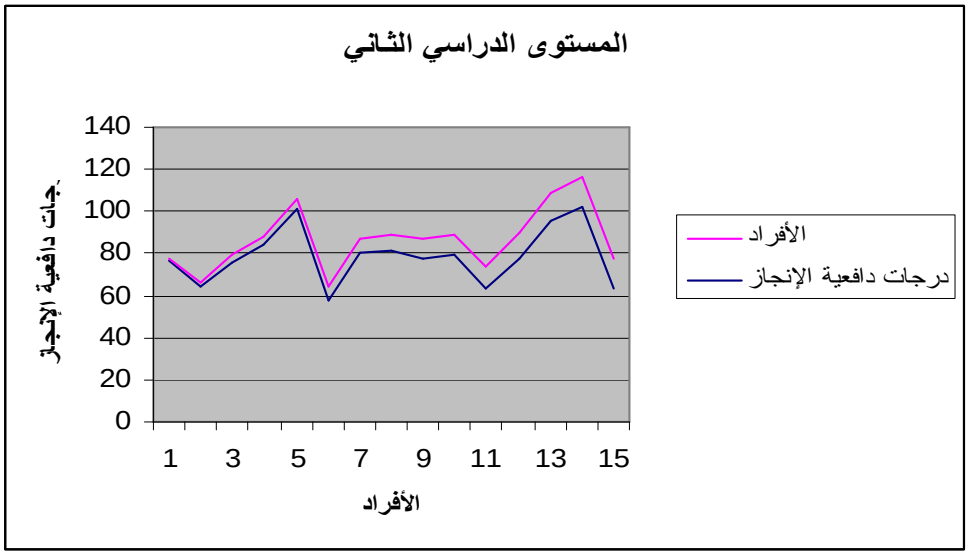
الأفراد	الجنس	المستوى الدراسي	الدرجة المتحصل عليها في الإختبار
1	ذ	الثانية	77
2	أ	الثانية	64
3	أ	الثانية	76
4	أ	الثانية	84
5	ذ	الثانية	101
6	ذ	الثانية	58
7	أ	الثانية	80
8	أ	الثانية	81
9	ذ	الثانية	78
10	ذ	الثانية	79
11	ذ	الثانية	63
12	ذ	الثانية	78
13	أ	الثانية	96
14	ذ	الثانية	102
15	ذ	الثانية	63
16	ذ	الثالثة	92
17	ذ	الثالثة	64
18	أ	الثالثة	60
19	أ	الثالثة	63
20	ذ	الثالثة	101
21	ذ	الثالثة	79
22	أ	الثالثة	62
23	ذ	الثالثة	86

24	ذ	الثالثة	78
25	ذ	الثالثة	86
26	ذ	الثالثة	87
27	ذ	الثالثة	102
28	أ	الرابعة	59
29	ذ	الرابعة	80
30	أ	الرابعة	100
31	أ	الرابعة	82
32	ذ	الرابعة	63
33	أ	الرابعة	61
34	ذ	الرابعة	60
35	ذ	الرابعة	84
36	ذ	الرابعة	79
37	ذ	الرابعة	87
38	أ	الخامسة	96
39	أ	الخامسة	102
40	ذ	الخامسة	102

جدول رقم(08) يبين هذا الجدول الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة التطبيقية بعد تطبيق إختبار دافعية الإنجاز، وجاءت هذه الدرجات طبقا لطريقة التنقيط التي وضعت لهذا الإختبار.

7.التحليل الكيفي للنتائج حسب المتغيرات :

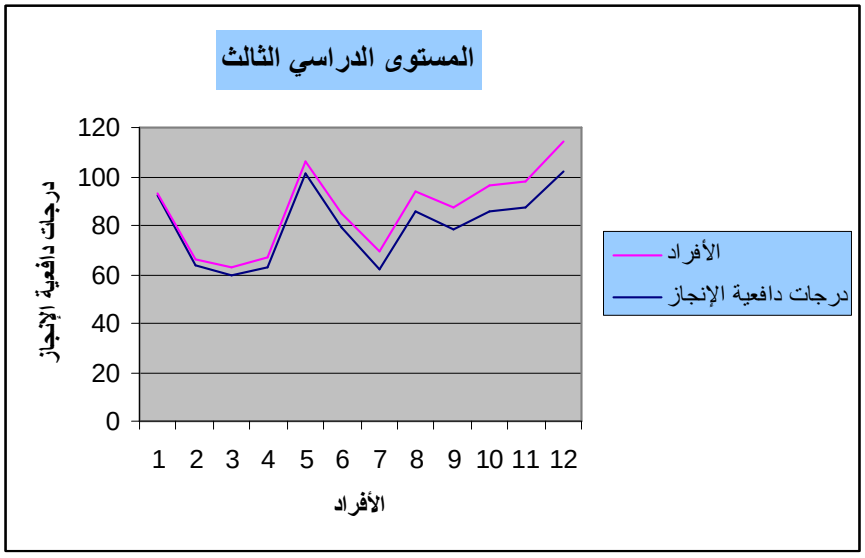
1.7/. متغير المستوى الدراسي:



" منحنى رقم(01) يوضح درجات دافعية الإنجاز لأفراد المستوى الدراسي الثاني"

*التعليق على المنحنى البياني(01):

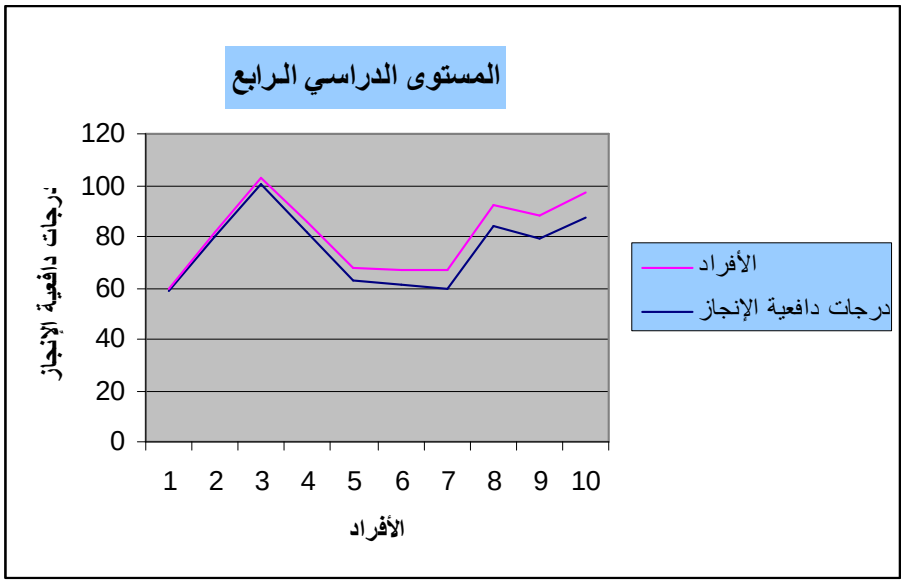
يوضح هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز لأفراد عسيري القراءة في المستوى الدراسي الثاني، و ما يلاحظ على هذا المنحنى أن هناك تذبذبا في درجات دافعية الإنجاز، حيث بلغت أعلى درجة فيه "102 " ، ونجد هنا نسبة 13.33 % أي ما يعادل 2 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلا على درجة دافعية مرتفعة، في المقابل نجد نسبة 60 % أي ما يعادل 9 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجات دافعية متوسطة، في حين وصلت أدناها " 58" حيث نجد نسبة 26.66 % أي ما يعادل 4 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجات دافعية منخفضة.



~ منحنى رقم (02) يوضح درجات دافعية الإنجاز لأفراد المستوى الدراسي الثالث ~

التعليق على المنحنى البياني 2:

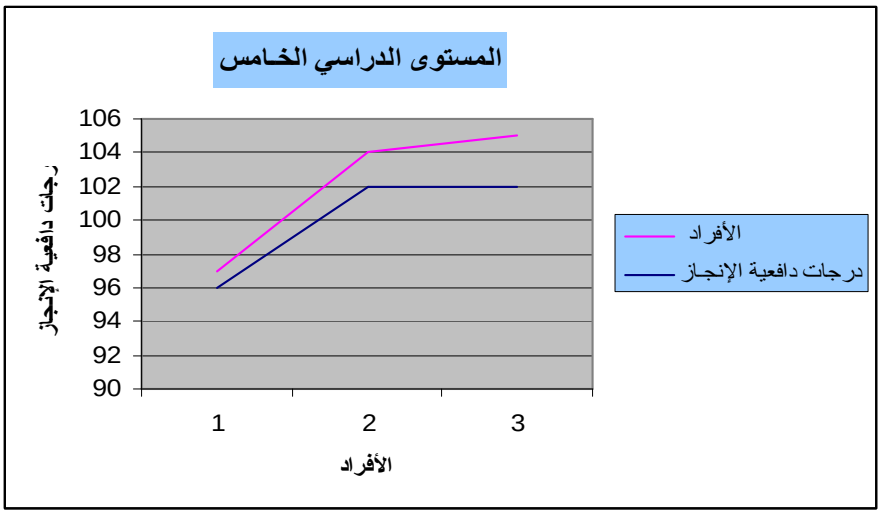
يوضح هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز لأفراد عسيري القراءة في المستوى الدراسي الثالث، حيث قدر أفراد هذا المستوى بـ30 % أي ما يعادل 12 فردا من مجموع أفراد العينة، و ما يلاحظ على هذا المنحنى أن هناك إرتفاعا في درجات دافعية الإنجاز لدى الأفراد، حيث بلغت أعلى درجة "102" ونجد هنا نسبة 16.66 % أي ما يعادل 2 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلا على دافعية إنجاز مرتفعة، في حين نجد نسبة 50 % أي ما يعادل 6 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجات دافعية إنجاز متوسطة، ووصلت أدنى درجة دافعية إنجاز "60" حيث نجد نسبة 33.33 % أي ما يعادل 3 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجة دافعية إنجاز منخفضة.



~ منحنى رقم (03) يوضح درجات دافعية الإنجاز لأفراد المستوى الدراسي الرابع ~

التعليق على المنحنى البياني 3:

يوضح هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز لأفراد عسيري القراءة في المستوى الدراسي الرابع، حيث نلاحظ أن هناك تذبذبا في الدرجات، حيث بلغت أقصى درجة " 100" فنجد هنا نسبة 10 % أي ما يعادل فرد واحد من مجموع أفراد العينة تحصل على دافعية إنجاز مرتفعة، في المقابل نجد نسبة 50 % أي ما يعادل 5 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلوا على دافعية إنجاز متوسطة، ووصلت أدنى درجة دافعية إنجاز" 60" فنجد نسبة 40 % أي ما يعادل 4 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجة دافعية إنجاز منخفضة.



~ منحنى رقم (04) يوضح درجات دافعية الإنجاز لأفراد المستوى الدراسي الخامس ~

التعليق على المنحنى البياني 4:

يوضح هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز لأفراد عسيري القراءة في المستوى الدراسي الخامس، حيث نلاحظ أن هناك إرتفاعا في درجات دافعية الإنجاز في هذا المستوى ،حيث وصلت أعلى درجة "102" فنجد نسبة 66.66 % أي ما يعادل 2 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلا على درجة دافعية إنجاز مرتفعة، في حين تحصل فرد واحد على درجة دافعية إنجاز متوسطة قدرت بنسبة 33.33 % .

1.1.7.التحليل العام للنتائج حسب متغير المستوى الدراسي:

إذا ما نظرنا إلى درجات دافعية الإنجاز لدى عسيري القراءة نجدها متفاوتة من مستوى دراسي لآخر،

وإذا أردنا أن نقارن بين نتائج الأفراد عسيري القراءة من السنة الثانية إلى السنة الخامسة، نلاحظ بأن هناك تفاوت واضح في النسب المئوية الخاصة بدرجات دافعية الإنجاز فقد وصلت أدناها في المستوى الدراسي الثاني بنسبة 26.66 % ، بينما وصلت أقصاها لدى أفراد المستوى الدراسي الخامس بنسبة 66.66 %.

و قد يرجع هذا التفاوت إلى عامل التعلم ففي البرنامج السنوي مثلا كانت الدروس المقررة لنشاط القراءة طويلة جدا هذا ما يخلق لدى التلميذ نفور منها وعدم الإهتمام بها بالقدر الكافي و لأنها لا تحتوي على مواضيع تجلب إنتباه التلاميذ وتدفعهم إلى تعلمها ، هذا ما أكده الكثير من المعلمين خلال إجرائنا لهذه الدراسة .

وعلى المعلم أن يكون على دراية تامة بطرق التدريس المتبعة و التي يجب أن تتماشى مع المتطلبات الأساسية لتلاميذ هذه المرحلة، وهذا باختلاف المستويات الدراسية فمثلا في حدود 8- 10 سنوات يصبح تفكير الأطفال أكثر حيوية وكذلك زيادة ذكائهم و قدراتهم الخاصة كالتفكير الإبتكاري، و يمكننا أن نؤكد أن دخول التلاميذ في وضعية التعلم يكون أسهل كلما بين المعلم النتائج المرجوة من نشاط القراءة و كذا الإهتمام الذي يوليه لحاجات التلميذ فيما يتعلق بالتحفيز، و لو حدث أن أهمل المعلم هذه الجوانب و لم يوليها أي إهتمام أدى هذا إلى تثبيط دافعية هؤلاء وعزوفهم عن القراءة خاصة و أنهم يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، فقد أشارت الدراسات و البحوث أن ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة، والميل لها بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية، و بسبب شعورهم بالقلق و التوتر عن ضعف فهمهم للمادة موضوع القراءة من ناحية أخرى، الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سالبة نحو القراءة. [1]

كما يؤكد علماء النفس أن نمو ذكاء تلاميذ هذه المرحلة يصل إلى غايته خاصة وأن هذه المرحلة يطلق البعض عليها مصطلح " قبيل المراهقة " من 9- 12 سنة ، وبالتالي تؤثر هذه القدرة على التعلم تأثيرا متصاعدا، ومثال على ذلك أن الخبرة التي يكتسبها في تعلم نوع من العلوم كالحساب ، قد تؤدي إلى تطبيقها في علم آخر وبذلك تسرع عملية التعلم عند هؤلاء التلاميذ،وفي هذه الحالة على المعلم أن يعمل على تشجيع التلاميذ وأن يثير دوافعهم للعمل و الإجتهاد أكثر، لأن بعض الباحثين أرجع مسؤولية عسر القراءة للبيداغوجيا وطرق التعليم، وهذا مايحدث في مدارسنا من خلل في التعليم و مناهجه .

ولقد أجرت " هلين روبنسون" " Helen Robinson " (1977) دراسة بارزة وضعتها في كتابها الذي يحمل عنوان " لماذا يفشل التلاميذ في القراءة" ومن بين النتائج وجدت أنه من بين العوامل التي تسبب صعوبات القراءة طرق التدريس المتبعة، ونقص الدافعية لدى البعض

[1] فتحي مصطفى الزيات: مرجع سابق، ص 444.

من التلاميذ و التي تسهم بشكل أو بآخر في فشل التلميذ في إنجاز نشاط ما من النشاطات المدرسية.[1]

في حين نجد أنه في كثير من الأحيان إذا سئل الطفل عن معنى ما قرأ أو يقرأ لا يجد جوابا لذلك، ليس لأنه غير قادر أو أنه ليس ذكيا بالقدر الكافي بل على العكس في الحقيقة إن الكثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة هم أذكياء و يتمتعون برغبة قوية في تعلم القراءة في البداية على الأقل، لأن الطفل يصطدم بواقع مختلف فتقل لديه الرغبة في القراءة حيث يجد معلم متسلط يجبره على القراءة دون أخطاء فيشعره بالخوف منه لأنه لو أخطأ سيعاقب، والمعلم هنا جاهل بأن هذه الفئة من التلاميذ تعاني من صعوبة في تعلم القراءة ، هذا ما يعطي لهم انطباعا سيئا عن أنفسهم بأنهم متخلفين عن بقية زملائهم وبالتالي يفقدون الرغبة في تعلم القراءة وبعد ذلك يقل تمرين الطفل على القراءة و تصبح لديه نزعة سلبية ويحاول تجنب القراءة نتيجة للصعوبات التي يواجهها في تعلم القراءة و تصبح لديه توقعات كبيرة للفشل في الدراسة.

كما نجد أن للمعلمين في معظم الأحيان علاقة بدافعية التلاميذ سواء من حيث التشجيع أو التثبيط، فهناك دراسة لـ « Nezlek,Deci » (1981)، التي أجروها في وسط مدرسي، حيث قيموا حالة المعلمين الذين يشجعون على الإستقلال الذاتي ، و الذين يعتمدون على طريقة الإجبار لدى تلاميذ السنة الرابعة و السادسة من التعليم الإبتدائي، بمساعدة أداة خاصة لهذه الدراسة، فقد افترضوا افتراضا أوليا بأن المعلمين الذين يشجعون الإستقلال الذاتي للتلاميذ تخلق ظرفا مشجعا لتزيد الدافعية لديهم، بينما المعلمين المكرهين يخلقون ظرفا مراقبا لسلوكات التلاميذ، و الذي ينقص من الدافعية لديهم، و فيما بعد قيم هؤلاء الباحثين الدافعية لدى هؤلاء التلاميذ اعتمادا على مقياس الدافعية من طرف " Hater" (1981)، تبعا لتحليل العلاقة المتبادلة بين توجيه الأساتذة و دافعية التلاميذ، فوجدوا أن هناك علاقة إيجابية قوية ما بين التشجيع للإستقلال الذاتي و الدافعية لدى التلاميذ.[2]

وتركزت كذلك بعض الأبحاث حول دافعية الإنجاز على نشأتها، فدافعية الإنجاز التي تبدو في فترة مبكرة من حياة الطفل تكون بالغة التطور بحلول سن الثامنة أو العاشرة، وقد أشارت

[1] محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات: مرجع سابق، ص144.

[2] Vallerand et Edgar.E.Thill, OP.CIT,P267.

"ماريان وينتربوتوم""Marian Winterbotton " إلى أن دافعية الإنجاز تحدث بصورة أكثر تكرارا أو قوة في الأمر التي تشجع الأطفال على الإستقلال و الإعتمادية في سن مبكرة. [1]

لكن تحتاج هذه الدافعية لدى الأطفال إلى التحفيز أكثر من طرف المعلمين و الأسرة، لأنه في حالة التثبيط وعدم مراعاة اهتمامات الأطفال يؤدي هذا إلى نفور هؤلاء الأطفال من المادة الدراسية المقررة و يعتبرونها غير مفيدة لهم خاصة إذا وبخه المعلم مثلا في حالة تكراره للأخطاء أثناء القراءة. وهذا ما يعنيه تلاميذ مدارسنا اليوم من عدم اهتمام ولا مبالاة من طرف البعض من المعلمين خاصة لهذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة لأن هذه الفئة تمثل للمعلمين فئة الأغبياء و المتخلفين التي لافائدة منها، فهم لا يضيعون وقتهم في تحفيز هؤلاء للدراسة لأن مآلهم الفشل و تكرار السنة، وهذا ما لمسناه حقيقة خلال قيامنا بالمقابلات مع المعلمين، كما أن المعلم غير قادر على تحديد دقيق لعسر القراءة وجهله لمثل هذا الإضطراب.

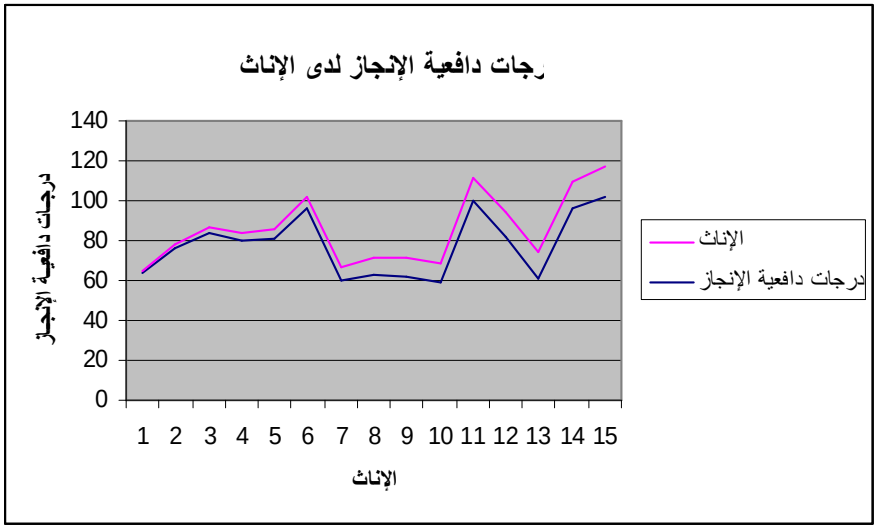
و لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بأنه لا توجد إختلافات في دافعية الإنجاز بالنسبة للمستويات الدراسية الأربعة، وهذا ما تبين من خلا ل النسب المئوية لدرجات دافعية الإنجاز حيث كان هناك ارتفاع و انخفاض في الدرجات من مستوى لآخر، ما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين دافعية الإنجاز و عسر القراءة.

فبالرغم من أن هؤلاء التلاميذ يعانون من عسر القراءة إلا أن نسبة دافعية الإنجاز لديهم غير مستقرة و غير ثابتة و لا تدل على وجود أية علامة مباشرة كنتيجة أو سبب أو عرض لعسر القراءة، بل قد تفسر من خلال عدة أسباب منها معاملة المعلم، أسلوب تدريسه لمادة القراءة، وكذلك رغبة التلميذ في التعلم التي تكون كبيرة عند عسير القراءة.

[1] وليم لامبرت، وولاس لامبرت: علم النفس الإجتماعي، ط2، ترجمة سلوى الملا، دار الشروق للنشر و التوزيع، القاهرة، 1993، ص65.

2.7./ متغير الجنس:

أ/ الإناث:

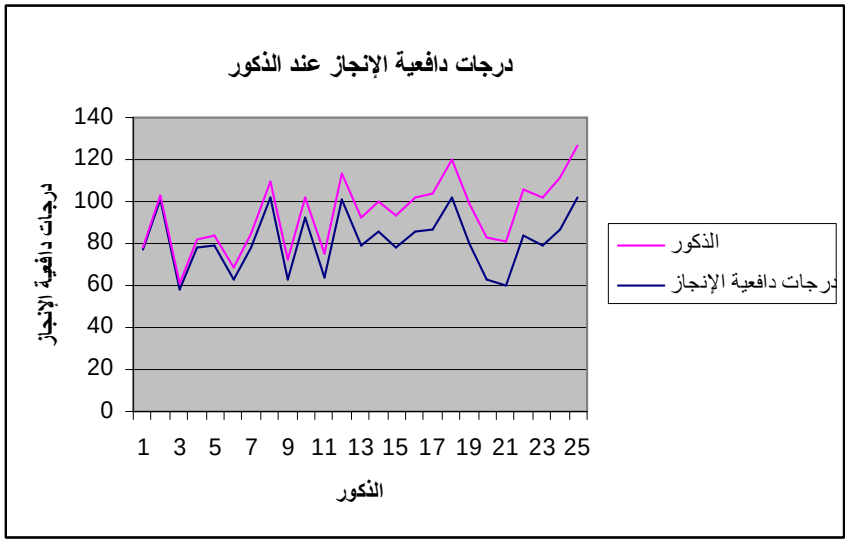


~ يمثل هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز عند الإناث ~

التعليق على المنحنى البياني 5:

يمثل هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز عند الإناث عسيرات القراءة، و قدر أفراده بنسبة 37.5 % أي ما يعادل 15 أنثى من مجموع أفراد العينة، وما يلاحظ على هذا المنحنى أنه متذبذب بين الإرتفاع و الإنخفاض، حيث و صلت أعلى درجة فيه "102" ونجد هنا نسبة 13.33 % أي ما يعادل أنثيين من مجموع أفراد العينة تحصلا على درجة دافعية إنجاز مرتفعة، و في المقابل نجد نسبة 46.66 % أي ما يعادل 7 إناث من مجموع أفراد العينة تحصلن على دافعية إنجاز متوسطة، وو صلت أدنى درجة دافعية إنجاز" 59" درجة، حيث نجد نسبة 40 % أي ما يعادل 6 إناث من مجموع أفراد العينة تحصلن على دافعية إنجاز منخفضة.

ب/ الذكور:



~ منحنى رقم (06) يوضح درجات دافعية الإنجاز عند الذكور ~

التعليق على المنحنى البياني 6:

يمثل هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز عند الذكور عسيري القراءة، وقدر أفراده بنسبة 62.5 % و هذا ما يعادل 25 ذكرا من مجموع أفراد العينة، و ما نلاحظه هنا هو تذبذب في درجات دافعية الإنجاز عند الذكور، حيث وصلت أعلى درجة دافعية إنجاز" 102" فنجد نسبة 20 % أي ما يعادل 5 ذكور من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجة دافعية إنجاز مرتفعة، في حين نجد نسبة 56 % أي ما يعادل 14 ذكرا من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجة دافعية إنجاز متوسطة، وو صلت أدناها " 58"، وقدرت نسبتها بـ 24 % أي ما يعادل 6 ذكور من مجموع أفراد العينة تحصلوا على دافعية إنجاز منخفضة.

1.2.7.التحليل العام للنتائج حسب متغير الجنس:

نلاحظ من خلا ل النسب المئوية لنتائج الإناث عسيرات القراءة و الذكور عسيري القراءة الخاصة بدافعية الإنجاز لديهم، بأن هناك تذبذبا واضحا في درجات دافعية الإنجاز عند الإناث مقارنة بالذكور، حيث بلغت أقصاها عند الإناث عسيرات القراءة بنسبة 13.33 % و عند الذكور عسيري القراءة بنسبة 20 % وهذا يعني أن هناك تفوق واضح في درجات دافعية الإنجاز عند الذكور مقارنة بالإناث ، حيث فسرت "هورنر" "Horner" تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز في ضوء الدافع إلى تحاشي الفشل، واعتبرته أحد الخصال الكامنة في الشخصية لدى الإناث ، فهن يتعلمن أن المنافسة لا تتسق معهن و أنها مناسبة فقط للذكور، و لذلك فإن مواقف الإنجاز التي تتضمن منافسة تثير الخوف لديهن من الرفض الإجتماعي.[1]

في حين نجد أن درجات دافعية الإنجاز عند الإناث عسيرات القراءة بلغت أدناها بنسبة 40 % أما عند الذكور عسيري القراءة فقد بلغت 24 %، ما يعني أن درجة دافعية الإنجاز منخفضة عند الإناث منها عند الذكور، وبينت إحدى دراسات بلوك(1982) أن التنشئة الإجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية بعض المهارات المعرفية، بينما لا تشجع الإناث على تنمية هذه المهارات بل تنمي مهارات أخرى إجتماعية.[2]

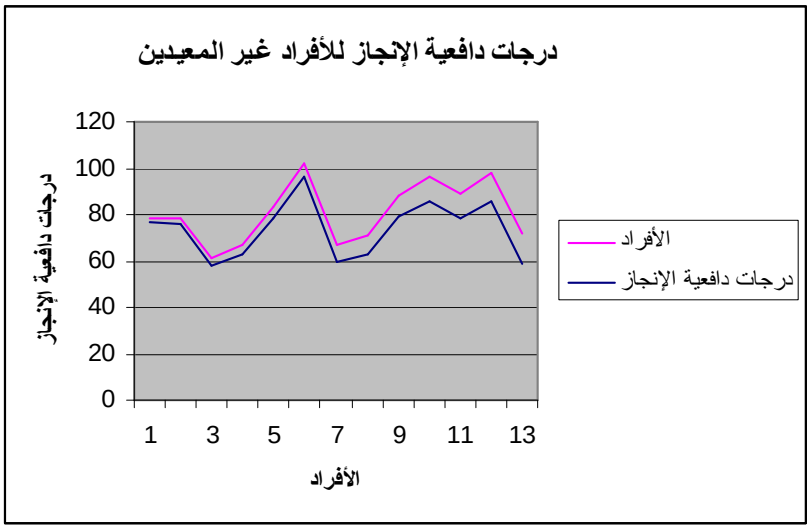
و يبدو أن تنشئة الأبوين الذي يباين بين الذكور و الإناث، حيث يشجع الذكور على أن يكونوا منجزين أكثر من الإناث يمكن أن يعزى إليه السبب في هذه النتائج السلبية بالنسبة للأنثى، فلا شك أن للأسرة لها تأثيرها في تكوين الدافع للإنجاز الأكاديمي و العقلي ، و يؤكد أباء الذكور الذين يحصلون على درجات عالية في إختبار دافعية الإنجاز على أهمية النجاح و الإستقلال وهم يكافئون على الإنجازات، أما بالنسبة للإناث فإن الإنجازات العلمية تعد غير ملائمة بالنسبة لهن، وتؤدي هذه الطرق التي تتبع في تنشئة الأنثى إلى إحباط هذا النمط من الدافعية للإنجاز، حتى الأمهات اللاتي يشغلن و وظائف ذات مستوى مرموق يضعن أهدافا وظيفية للذكور أعلى من تلك التي يفكرون فيها بالنسبة للإناث.[3]

[1] عبد اللطيف محمد خليفة: مرجع سابق، ص 241.
[2] رشاد عبد العزيز موسى: علم النفس الدافعي، مرجع سابق،ص 184.
[3] مجدي أحمد عبد الله: مرجع سابق، ص 190.

و أرجع البعض انخفاض دافعية الإناث للإنجاز بالمقارنة بالذكور إلى أنهن أكثر اعتمادا على العوامل الخارجية في تفسير سلوكهن، وذلك بعكس الذكور الذين يعتمدون على العوامل الداخلية.
و بوجه عام تمثل قضية الفروق بين الجنسين واحدة من أكثر المشكلات المثيرة للجدل في العديد من البحوث النفسية.حيث كشفت نتائج هذه الدراسة أن هناك فرق بين الإناث عسيرات القراءة والذكور عسيري القراءة في الدافعية للإنجاز.
ونظرا لما توصلنا إليه فإن عدد الذكور عسيري القراءة أكثر من الإناث عسيرات القراءة، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة.
و بالرغم من هذا فإن درجة دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة مقارنة بالإناث، هذا يعني بأن عسر القراءة لا يؤثر في درجة الدافعية و أن هذه الأخيرة ليست مصدرا أو سببا لخلق حالات من التلاميذ يعانون من عسر القراءة ويحتاجون إلى تكفل من هذا الجانب.

3.7./ متغير إعادة السنة:

أ/ المنحنى البياني للأفراد غير المعيدين للسنة:

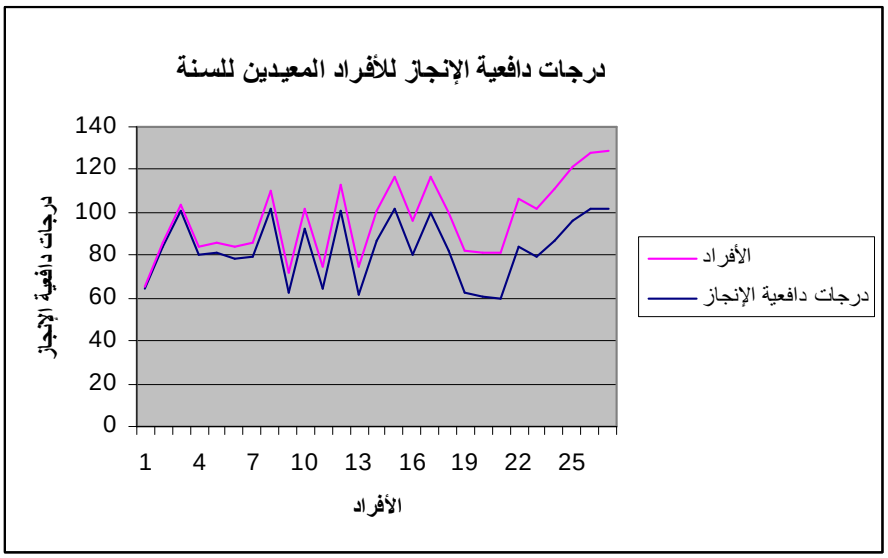


~ منحنى رقم (07) يوضح درجات دافعية الإنجاز عند الأفراد غير المعيدين للسنة ~

التعليق على المنحنى البياني 7:

يمثل هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز للأفراد عسيري القراءة غير المعيدين للسنة، فنجد نسبة 32.5 % ما يعادل 13 فردا من مجموع أفراد العينة، حيث نجد نسبة 61.53 % أي ما يعادل 8 أفراد عسيري القراءة غير معيدين من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجات دافعية إنجاز متوسطة، في حين وصلت أدنى درجة دافعية إنجاز " 58 " درجة حيث نجد نسبة 38.46 % أي ما يعادل 5 أفراد من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجات دافعية إنجاز.

ب/ المنحنى البياني للأفراد المعيدين للسنة:



~ منحنى رقم (08) يوضح درجات دافعية الإنجاز للأفراد عسيري القراءة المعيدين للسنة~

التعليق على المنحنى البياني 8:

يمثل هذا المنحنى درجات دافعية الإنجاز للأفراد عسيري القراءة المعيدين للسنة، و هنا نجد نسبة 67.5 % أي ما يعادل 27 فردا من مجموع أفراد العينة وهي نسبة كبيرة مقارنة بالأفراد غير المعيدين، حيث نلاحظ أن هناك تذبذبا واضحا في درجات دافعية الإنجاز،حيث وصلت درجة دافعية الإنجاز أقصاها " 102" وهنا نجد نسبة 25.92 % أي ما يعادل 7 أفراد معيدين للسنة من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجة دافعية إنجاز مرتفعة، في حين نجد نسبة 51.85 % أي ما يعادل 14 فردا من مجموع أفراد العينة تحصلوا على درجة دافعية إنجاز متوسطة، وو صلت درجة دافعية الإنجاز أدناها " 60" درجة، فنجد نسبة 22.22 % أي ما يعادل 6 أفراد من مجموع أفرد العينة تحصلوا على درجات دافعية إنجاز منخفضة.

1.3.7.التحليل العام للنتائج حسب متغير إعادة السنة:

إذا أردنا أن نقارن بين النسب المئوية لدرجات دافعية الإنجاز لدى التلاميذ عسيري القراءة المعيدين للسنة وغير المعيدين للسنة، نلاحظ بأن هناك اختلاف واضح في النسب المئوية لكل من المعيدين و غير المعيدين، حيث بلغت أعلى درجة دافعية إنجاز للأفراد المعيدين 25.92 % ، وأدناها للأفراد غير المعيدين 38.46 % ، هذا ما يؤكد أن تكرار السنة لا يؤثر في دافعية الإنجاز للأفراد غير المعيدين بل قد تظهر لهم رغبة أخرى في الإهتمام أكثر بالمواد الدراسية التي تمكنهم من التفوق الدراسي،و على الرغم من أنهم قد أعادوا السنة أكثر من مرة و تراوحت أعمارهم من 9سنوات – 12سنة إلا أن هذا لم يؤثر في دافعية الإنجاز لديهم، وهنا إشارة إلى أن الإنخفاض النسبي في الدافعية للنشاط المدرسي يبدو شيئا عاديا مع تقدم السن، ولكن هذا الإنخفاض قد يتحول لدى البعض من التلاميذ إلى انعدامها مما يمكن أن يؤدي إلى فشل مدرسي، لأن التلاميذ الذين يرون أنفسهم أنهم فاشلين و ليست لديهم القدرات الكافية على الدراسة، يعتقدون أن معلميهم ينظرون إليهم كأشخاص فاشلين و بذلك يفقدون تقديرهم لذاتهم و يشعرون داخلهم أنهم أقل تحفزا للمواد الدراسية، وفي هذا الإطار يشير "هيرزبيرغ" " Herzberg " إلى ضرورة الحذر من المحبطات التي تعمل على تخفيض دافعية الفرد.[1]

وهنا قد يعزي عسير القراءة فشله المتكرر في الدراسة إلى عوامل خارجية من جراء صعوبة الأعمال أو الحظ السيئ، وذلك شيء طبيعي، فحتى الشخص السليم كثيرا ما يعزو أسباب فشله إلى عوامل خارجية، وفي ذات الوقت يعزي نجاحه إلى قدراته ومهاراته الشخصية على عكس الأول، وهذا ما قد رأيناه في نظرية العزو.[2]

[1] عدنان يوسف العتوم و آخرون: مرجع سابق، ص 174.
[2] أحمد عبد الكريم حمزة: مرجع سابق، ص66.

ويظهر من جهة أخرى أنه لا يوجد تصور موحد للدافعية لدى الأفراد ذو الدافعية المنخفضة، لأن درجة دافعية الفرد تحددها انشغالاته و أشكال الأنشطة أو عدة أشياء في ذات الوقت و التي يمكن أن تكون نوعا ما متناقصة .[1]

و ما لاحظناه على عسيري القراءة المعيدين للسنة أن منهم من يرغب في التفوق و النجاح على غيرهم من التلاميذ العاديين وهذا ليثبتوا لمعلميهم أنهم قادرين على النجاح على الرغم من أنهم يختلفون على الآخرين لكونهم يعانون من صعوبة في تعلم القراءة و التي شكلت لهم نقطة ضعف.

و من خلال كل ما سبق ذكره نستخلص أن إعادة السنة من طرف التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة لم يكن لديه تأثير على دافعية الإنجاز لديه وهذا من خلال النسب المئوية لدرجات دافعية الإنجاز مقارنة بدرجات دافعية الإنجاز للأفراد غير المعيدين.

[1] من قراءات المركز: المركز الوطني للوثائق التربوية (CNDP)، ج1، الجزائر، 2007، ص51.

9- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

مناقشة الفرضية الجزئية الأولى و القائلة:

" تنخفض دافعية الإنجاز عند التلاميذ عسيري القراءة باختلاف المستويات التعليمية التي يتواجدون فيها".

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم تحقق هذا الفرض، حيث تبين من نتائج النسب لمئوية لدرجات دافعية الإنجاز أن تأثير متغير المستوى الدراسي على دافعية الإنجاز غير ثابت و أن دافعية الإنجاز لدى عسيري القراءة تتغير من مستوى دراسي لآخر.

حيث وصلت أدناها في المستوى الدراسي الثاني بنسبة 26.66 % ، بينما قد وصلت أقصاها في المستوى الدراسي الخامس بنسبة 66.66 % و هذا ما قد يرجح أن عسر القراءة يرجع لأسباب أخرى لا علاقة لها بدافعية الإنجاز ولا بالمستوى الدراسي.

مناقشة الفرضية الجزئية الثانية و القائلة:

" تنخفض دافعية الإنجاز عند الإناث عسيرات القراءة مقارنة بالذكور عسيري القراءة".

كشفت نتائج هذه الدراسة عن تحقق هذا الفرض، فبعد تحليل و مناقشة النتائج المتحصل عليها توصلنا إلى أن دافعية الإنجاز عند عسيرات القراءة منخفضة منها عند الذكور عسيري القراءة، أي أن هناك فرق بين الإناث عسيرات القراءة و الذكور عسيري القراءة في دافعية الإنجاز.

حيث قدرت نسبة دافعية الإنجاز عند عسيرات القراءة الإناث بـ 13.33 % ، وعند الذكور عسيري القراءة بنسبة 20 % .

مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة و القائلة:

" يؤثر مشكل إعادة السنة من طرف التلميذ عسير القراءة على دافعية الإنجاز لديه مقارنة بالتلميذ عسير القراءة غير المعيد للسنة".

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم تحقق هذا الفرض و الذي تبين من خلال النتائج المتحصل مقارنة بالتلاميذ غير المعيدين أن مشكل تكرار السنة لا يؤثر في دافعية الإنجاز لدى التلاميذ عسيري القراءة، حيث كانت نسبة دافعية الإنجاز لديهم في حدود المتوسط قدرت بـ51.85 % .

مناقشة الفرضية العامة القائلة:

" تنخفض دافعية الإنجاز عند عسيري القراءة ".

وبعد دراسة و تحليل نتائج الفرضيات الجزئية بحيث لم تأكد الفرضيات الجزئية على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز و عسر القراءة، مما يدل على أن الفرضية العامة لم تتحقق أي أن عسر القراءة يرجع لمسببات أخرى.

10- اقتراحـــــات و تـــوصيـــات:

إن النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا لموضوع دافعية الإنجاز و علاقته بعسر القراءة توصلت الباحثة لمجموعة من التوصيات و الإقتراحات و التي نأمل من خلالها أن تأخذ بعين الإعتبار في مؤسساتنا التربوية.

ولهذا نقترح مايلي:

1- في الكثير من الأحيان نتساءل من هم الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة ؟ وماذا يحتاجون؟ و كم المدة؟ و من هو المدرس المناسب؟ وكيف و أين يتم تدريبه؟

و الإجابة الصحيحة عن مثل هذه الأسئلة قد تساهم في حل مشكل عسر القراءة التي يعاني منها الكثير من التلاميذ في مدارسنا الجزائرية.

2- ضرورة وضع أخصائي أرطفوني و نفسي على مستوى المدارس لتشخيص عسر القراءة و غيره من الإضطرابات، وهذا لكي يستفيد من يعاني من هذا الإضطراب وغيره من برامج الوقاية و العلاج، لأنه إذا تم تأخير أو تأجيل العلاج و التدخل حتى سن 9 سنوات فإن ذلك سيؤثر على الأطفال الذين سيعانون من صعوبة تعلم القراءة في مراحل متقدمة.

3- إعطاء الأهمية لموضوع الدافعية لمثل هذه الموضوعات وذلك لما يكتسبه هذا الموضوع من أهمية في زيادة التعلم وتحسين المستوى الدراسي للتلاميذ لأن التلاميذ المدفوعين جيدا للتعلم هم أكثر التلاميذ تحصيلا.

4- على المعلم أن يوفر الجو المناسب للتدريس و أن لا يهمل تلك الفئة التي تعاني من صعوبات التعلم و أن يعمل على زيادة ثقة هؤلاء في أنفسهم لكونهم مختلفين عن زملائهم العاديين، ويدفعهم إلى الاهتمام بنشاط القراءة باعتبارها بوابة العلوم.

5- أن لا تبقى البحوث التي أجريت فيما يخص عسر القراءة مجرد دراسة من أجل البحث فقط دون الأخذ بعين الإعتبار النتائج التي توصلت إليها البحوث حول عسر القراءة و تجسيدها في أرض الواقع.

6- القيام بدراسات مسحية لهذا النوع من الإضطرابات التي يعاني منها التلاميذ للوقوف على النسب الحقيقية لهذه الإضطرابات وهذا للتدخل في الوقت المناسب لعلاج وإعادة تربية لهذه الحالات، لكي لا يكون مآلها الإخفاق و الطرد من المدرسة.

7- فتح أقسام مكيفة لمثل هذا النوع من الإضطرابات، ووضع مناهج و برامج و معلمين مؤهلين لتدريس مثل هذه الفئة من التلاميذ.

الإستنتـــاج العـــــام:

تناول هذا الموضوع دراسة لمعرفة علاقة دافعية الإنجاز بعسر القراءة، هذا يعني أنه كلما كان هناك انخفاض في دافعية الإنجاز كلما ظهر عسر القراءة أو العكس، وقد اخترنا لإختبار هذه العلاقة "اختبار لدافعية الإنجاز" .

و تم تحديد أفراد العينة بـــأربعين تلميذا يعانون من عسر القراءة، خمس وعشرون ذكر و خمسة عشر أنثى، من مستويات دراسية مختلفة (من السنة الثانية إلى السنة الخامسة).

و لقد تبين من خلال تطبيق إختبار دافعية الإنجاز على عسيري القراءة، بأنه لا توجد هناك علاقة بين دافعية الإنجاز و بين ظهور عسر القراءة، حيث دلت النتائج من خلال النسب المئوية على أن عسير القراءة لا يعاني من إنخفاض في دافعية الإنجاز لديه، وإنما هذا الإنخفاض يرجع لأسباب أخرى لا علاقة لها بعسر القراءة، ما يشير إلى ضعف العلاقة بين دافعية الإنجاز و عسر القراءة، و الدراسات في هذا الموضوع تكاد تكون نادرة في دراسة علاقة دافعية الإنجاز بعسر القراءة، لأن في معظم الدراسات المتعلقة بعسر القراءة يتحدثون عن الدافعية كعامل ثانوي من بين العوامل التي يمكن اعتبارها كسبب في ظهور عسر القراءة، و لا توجد أي نظرية تشير إلى أن انخفاض دافعية الإنجاز يؤدي لظهور عسر القراءة.

إذن فحتى لو وجدت الباحثة أنه لا وجود لعلاقة بين دافعية الإنجاز و عسر القراءة، هذا لا يعني أن لا تكون للدافعية علاقة بظهور اضطرابات أخرى فليس علينا أن نهمل هذا الجانب المتعلق بالدافعية وعلاقته باضطرابات أخرى، باعتبار أن الدافعية هي المحرك لكل نشاط أو سلوك إنساني.

و ما يمكن استنتاجه من خلال هذه الدراسة هو أن عسير القراءة و بالرغم من أنه طفل عادي و يتمتع بذكاء طبيعي إلا أنه لن يتمكن من مزاولة دراسته بشكل طبيعي و لن يتمكن من تجاوز عجزه الدائم على تعلم القراءة، و ما زاد الأمر سوءا هو أنه في مدارسنا الجزائرية يعتبرون مثل هذه الفئة من التلاميذ متخلفين و أغبياء لأنهم لا يجيدون التعامل مع الحروف و الكلمات، ويجدون صعوبة في تفكيك الرموز المكتوبة و التي تمثل القاعدة الأساسية للتعلم.

وهنا يمكننا أن نشبه الطفل عسير القراءة بمن يتعلم قيادة السيارة، هذا الأخير ينتبه في كل مرة أنه يجب أن يغير فيها سرعته، أو يغير مقوده، فحركاته سيئة التناسق، كذلك الطفل عسير القراءة إنه يتقدم بحذر في عملية حل رموز صعبة لنص مكتوب.

و لأنه وببساطة في معظم الأحيان تكون خبرة المعلم في المدارس العادية فيما يتعلق بهذا الإضطراب أو الصعوبة " عسر القراءة " خبرة محدودة من حيث طبيعة هذا الإضطراب وأعراضه و العوامل المسببة له، لهذا يقعون في خطأ اعتبار الطفل "غبي" أو " كسول " أو مهملا في أداء واجباته و مراجعة دروسه.

وتبقى إذن معظم البحوث لم تعالج بالقدر الكافي مثل هذا النوع من الصعوبات التي تطرح الكثير من التساؤلات تبقى في إطار البحث و الدراسة محاولة كل منها إيجاد حلول لهذه الصعوبة التي يعاني منها حاولي 5 – 10 % من تلاميذ المدارس الإبتدائية.

وعلى المعلم بصفته مربي و معلم و المجتمع المدرسي بصفة عامة أن يولي إهتماما لمثل هذه الصعوبات، لأنه و من خلال هذه الدراسة و بقدر تواضعها توصلت الباحثة و من استنتاجها الخاص إلى القول أنه على مؤسساتنا التربوية أن تدق ناقوس الخطر الذي يهددها نتيجة تعدد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ونفورهم من مختلف النشاطات التعليمية، هذا حسب رأي معظم المعلمين الذين تمت معهم المقابلات.

وهنا يتباذر إلى أذهاننا سؤال كثير ما نردده على أنفسنا هو أين يذهب حب التلاميذ لمختلف الأنشطة الدراسية و أداء المهمات المدرسية فيما بعد؟ و قد كانوا قبلا يزعجوننا بحب استطلاعهم و كثرة أسئلتهم وكثيرا ما كان يدهشنا ذكاء ملاحظاتهم واستعمالهم للمألوف بطريقة غير مألوفة؟

إذا يعد التحفيز مسألة بيداغوجية، على المعلم أن يمارسها في صفه ليزيد من رغبة التلاميذ في تعلم القراءة بصفة خاصة و أن يقبل على باقي الأنشطة الدراسية باجتهاد أكثر ليحقق النجاح الذي يصبوا إليه، خاصة و أنه كما قلنا سابقا أن عسير القراءة طفل عادي و يتمتع بذكاء طبيعي بالرغم من أنه لن يتمكن من التخلص من عجزه الدائم على تعلم القراءة، إلا أن تحفيزه و خلق دافعية لديه تجعله أكثر إقبالا على نشاط القراءة، ينبغي إذن أن نتطرق للدافعية كعنصر من مجموعة، و كعنصر يراد بناؤه، و إذ من ذاك فمن الضرورة أن نستوعبه و نعمل على تفعيله في الحقل البيداغوجي، في حين أن الإكتفاء بالتأسف لكون التلاميذ فاشلين في دراستهم قد يزيد من مخاطر تكاثر الفاشلين.

ويبقى هذا النوع من الموضوعات يثير الكثير من التساؤلات و يفتح الباب أمام العديد من الدراسات الأخرى، و من هذه التساؤلات:

هو هل يمكن للباحث أن يبني إختبار خاص بقياس دافعية الإنجاز عند التلاميذ عسيري القراءة ، يعتمد على الرسم بإعتباره وسيلة محببة لدى كثير من الأطفال؟

كيف يمكن للمعلم أن يحفز عسيري القراءة على تعلم القراءة بطريقة تجذبهم دون أن يكون هناك نفور من النشاط التعليمي؟

كيف يمكن للمختص أن يضع برامج علاجية مقترحة تركز على مواجهة أصل الاضطراب و ليس مواجهة مظاهر الإضطراب؟

وهذا ما نحاول الإجابة عليه في بحوث أخرى إنشاء الله.

قائمة المراجع:

قائمة المراجع باللغة العربية:

1-أحمد عبد الله، فهيم مصطفى محمد:الطفل و مشكلات القراءة، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، .2000

2- أحمد عبد الكريم أحمد: سيكولوجية عسر القراءة(الديسليكسيا)، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

3- أنى ديمون: الديسلكسيا- إضطرابات اللغة في الأطفال- ترجمة إيناس صادق، لميس الراعي،ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، .2006

4- أحمد زكي صالح:علم النفس التربوي، ط10، مكتبة النهضة المصرية، مصر،(د، ت).

5- أحمد شبشوب: علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس، .1991

6- أحمد علي نجيب: علم النفس الإجتماعي ،ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، عمان،2000.

7- إليزابيث هارتلي بروز: تحسين دافعية أطفالنا، ترجمة عبد اللطيف سهيل الخياط، دار الأعلام، عمان،2006.

8- إسماعيل لعيس ،اللغة عند الطفل،المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد،بوزريعة ،(د ت).

9- بطرس حافظ بطرس: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، .2009

10- تركي رابح: أصول التربية و التعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، .1999

11- ثائر احمد غباري :الدافعية النظرية والتطبيق ،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان،2008.

12- جودت بني جابر:علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

13- جابر نصر الدين ،لوكيا الهاشمي :مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ،عين مليلة الجزائر 2006.

14 - حسين راض عبد الرحمان، زايد خالد مصطفى مقابلة:طرق تعلم الأطفال القراءة والكتابة، دارالكندي، الأردن، 1989

15- حنان فتحي الشيخ ،دار شات للنشر و البرمجيات داس،ج-ب:ليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة و العسر القرائي الناتج عن خلل في المخ ،مصر2005.

16- حسن شحاتة : القراءة، ط2 ، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986.
17- حامد عبد السلام زهران :علم النفس الاجتماعي ،عالم الكتب،القاهرة ،1984.
18- حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق:علم النفس التربوي (للطالب الجامعي و المعلم الممارس) ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.عمان.2007
19- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم والتعليم و المعلم من منظور علم الإجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،.2000
20- دانيال هلالا هان و آخرون:صعوبات التعلم ،مفهومها ،طبيعتها،التعلم العلاجي،ترجمة عادل عبد الله محمد،ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، .2007
21- رأفت محمد بشناق: سيكولوجيا الأطفال، دار النفاس، بيروت، 2001
22- رياض بدري مصطفى: الصعوبات الخاصة في التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،مصر،2003.
23- رشاد عبد العزيز موسى: علم النفس الدافعي، دراسات وبحوث دار النهضة العربية،القاهرة، .1994
24- زيد الهويدي: مهارات التدريس الفعال،دار الكتاب الجامعي العين،الإمارات العربية المتحدة،2005.
25- سامي محمد ملحم :سيكولوجية التعلم والتعليم ،الأسس النظرية و التطبيقية ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان ،2001.
26- سيد محمد خير الله ،ممدوح عبد المنعم الكيلاني ،سيكولوجية التعلم ،دار النهضة العربية ،بيروت ،.1983
27- سعاد جبر سعيد:علم النفس المقارن، عالم الكتب الحديث،ط1، عمان،.2008
28- سعده احمد إبراهيم أبو شتة:المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم-دراسة تجريبية-مكتبة النهضة المصرية،مصر،.2007
29- سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص، الأسباب أساليب التدريس و استراتيجيات العلاج، ط1، الدار العلمية الدولية ودار النشر والتوزيع، عمان، .2001
30- سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، .2002
31- سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية و علم النفس،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،.2000

32- شفير و ملمان:سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مشكلاتها و أسبابها وطرق حلها، ط1 ،ترجمة سعيد حسني العزة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان،2006.
33- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 1997.
34- طارق كمال: أساسيات في علم النفس التربوي، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية .2006
35-علي تعوينات :التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط-دراسة ميدانية-ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،1983.
36- عبد الرحمان سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، أساليب التعرف و التشخيص، ج2، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.
37- عبد الرحمان سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الخصائص و السمات، ط1، ج3، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.
38- عماد عبد الرحيم الزغول ،شاكر عقلة المحاميد :سيكولوجية التدريس الصفي ،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع عمان،.2007
39- عبد اللطيف محمد خليفة : الدافعية للإنجاز ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،.2000
40- عبد الحميد زيتون: التدريس، نماذجه و مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2003ص445.
41- عزيز سماره، هشام الحسن: سيكولوجية الطفولة، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، .1999
42- عباس محمود عوض: علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، .1994
43- عبد الرحمان سالم: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،ط1، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، .2000
44- عبد الرحمان سالم: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،ط1، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، .2000
45- عبد الحميد فايد: رائد التربية العامة و أصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت،1984.
46- عبد الفتاح البحة: تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع،ط2، عمان،.2003
47- علي أسعد وطفة، علي جاسم: علم الإجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الإجتماعية، دار الشهاب الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، ط1، لبنان، .2004
48- علي بوعناقة: مدخل لعلم إجتماع التربية، منشورات جامعة منتتوري، قسنطينة، 2001.

49- عبد الحميد سليمان السيد: صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

50- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب: الصعوبات الخاصة في التعلم-الأسس النظرية والتشخيصية- دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،مصر، 2003.

51- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995.

52- عبد الرحمان العيسوي: علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

53- عنتر لطفي، فاروق البوهي: مهنة التعليم وأدوار المعلم، دار المعرفة الجامعية، القاهرة،.1999

54- فهيم مصطفى:الطفل والقراءة نط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998.

55- فؤاد حيدر :علم النفس الاجتماعي ،دار العربي،بيروت ،.1994

56- فتحي مصطفى الزيات: صعوبات التعلم، الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، مصر، 1998.

57- كولينجفورد سيدريك: تعلم القراءة عند الأطفال ،رؤية علاجية،ترجمة هاني مهدي الجمل، مجموعة النيل العربية، القاهرة،.2003

58- كامل محمد عويضة: علم النفس الصناعي، ط1، دار لكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1996.

59- مراد علي عيسي سعد:الضعف في القراءة و أساليب التعلم (النظرية -و البحوث والتدريبات-والاختبارات)، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية،.2006

60- محمود عوض الله سالم و آخرون ،صعوبات التعلم ،التشخيص و العلاج ،ط2،دار الفكر للنشر و التوزيع ،الأردن،2006.

61- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،عمان،2007.

62- محمد علي كامل: صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003.

63- محمد عبد المطلب جاد: صعوبات التعلم في اللغة العربية، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 2003.

64- محمد محمود بني يونس :سيكولوجية الدافعية و الانفعالات ،ط1،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان،.2006

65- محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي:مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2006.
66- محمد عودة الريماوي و آخرون :علم النفس العام ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، 2004.
67- محمد مصطفى زيدان :علم النفس التربوي ،ط1،دار الشرق،جدة ،.1980
68- مصطفى عشوي :مدخل إلى علم النفس المعاصر ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر1994.
69- مجدي أحمد محمد عبد الله:عام النفس التربوي بين النظرية –والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006.
70- محي الدين مختار:محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، .1991
71- محمد مصطفى زيدان :النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط1، منشورات الجامعة الليبية، القاهرة، .1972
72- محمد مصطفى زيدان :النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط1، منشورات الجامعة الليبية، القاهرة، .1972
73- مجدي أحمد محمد عبد الله: السلوك الإجتماعي و ديناميا ته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، .2003
74- محمد مصطفى زيدان: الدوافع و الانفعالات، شركة مكتبة عكاظ، ط1، المملكة السعودية، 1984.
75- محمد الصالح الحثروني: نموذج التدريس الهادف، دار الهدى للطباعة و النشر، عين مليلة، الجزائر،.1997
76- محمد رفعت رمضان وآخرون: أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984.
77- منير مرسي سرحان: في إجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، ط3، لبنان، 1981.
78- مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: إعداد المعلم، تنميته و تدريبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، .2005
79- محمود فندي العبد الله :أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية ،ط1،عالم الكتب الحديث ،مصر،2003.

80- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي،النظرية و التطبيق،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،2006.
81- نعيم عطية: ذكاء الأطفال من خلال الرسوم، نسق جديد لاختبار رسم الرجل، دراسة تجريبية، ط1، دار الطليعة، بيروت، 1993.
82- نايفة قطامي: علم النفس المدرسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط2، عمان، 1999.
83- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، ط3، دار الفكر، عمان، 2009.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

-

84-Alain Lieury & Fabien Fenouillet: Motivation et réussite scolaire, 2éd, Dund, Paris, 2006.
85- Hélène Fertchak : Les motivation et les valeur en psychosociologie, Armand colin, Paris, 1996.
86- Karen Donnnelly: Vivre avec la dyslexie, l'édition logique, Quebecor, 2002.
87- J-M.Noél: La dyslexie en pratique éducative, doin éditeurs, Paris, 1976.
88- Jaqueline Royer: La personnalité de l'enfant à travers le déssin du bonhomme, éditest, bruxelle, 1977.
89- Jaqueline Peugeot: La connaissance de l'enfant par l'écriture (l'approche graphologique de l'enfant et de ses difficultés), 3ed, Dunod, paris, 1997.
90- Joseph Ndayiasaba & Nicole de Grandmont: Les enfant différents, l'édition logique, Québec, 1999.
91- Marcel postic: la relation éducative, presse universitaire de France, paris, 1979.
92-M.Critchly: La dyslexie vraie et les difficultés de la lecture de l'enfant, amodo privât, 1974.

93- Marie de Maistre: Dyslexie et Dysorthographie (Analyse de trouble et technique de rééducation) ,5ed, Jean-pierre de large, paris.
94- Vallerant & Edjarthill: Introduction à la psychologie de la motivation, édition étude vivantes, Quebe, vigot, 1993.

المذكرات:

- إسماعيل لعيس:دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح (دراسة تحليلية مقارنة لأطفال في سن 8-12سنة)رسالة دكتوراه دولة في الأرطفونيا، غير منشورة،جامعة سطيف،الجزائر، (دت).
- عياد مسعودة: اكتساب مفهوم الزمان و المكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الإبتدائية، رسالة دكتوراه علوم في الأرطفونيا،جامعة منتوري، قسنطينة، 2007/2006.

القواميس:

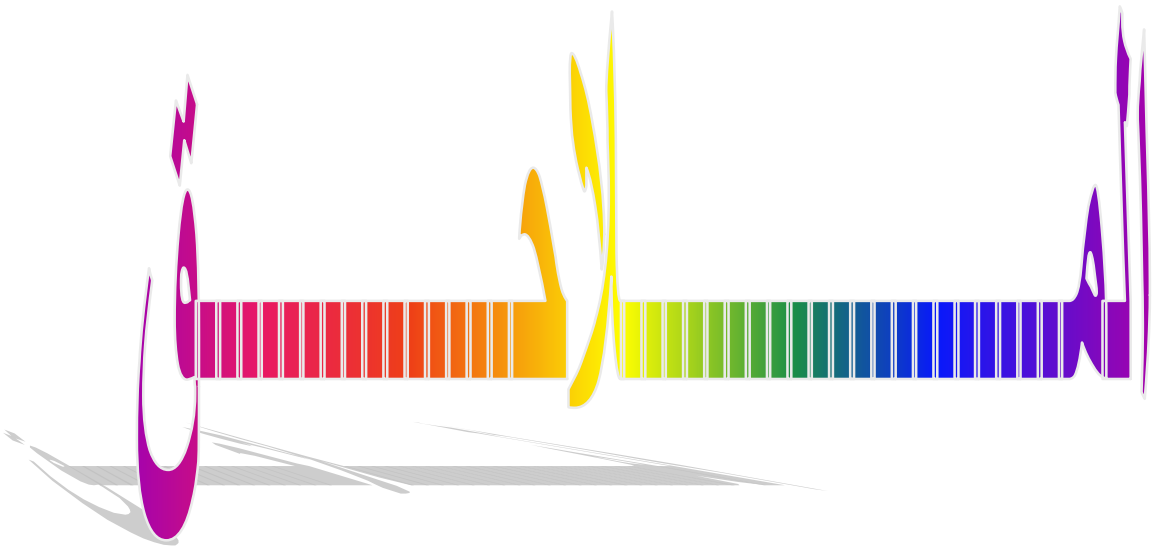
- Zaki Badawi: dictionary of education English-francais- Arab, Dar alfayhaa Arabia, 1980.
- Norbert Syllamy: Dictionnaire de psycologie, Larousse Hers par la présente édition, 1994.

المناشير و الوثائق:

- وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي: دروس في التربية وعلم النفس، المديرية الفرعية للتكوين، 1974/1973.
- مديرية التعليم الأساسي: منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، ديسمبر، 2003.
- وزارة التربية الوطنية:من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية(CNDP)، ج2، الجزائر، 2008.
- وزارة التربية الوطنية: من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP)، ج1، الجزائر، 2007.

Webographie:

http://www.diwanalarab.com/spip.php?rubrique119.



ملحق رقم1: الخاص بالأسئلة التي وجهت لمعلمين.

1- لماذا في رأيك يعاني بعض التلاميذ من صعوبة في تعلم القراءة بالرغم من أنهم متفوقون في مواد دراسية أخرى؟

2- حسب ملاحظاتك ماهي الأخطاء التي تلاحظها أثناء قراءة التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة؟

3- و هل ترى أن هذا التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة غير مهتم بدراسته و ليس له رغبة في تعلم القراءة في حد ذاتها ؟

4- من هو في رأيك التلميذ عسير القراءة؟

ملحق رقم2: الإستمارة الموجهة للتلاميذ عسيري القراءة و الخاصة بالمستوى الإقتصادي و الإجتماعي والصحي .

- الإسم و اللقب:
- تاريخ الميلاد:
- المستوى الدراسي:
- نوعية السكن
- عدد أفراد الأسرة:
- مهنة الأب:
-مهنة الأم:
- المستوى التعليمي للأب:
- المستوى التعليمي للأم:
- الحالة الصحية للإبن (هل يعاني من مرض ما؟ نقص في السمع؟ نقص في البصر؟ أو أمراض أخرى أذكرها.؟.....)
- حسب رأيك لماذا إبنك يعاني من صعوبة في تعلم القراءة؟

.....

ملحق رقم3: الفقرة المقروءة من طرف التلاميذ.

أراد فريد ومريم أن يذهبا في زيارة لأحد الأقارب. في الصباح، جمع كل واحد بعض من ملابسه في حقيبة ليأخذها معه في رحلته، ثم خرجا من البيت و أغلق فريد الباب واتجها نحو المحطة. لا أحد داخل البيت الآن.

ملحق رقم4: الخاص بالأداة المطبقة وهو اختبار دافعية الإنجاز .

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة ☐

السنة الخامسة ☐

إعادة السنة: معيد ☐ غير معيد ☐

التعليمات:

اقرأ العبارات التالية ثم ضع علامة × أمام أحد الإختيارات (أ، ب، ج، د، هـ) التي تراها تعبر عن رأيك بصدق.

تنبيه: لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.

1- إن الواجب المدرسي شيء:

أ- أتمنى ألا أفعله ☐

ب- لا أحب أداءه ☐

ج- أتمنى أن أفعله ☐

د- أحب أداءه ☐

هـ - أحب أداءه كثيرا ☐

2- تعتقد أسرتي أنني في المدرسة:

أ- أعمل باجتهاد ☐

ب- أعمل بتركيز ☐

ج- أعمل بغير تركيز ☐

د-غير مهتم ببعض المواد الدراسية ☐

هـ- غير مهتم على الإطلاق ☐

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا بأنها:

أ- مثالية ☐

ب- سارة جدا ☐

ج- سارة ☐

د-غير سارة ☐

هـ- غير سارة جدا ☐

4- إن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيء هام:

أ-لا أهمية له في الواقع ☐

ب-غالبا ما يكون أمرا ساذجا ☐

ج-غالبا ما يكون مفيدا ☐

د- له قدرا كبيرا من الأهمية ☐

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

أ- مرتفعة جدا ☐

ب- مرتفعة ☐

ج- متوسطة ☐

د- منخفضة ☐

هـ- منخفضة جدا ☐

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

ا-أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي لفهم الدرس ☐

ب-أوجه انتباها شديدا إلى الأشياء التي تقال في القسم ☐

ج- تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى ☐

د- لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة ☐

7- لكي أنجح في الدراسة أعمل عادة:

ا- باجتهاد كبير جدا ☐

ب- باجتهاد كبير ☐

ج-أبذل مجهودا متوسطا ☐

د-أبذل مجهودا قليلا ☐

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

ا- أستمر في بذل قصارى جهدي لأصل إلى هدفي ☐

ب-أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ☐

ج-أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى ☐

د- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي ☐

ه-أتخلى عن هدفي عادة ☐

9- أعتقد أن عدم الإهتمام بالواجب المدرسي:

أ-غير هام على الإطلاق ☐

ب-غير هام ☐

ج-هام ☐

د- له أهمية كبيرة ☐

10- إن بدأ أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

ا- مجهودا كبيرا جدا ☐

ب- مجهودا كبيرا ☐

ج- مجهودا متوسطا ☐

د- مجهودا قليلا ☐

11- عندما أكون في المدرسة فإن الأهداف التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

أ- مرتفعة جدا ☐

ب- مرتفعة ☐

ج- متوسطة ☐

د- منخفضة ☐

ه- منخفضة جدا ☐

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي لمشاهدة التلفاز فإني بعد ذلك:

أ- دائما أعود مباشرة للمراجعة ☐

ب-أستريح ثم أعود إلى المراجعة ☐

ج-أتوقف قليلا قبل أن أبدأ مرة أخرى بالمراجعة ☐

د-أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى ☐

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

ا-أحب أن أؤديه كثيرا ☐

ب-أحب أن أؤديه أحيانا ☐

ج-أؤديه فقط إذا كوفئت عليه ☐

د-لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته ☐

ه-لا يجذبني تماما ☐

14- يعتقد معلم أنني:

ا-أراجع بدرجة كبيرة جدا ☐

ب-أراجع بدرجة كبيرة ☐

ج-أراجع بدرجة متوسطة ☐

د-لا أراجع بدرجة كبيرة ☐

ه-لا أراجع أبدا ☐

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

ا-غير هام ☐

ب- له أهمية قليلة ☐

ج- ليس له أهمية أبدا ☐

د- هام جدا ☐

16- عند حل تمرين صعب فإنني:

ا-أتخلى عنه بسرعة كبيرة ☐

ب-أتخلى عنه سريعا ☐

ج-أتخلى عنه بسرعة متوسطة ☐

د-لا أتخلى عن حل التمرين بسرعة ☐

ه-أظل أواصل المحاولة لإيجاد الحل عادة ☐

17- أنا بصفة عامة:

ا- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ☐

ب- أخطط للمستقبل كثيرا ☐

ج- لا أخطط للمستقبل كثيرا ☐

د- لا أخطط للمستقبل أبدا ☐

18- أرى بأن زملائي في المدرسة الذين يراجعون دروسهم دائما أنهم:

ا- مهذبين جدا ☐

ب- مهذبين ☐

ج- مهذبين قليلا ☐

د-غير مهذبين ☐

ه-غير مهذبين على الإطلاق ☐

19- في المدرسة أعجب بالتلاميذ المتفوقين الذين يحصلون على معدلات عالية:

ا- كثيرا جدا ☐

ب- كثيرا ☐

ج- قليلا ☐

د- لا أعجب بهم على الإطلاق ☐

20- عندما أرغب في عمل شيء أتسل به:

ا-عادة لا يكون لدي وقت لذلك ☐

ب-غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ☐

ج-أحيانا يكون لدي قليلا جدا من الوقت ☐

د- دائما يكون لدي وقت ☐

21- في المنزل أكون عادة:

ا- مشغولا جدا ☐

ب- مشغولا ☐

ج-غير مشغول كثيرا ☐

د-غير مشغول ☐

ه-غير مشغول على الإطلاق ☐

22- يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

ا- طويلة جدا ☐

ب- طويلة ☐

ج- متوسطة ☐

د- قصيرة ☐

هـ- قصيرة جدا ☐

23- إن علاقاتي في المدرسة:

أ- ذات قيمة كبيرة جدا ☐

ب- ذات قيمة معتبرة ☐

ج- لا أعطيها قيمة كبيرة ☐

د- لا أعطيها قيمة ☐

ه- لا أعطيها قيمة على الإطلاق ☐

24- أرى أن المواد التي أدرسها:

ا- صعبة جدا ☐

ب- صعبة ☐

ج-لا صعبة و لا سهلة ☐

د- سهلة ☐

ه- سهلة جدا ☐

25- عندما أذهب إلى المدرسة أكون:

أ- دائم الحماس ☐

ب- متحمس جدا ☐

ج- غير متحمس كثيرا ☐

د- قليل الحماس ☐

هـ- غير متحمس على الإطلاق ☐

26- تنظيم الوقت شيء:

ا-أحب أن أمارسه كثيرا جدا ☐

ب-أحب أن أمارسه ☐

ج-لا أحب أن أمارسه كثيرا ☐

د-لا أحب أن أمارسه على الإطلاق ☐

27- عندما أبدأ في حل الواجب المدرسي فإنني:

ا-لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ☐

ب-أنهيه بنجاح نادرا ☐

ج-أنهيه بنجاح أحيانا ☐

د-أنهيه بنجاح عادة ☐

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

ا- متضايقا كثيرا جدا ☐

ب- متضايقا قليلا ☐

ج-أتضايق أحيانا ☐

د-أتضايق نادرا ☐

ملحق رقم (05): مفتاح تصحيح الإختبار(تقدير الدرجات)

العبارة1:	العبارة2:	العبارة3:
أ- 1(درجة)	أ- 1	أ- 1
ب- 2	ب- 2	ب- 2
ج- 3	ج- 3	ج- 3
د- 4	د- 4	د- 4
هـ- 5	هـ- 5	هـ- 5
العبارة 4:	العبارة 5:	العبارة6:
أ-1	أ- 5	أ-4
ب-2	ب-4	ب-3
ج-3	ج-3	ج-2
د-4	د-2	د-1
/	هـ- 1	/
العبارة7:	العبارة 8:	العبارة 9:
أ- 4	أ- 5	أ- 1
ب- 3	ب- 4	ب- 2
ج- 2	ج- 3	ج- 3
د- 1	د- 2	د- 4
/	هـ- 1	/
العبارة10 :	العبارة 11:	العبارة12 :
أ-4	أ-5	أ-4
ب-3	ب-4	ب-3
ج-2	ج-3	ج-2
د-1	د-2	د-1
	هـ-1	
العبارة 13:	العبارة 14:	العبارة 15 :
أ- 5	أ- 5	أ- 5

ب- 4	ب- 4	ب- 4
ج- 3	ج- 3	ج- 3
د- 2	د- 2	د- 2
هـ-1	هـ- 1	هـ- 1
العبارة16 :	العبارة 17:	العبارة 18:
أ- 1	أ- 4	أ- 5
ب- 2	ب- 3	ب- 4
ج- 3	ج- 2	ج- 3
د- 4	د- 1	د- 2
هـ- 5	/	هـ- 1
العبارة 19:	العبارة 20:	العبارة 21:
أ- 4	أ- 4	أ- 5
ب- 3	ب- 3	ب- 4
ج- 2	ج- 2	ج- 3
د- 1	د- 1	د- 2
/	/	هـ- 1
العبارة :22	العبارة 23:	العبارة 24:
أ- 5	أ- 5	أ- 5
ب- 4	ب- 4	ب-4
ج- 3	ج- 3	ج- 3
د- 2	د- 2	د- 2
هـ- 1	هـ- 1	هـ-1
العبارة 25ك	العبارة 26:	العبارة 27:
أ- 5	أ- 4	أ- 1
ب- 4	ب- 3	ب- 2
ج- 3	ج- 2	ج- 3
د- 2	د- 1	د- 4
هـ- 1	/	/

العبارة 28 :		
أ- 1		
ب- 2		
ج- 3		
د- 4		

ملحق رقم(06): خاص بالعبارات التي أعيدت صياغتها

الرقم	العبارة قبل إعادة الصياغة	العبارة المعاد صياغتها
02	في المدرسة يعتقدون أنني:	تعتقد أسرتي أنني في المدرسة:
	أ-أعمل بشدة جدا	أ- أعمل باجتهاد.
	د-غير مكترث ببعض الأشياء	د- غير مهتم ببعض المواد الدراسية.
	هـ-غير مكترث جدا	هـ- غير مهتم على الإطلاق
07	أعمل عادة:	لكي أنجح في دراستي قررت أن أعمل:
	أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله	أ- باجتهاد كبير جدا
	ب-أكثر بقليل مما قررت أن أعمله	ب- باجتهاد كبير
	ج-أقل بكثير مما قررت أن أعمله.	ج- أن أبذل مجهودا متوسطا
	د- أقل بقليل مما قررت أن أعمله.	د- أن أبذل مجهودا قليلا.
14	يعتقد الآخرون أنني:	يعتقد معلم أنني:
	أ- أراجع بشدة جدا	أ- أراجع بدرجة كبيرة جدا
	ب- أراجع بشدة	ب- أراجع بدرجة كبيرة.
	ج- أراجع بدرجة متوسطة	د- لا أراجع بدرجة كبيرة
	د- لا أراجع بشدة جدا	هـ- لا أراجع أبدا.
	هـ- لا أراجع بشدة	ج- أراجع بدرجة متوسطة
16	عند عمل شيء صعب فإنني:	عند حل تمرين صعب فإنني:
	أ- أتخلى عنه سريعا جدا	أ- أتخلى عنه بسرعة كبيرة
	ب- أتخلى عنه سريعا	ب- أتخلى عنه سريعا
	ج- أتخلى عنه بسرعة متوسطة	ج- أتخلى عنه بسرعة متوسطة
	د- لا أتخلى عنه سريعا	د- لا أتخلى عنه سريعا

	هـ- أظل أواصل العمل عادة	هـ- أظل أواصل المحاولة لإيجاد الحل عادة
19	فـي المدرسـة أعجـب بالأشـخاص الـذين يحققـون مركـزا مرموقـا فـي الحياة.	في المدرسة أعجب بالتلاميذ المتفوقون الذين يحصلون على معدلات عالية.
	د- بدرجة الصفر	د- لا أعجب على الإطلاق
21	أكون عادة:	في المنزل أكون عادة:
24	يتبع الأولاد العمل مع آبائهم لأنهم:	أرى أن المواد التي أدرسها:
	أ- يحققون زيادة في الأرباح	أ- صعبة جدا
	ب- محظوظون لأن آبائهم مديرون	ب-صعبة
	ج- يدعمون آبائهم بأفكار جديدة	ج- لا صعبة و لا سهلة
	د-يعتبـرون أن هـذه أسـهل وسـيلة لكسب قدر كبير من المال.	د- سهلة
	ه- يفضـــلون أن يشـــاركوهم فـــي أعمالهم	هـ- سهلة جدا
26	التنظيم شيء:	تنظيم الوقت شيء:
27	عندما أبدأ شيئا فإنني:	عندما أبدأ في حل الواجب المدرسي فإنني.

ملحق رقم(07): خاص بدرجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الثانية

الأفراد	درجات دافعية الإنجاز
1	77
2	64
3	76
4	84
5	101
6	58
7	80
8	81

9	78
10	79
11	63
12	78
13	96
14	102
15	63

ملحق رقم(08):خاص بدرجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الثالثة

الأفراد	درجات دافعية الإنجاز
1	92
2	64
3	60
4	63
5	101
6	79
7	62
8	86
9	78
10	86
11	87
12	102

ملحق رقم(09): خاص بدرجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الرابعة

الأفراد	درجات دافعية الإنجاز
1	59

2	80
3	100
4	82
5	63
6	61
7	60
8	84
9	79
10	87

ملحق رقم(10): خاص بدرجات دافعية الإنجاز لأفراد السنة الخامسة

الأفراد	درجات دافعية الإنجاز
1	96
2	102
3	102

ملحق رقم(11):خاص بدرجات دافعية الإنجاز عند الإناث

الأفراد	درجات دافعية الإنجاز
1	64
2	76
3	84
4	80
5	81
6	96
7	60
8	63

9	84
10	59
11	100
12	82
13	61
14	96
15	102

ملحق رقم(12): خاص بدرجات دافعية الإنجاز عند الذكور

الأفراد	درجات دافعية الإنجاز
1	77
2	101
3	58
4	78
5	79
6	63
7	78
8	102
9	63
10	92
11	64
12	101
13	79
14	86
15	78
16	86
17	87

18	102
19	80
20	63
21	60
22	84
23	79
24	87
25	102

ملحق رقم(13):خاص بدرجات دافعية الإنجاز لدى الأفراد غير المعيدين للسنة

الأفراد	درجات دافعية الإنجاز
1	77
2	76
3	58
4	63
5	78
6	96
7	60
8	63
9	79
10	86
11	78
12	86
13	59

ملحق رقم(14): خاص بدرجات دافعية الإنجاز لدى الأفراد المعيدين للسنة

الأفراد	درجات دافعية الإنجاز
1	64
2	84
3	101
4	80
5	81
6	78
7	79
8	102
9	63
10	92
11	64
12	101
13	62
14	87
15	102
16	80
17	100
18	82
19	63
20	61
21	60
22	84
23	79
24	87
25	96
26	102
27	102

ملخص الدراسة بالعربية:

تمحور هذا العمل حول دراسة دافعية الإنجاز و علاقتها بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

و للإجابة على هذه الإشكالية قمنا بتحديد و تشخيص حالات عسيري القراءة ضمن 40 تلميذا يعانون من عسر القراءة، 25ذكرا و 15 أنثى ينتمون إلى أربع مستويات دراسية من التعليم الإبتدائي(السنة الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة).

و من أجل معرفة دافعية الإنجاز لدى هذه العينة تم تطبيق اختبار دافعية الإنجاز على تلاميذ يعانون من عسر القراءة، و وأوضحت نتائج دراستنا أن عسيري القراءة لا يعانون من انخفاض في دافعية الإنجاز لديهم.

و بينت النتائج الإحصائية و التي استعملنا من خلالها النسب المئوية لدرجات دافعية الإنجاز من أجل مناقشة الفرضيات أن درجات دافعية الإنجاز غير مستقرة من حيث الدرجات بالرغم من وجود عسر القراءة من مستوى دراسي لآخر، وهذا ما يؤكد لنا أن دافعية الإنجاز غير مرتبطة بهذا الإضطراب أو الصعوبة و لا تتأثر بوجوده ،و بينت الدراسة كذلك أن مشكل إعادة السنة لا يؤثر في دافعية الإنجاز عند التلميذ عسير القراءة و أن عسر القراءة يعود لمسببات أخرى، و تبين من خلال هذه الدراسة أيضا أن الإناث عسيرات القراءة دافعية الإنجاز لديهم منخفضة مقارنة بالذكور و هذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة.

المصطلحات الأساسية: صعوبات التعلم،صعوبات التعلم الأكاديمية،الضعف القرائي، عسر القراءة ، الدافعية ، دافعية الإنجاز.

Résumé:

Ce travail a porté sur l'étude de la motivation du réussite et sa relation à la dyslexie chez les élèves des écoles primaires.

Et pour répondre à ce problème là, nous avons identifié et diagnostiqué des cas de la dyslexie, parmi les 40 élève dyslexique: 25 garçons et 15 filles, appartenant aux quatre niveaux de l'enseignement primaire (Deuxième, troisième, quatrième et cinquième années).

Afin de bien connaître la motivation de réussite, on a appliqué le test de genre de motivation sur cet échantillon, et les résultats de notre étude ont montrés que les dyslexiques ne souffrent pas d'une baisse motivation de réussite.

Ainsi, les résultats statistiques que nous avons utilisés dans lesquels les pourcentages de degrés de motivation de réussite pour discuter les hypothèses ont montrés que la motivation ne diminue pas du niveau du sol à l'autre, au contraire les pourcentages sont instables, et c'est ce qui nous assure qu'elle est ni une cause ni une conséquence de la dyslexie elle est liée à ce trouble ou difficulté et n'est pas affecté par sa présence.

Et l'étude a montré en outre que le problème du redoublement n'affecte pas la motivation de la réussite chez les élèves dyslexique, et que la dyslexie est due à d'autre cause, et a trouvé du cours de cette étude suggère également que la motivation est fréquent chez le sexe féminin par rapport aux garçons, et c'est ce confirmé par certaines études antérieures.

Mot clés: difficultés d'apprentissage, difficultés d'apprentissage d'enseignement, la lecture de faiblesse, la motivation, la motivation du réussite.

Summary:

This work focused on the study of achievement motivation and hts relation to dyslexia in primary school student.

And the ansewer to this problem we have identified and diagnosed cases of dyslexia among 40pupils: 25 boys and 15 girls belonging to the four school levels of instruction from primary education (second year, third, fourth and fifth year).

In order to know the motivation of achievement in this sample was applied to test the achievement motivation of dyslexicals student; and the results of our study showed that they don't suffer from a decline in achievement motivation they have.

And showed statistical results, which we used in which the percentages of degrees of motivation achievement in order to discuss the hypothesis that the degree of motivation achievement is instable in terms of grades, despite the presence of dylexia from grade levels to another, and this is what assured us that the motivation of achievement is linked to this difficulty and not affected by his presence;

And the study showed further that the problem of repetition does not affect the motivation of achievement ar the student's found during this study also suggests that dyslexicals girls are low compared to boys, and this is what confirmed by some previous studies.

Key words: learning difficulties; learning difficulties academic; weakness reading; dyslexia; motivation; achievement motivation.