مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمّان الرابعة في الأردن

إعـــــداد

د/ عرين عبد القادر المجالي

أستاذ مساعد، تربية خاصة، كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن

د/ لبنا عبد الحميد أنشاصي

أستاذ مساعد، تربية خاصة، كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن

د/ وائل منور الربضي

أستاذ مشارك، علم نفس تربوي، كلية عجلون الجامعية، الأردن

د/ ناجي منور السعايدة

أستاذ مشارك، تربية خاصة، كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن

مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمّان الرابعة في الأردن

د/ عرين عبد القادر المجالي و د/ لبنا عبد الحميد أنشاصي
د/ وائل منور الربضي و د/ ناجي منور السعايدة*

المقدمة:

يعد موضوع الدافعيّة المعرفيّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الموضوعات التي تجد اهتماماً متزايداً في الكثير من دول العالم، ويتضح هذا الاهتمام من خلال ظهور العديد من الجمعيات والمدارس والمؤسسات العلمية والوطنية والدولية، والدراسات والأبحاث التي أسهمت إلى حد كبير في دفع عجلة الاهتمام بهذه الفئة من أبناء المجتمعات إلى الأمام. فهم بحاجة إلى توفير البيئة الأنسب لهم لأنهم يمتلكون قدرات ومهارات أقل من أقرانهم العاديين في مجالات عدة ومنها التعليم.

إن فئة ذوي صعوبات التعلم ليست من ذوي الإعاقات الجسمية كالسمعية والبصرية والجسدية، وإنما هم أفراد يواجهون صعوبات في مواد تعليمية مختلفة، كما أظهرت الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم لا يبتعدون عن التعليم العادي المستخدم عند غالبية الناس، فهم يحللون ويخمنون ويتحققون إلى أن يصلوا إلى مستوى التعليم الجيد، ولكن قد يكون ذلك بشكل أبطأ من الطلبة العاديين (الخوالدة، ٢٠٠٥).

ينظر إلى الدوافع على أنها المحركات التي تقف وراء السلوك الإنساني، فهناك أكثر من سبب واحد وراء كل سلوك، هذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية فتحدث السلوك من جهة، ومثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى. بمعنى

* **د/ عرين عبد القادر المجالي:** أستاذ مساعد، تربية خاصة، كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن
د/ لبنا عبد الحميد أنشاصي: أستاذ مساعد، تربية خاصة، كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن
د/ وائل منور الربضي: أستاذ مشارك، علم نفس تربوي، كلية عجلون الجامعية، الأردن
د/ ناجي منور السعايدة: أستاذ مشارك، تربية خاصة، كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن

أننا لا نستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف ألا إذا عرفنا منبهات البيئة وحالته الداخلية على حد سواء، كأن نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته، وما يتعلق بنفسه من رغبات، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف (علاونة، ٢٠٠٤).

تعد الدافعيّة المعرفيّة من الموضوعات ذات الأهمّيّة في علم النفس المعرفي لما لها من أثر في حياة الإنسان، والنهوض بالأمم وتقدمها، كما تساعد في حل وتجاوز الكثير من المشكلات التي تواجه الأفراد، وتجنب الأخطار التي تحيط به فمن خلالها يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم بمحيطه ومواجهة التغيّرات السريعة والمتلاحقة في مختلف جوانب الحياة، كما يستطيع إدراك المحيط والتفاعل معه بشكل أوضح وأسلم(John, 1982).

لقد تعددت الرؤى حولها نظراً لتعدد أشكالها وأبعادها وتشابكها، حيث يشير مصطلح الدافعية: إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة اتّزانه عندما يختل. وتتمثل وظائف الدافعيّة في: تحريك وتنشيط، وتوجيه الأفراد، والعمل على استدامة السلوكات إلى حين إشباع الحاجة (الكبيسي، والداهري، ٢٠٠٠).

ولما كان إدراكنا ومعرفتنا بوظائف الدافعيّة من شأنها أن توجّه نشاط الطلاب واهتماماتهم، اعتماداً على الطاقة الكامنة لدى الطلاب والمتمثلة بالدافعيّة المعرفيّة، والتي تنعكس على الطلاب من حيث رغبتهم المستمرة في البحث عن الجديد من المعلومات، والإقبال على إتقان المعلومات وصياغة المشكلات والتوصل إلى حلول جديدة لها، وذلك من أجل القيام بسلوكات مختلفة للوصول إلى حالة من الإشباع للحاجات المعرفيّة لدى الأفراد، وبما أن هذه الحاجات تتطلب وجود رغبة عند الأفراد بالإضافة للميل للاستكشاف والوصول للمعلومات للاستفادة منها بشكل نظري وعملي، حتى يتحقق الإشباع والرضا النفسي، وإن هذا الإشباع والرضا لا يتوقف عند حد معين بل يتميز بالاستمرار والديمومة، فإن هذا ينعكس على الدافع المعرفي ويقود الفرد إلى حالة مستمرة من البحث والتقصي للوصول إلى الحقائق المعرفيّة (الطيب، ورشوان، ٢٠٠٦).

ولما كانت الدافعيّة شرط من شروط تسهيل المهمة، والمساعدة على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات. وأنها عملية أو سلسلة من العمليات،

التي تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف، ونظراً لدورها وقدرتها على المثابرة في إنجاز عمل ما، كان بوسعنا ربطها بموضوع صعوبات التعلم. حيث تعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات التي وجدت اهتماماً كبيراً في الآونة الأخيرة من قبل التربويين، لما تحتاجه هذه الفئة من الأفراد من رعاية واهتمام، لمساعدتهم على مجاراة ذويهم للوصول إلى نفس المستوى والسرعة التعليمية، للمستوى الدراسي للمادة التعليمية لنفس الفئة العمرية. حيث يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية الخاصة مقارنة مع الموضوعات الأخرى، ويعود السبب في ذلك إلى وجود فئة من فئات الأطفال غير العاديين، والتي لا تبدو عليها ظاهرياً، حالة من حالات التربية الخاصة المعروفة كالإعاقة العقلية أو السمعية أو الحركية، ولكنها تعاني في الوقت نفسه من مشكلة ما في التعلم، حيث تبدو هذه المشكلة في تدني التحصيل الأكاديمي وصعوبات في القراءة والكتابة، هذا بالإضافة إلى مشكلات في مهارات التآزر البصري الحركي، أو النشاط الزائد أو تشتت الانتباه (Lerner, 2002).

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة ذات الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية، ونظراً لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة دراسية أو أكثر لعجزهم الدراسي، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي، الأمر الذي يجعلهم لا يتواءمون ويتفقون مع أقرانهم في الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية فمنهم من يتخلفون في تعلم الكلام، أو لا تنمو لديهم سهولة استخدام اللغة، أو الذين يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة، أو القيام ببعض العمليات الحسابية، وبشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، ولكنهم يتخلفون عن نظائرهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة،إلا أنه يجمعهم مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات (عبد الرحيم، وبشاي، ١٩٩٠).

وتتباين آراء العاملين في مجال التربية الخاصة حول دقة تحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك لتداخل الأعراض والخصائص حول صعوبات التعلم من أعراض وخصائص طلبة المرحلة الابتدائية الذين يعانون من بطء التعلم، نتيجة للتشابهات القائمة بين أعراض البطء والصعوبة في التعلم، وكذلك بعض الأعراض الواصفة للمعاقين عقلياً بدرجات

خفيفة. وبالرغم من تشابه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المستوى التحصيلي إلا أنهم يختلفون في التفاصيل، وطبيعة الخلل التكويني، فقد يشكو أحدهم من صعوبات في مادة واحدة أو عدة مواد. ومما لا ريب فيه أن صعوبة التعلم تعرّض الطفل للاضطراب النفسي وخلل في التوافق إذا ما قارناه بزملائه. إذ أن الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية لا يصنفون ضمن فئات الأطفال المعاقين ولكنهم بحاجة إلى فصول خاصة لاكتسابهم المهارات المدرسية (الروسان ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة:

إن مشكلة تزايد حالات صعوبات التعلم تمثل تحدياً تربوياً كبيراً للعاملين في التربية، سواء كان ذلك في الدول المتقدمة أم الدول الأقل تقدماً، وذلك بسبب ما تتركه من آثار على الفرد وعلى أسرته، حيث تعد الآثار والنتائج المعرفية والأكاديمية المترتبة على صعوبات التعلم من أكثر العوامل خطورة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم حيث إنهم يبدون مستوى منخفضاً وغير كافي من التمثيل المعرفي للمعلومات مما يحرمهم من رفع أو زيادة مستوى التحصيل الدراسي والنواتج المعرفية لديهم والنجاح الأكاديمي فتصادفهم صعوبات جمّة في حل المشكلات، ويترتب على ذلك تدني أدائهم الأكاديمي بشكل عام، ويمكن الحد من تلك الآثار السلبية إذا ما تمكنا من تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى هؤلاء التلاميذ. حيث يهدف التربويون إلى الكشف المبكر عن المشكلات النفسية والتربوية لدى طلبة صعوبات التعلم، والتنبؤ بهذه المشكلة بهدف معالجتها واتخاذ الإجراءات اللازمة والضرورية للتعامل معها، وبالتالي الوصول إلى المستوى المقبول من الأداء والإنجاز.

ونظراً لكون التقدم في المجال التعليمي للمجتمعات يقاس بما تقدمه من خدمات تعليمية وتأهيلية في مجال التربية الخاصة، ونظراً لكون الأطفال ذوي صعوبات التعلم أطفال أصحّاء ذو ذكاء متوسط لديهم القدرة على النمو الاجتماعي والنمو الأكاديمي مثل الأطفال العاديين، ولكن بشكل أبطأ منهم، كان لابد من تحديد العوامل أو الظروف المؤثرة على هؤلاء الأطفال، والكشف عن العوامل المساعدة على تنمية قدراتهم. ومن هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية لفحص الدلالات التمييزية لمتغير الدافعيّة المعرفيّة من حيث قدرتها على الكشف عن مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي الذين يعانون

من صعوبات التعلم. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة. وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن؟
٢. هل توجد فروق في مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن، تعزى لمتغيري النوع والصف الدراسي؟

أهداف الدراسة ومبرراتها:

تهدف الدراسة إلى تعرّف:

١. مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان.
٢. مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة صعوبات التعلم على المقياس المستخدم لذلك، باختلاف نوع وصف الطالب.

أهمّيّة الدراسة:

تأتي أهمّيّة الدراسة من أهمّيّة التعلم كونه محور التقدم والتطور والحضارة وإن عدم حصوله يعني عدم حصول تغيّرات في السلوك أو الخبرة، فما نبتغيه من التعلم هو توجيه السلوك، وضبطه وتقويمه وتعديله على نحو يسهّل للأفراد التكيف مع المتغيرات البيئيّة والاجتماعية والثقافيّة وبالتالي رفع الكفاءة السلوكية للأفراد. فصعوبات التعلم تعني فقدان هذه الآلية التي من الممكن أن تكون السبب الرئيس وراء بناء مجتمعات أكثر حضارة وتمدّن (غني، ٢٠١٠).

كما تأتي أهمّيّة البحث من أهمّيّة الفئة التي تم تناولها وهي فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تأتي من أهمّيّة الموضوع الذي تم اختياره، مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

وتتضح أهمّيّة الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية في النقاط التالية:

أولاً– الأهمّيّة النظرية:

١. كونها تبحث في العلاقة بين الدافعيّة المعرفيّة وذوي صعوبات التعلم بحيث توفر أدباً تربوياً ونفسياً للباحثين والدارسين والمهتمين في رعاية الأفراد والطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٢. كما ستكشف عن مستويات الدافعيّة ومستويات صعوبات التعلم وعلاقتهما بالنوع والصف الدراسي.

ثانياً- الأهمّيّة العمليّة:

١. يمكن أن تسهم المعرفة لمستوى دافعيّة الطلبة وصعوبات التّعلم لدى الطلبة المعلمين على تصميم طرائق وأساليب تساعد الطلبة على تنمية قدراتهم، وتعزيز السلوكات الإيجابيّة لديهم والعمل على رفع تحصيلهم.
٢. إن معرفة المعلمين لدوافع الطلبة بشكل عام والحاجة للمعرفة بشكل خاص، قد تجعلهم يدرّسونهم بطريقة توائم قدراتهم، واستخدام وسائل تقييم تتناسب معهم.
٣. تساعد المعلمين على الربط بين دافعيّة الطلبة المعرفيّة ودرجة صعوبات التعلم لديهم، ومن ثم يصبح المعلمون أكثر مرونة في تدريسهم، وينعكس ذلك على مستوى أداء الطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لديهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم.
٤. أهمّيّة الفئة التي تشملها الدراسة، وهم طلبة الصف الخامس والسادس ذوي صعوبات التعلم.
٥. تزويد الباحثين بمقاييس ذات خصائص سيكومترية عالية.

التعريفات المفاهيميّة والإجرائيّة:

الدافعيّة:

تختلف تعريفات الدافعيّة باختلاف وجهات نظر المدارس التي عرفتها ومنها تعريف المدرسة المعرفيّة: على أنها حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم، تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الهدف أو الغاية.(أبو جادو، ٢٠٠٥).

الدافعيّة المعرفيّة:

الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٠). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس الدافعيّة المعرفيّة المستخدم في الدراسة.

صعوبات التعلم:

يشير ليرنير (Lerner, 2002) إلى مصطلح صعوبات التعلم بأنه مصطلح عام يشمل عدداً من المظاهر غير المتجانسة لحالات صعوبات التعلم والتي تبدو في صعوبة تعلم مهارات الإصغاء والمحادثة، والقراءة والكتابة والحساب، وترجع

مثل هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية في الفرد مثل الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولكنها لا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية أو انفعالية. وتعرف إجرائياً بأنها الاختلافات التي تظهر لدى الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلمية في المدارس العادية وتم تحويلهم إلى غرف المصادر بناء على أدوات التشخيص الموجودة في تلك المدارس.

مدارس مديرية تربية عمان الرابعة:

هي مدارس متخصصة تشرف عليها مديرية تربية عمان الرابعة التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي أنشئت لتقديم الخدمات الأكاديمية التخصصية بهدف تطوير العملية التعليمية التعلمية للطلبة العاديين، والتى تحتوى على غرف مصادر خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، لمساعدتهم من أجل تطوير مهاراتهم وقدراتهم للوصول بهم إلى مستوى أكاديمي مقبول ومطلوب حسب قدراتهم وإمكاناتهم.

محددات الدراسة:

المحدد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة الدراسة والمكونة من (١١٨) طالبا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس والسادس.

المحدد المكاني: تم تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة، والتي تحتوى على غرفة مصادر والتي يبلغ عددها (٢٣) مدرسة.

المحدد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني٢٠١٥/ ٢٠١٦

المحدد الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تطبيق أداة الدراسة والمطورة من قبل الباحثين، وهي مقياس الدافعيّة المعرفيّة، وتم استخراج الخصائص السيكومترية من خلال الصدق والثبات للمقياس.

الإطار النظري:

الدافعيّة:

تشير الدافعيّة إلى حالة جسمية ونفسية داخلية لدى الفرد. تثير السلوك في ظروف معينة ومتواصلة حتى ينتهي إلى غاية معينة، فالدافع يتستثير النشاط ويحدد اتجاهه لتحقيق هدف معين، كما يُعرف الدافع بأنه عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل وتعضيد النشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف، ويدل الدافع على

العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهو الذي يستثير السلوك ويدفع الفرد للقيام بعمل معين لإزالة حالة التوتر وإشباع الحاجة (العناني، ٢٠٠٢).

تعد الدوافع من العوامل الأساسية في عملية التعلم، إذ لا تقل أهميتها عن أهمّيّة القدرة العقلية لدى الطالب ومهارات التفكير لديه؛ لأنه بدون الدافعيّة لن يبذل أي جهد في سبيل تعلمه، حتى وإن امتلك القدرة على الدراسة والفهم والتحصيل، فالدافعيّة إحدى مبادئ التعلم الجيد، حيث تدفع الفرد نحو بذل المزيد من الجهد والطاقة لتعلم مواقف جديدة، أو حل المشكلات التي تواجهه (سليمان، ٢٠٠٥).

لقد أشار بروفي (Brophy, ١٩٨٧) لدافعيّة التعلم على أنها: ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها. ودافعيّة التعلم يمكن أن تكون سمة، كما يمكن أن تكون حالة، فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى؛ لأن الطالب يعرف أهمّيّة ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه. كما أن الدافعيّة عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي. وعندما تكون الدافعيّة مجرد حالة مرتبطة بموقف معين، فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف (Christophel, 1990).

ويشير كل من خوالدة (٢٠٠٥) وعبد الفتاح (٢٠٠٥) إلى عدد من خصائص الدافعيّة:

١- تكتسب الدافعيّة من الخبرات التراكمية للفرد، مما يؤكد على أهمّيّة الثواب والعقاب في إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وتعديله وبنائه أو إلغائه.
٢-لا تعمل الدوافع بمعزل عن غيرها من الدوافع الأخرى، فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين، وقد يكون القبول الاجتماعي.
٣-الدافعيّة هي قوة ذاتية داخلية.
٤-تتصل الدافعيّة بحاجات الفرد.
٥-الدافعيّة محرك للسلوك.
٦-تستثار الدافعيّة بعوامل داخلية أو خارجية.

ويشير غباري (٢٠٠٨) إلى مصدرين لدافعيّة التعلم حسب مصدر استثارتها هما الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية:

١–**الدافعيّة الداخلية:** مصدرها يكون المتعلم نفسه، حيث يكون المتعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا للحصول على المتعة جرّاء التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبّها ويميل إليها لما لها من أهمّيّة بالنسبة له.

٢–**الدافعيّة الخارجية:** مصدرها خارجي، فقد يدفع المتعلم للتعلم إرضاء للمعلم أو الوالدين.

الدافعيّة المعرفيّة:

تعتبر الدافعيّة المعرفيّة قوة محركة، تدفع الأفراد إلى القيام بممارسة سلوك معين بهدف الوصول إلى هدف ما، كما تعتبر ذات صبغة نسبية بالنسبة للأفراد تختلف باختلاف الأفراد واختلاف الأهمّيّة والأهداف، حيث تؤثر على عمليات الضبط للأنشطة المعرفيّة والانفعالية والحركية لدى الأفراد، بحيث تكون هذه الأنشطة محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها وأهميتها بالنسبة للأفراد (حسين، ١٩٨٨).

لقد تعددت تعريفات الدافعيّة المعرفيّة، ويعود ذلك لاختلاف العلماء والباحثين في طرق دراستهم للدافعيّة المعرفيّة، واختلاف نظرتهم لها، وذلك باختلاف السلوكات التي يحقق من خلالها الأفراد أهداف معينة.

ومن هذه التعريفات تعريف (موراي) بأنها الحاجة لمعرفة وتحليل الأحداث وتعميمها والميل إلى التصحيح والنقد والتأمل في الأشكال الصعبة والميل للبحث عن المسببات (الفرماوي، ١٩٨٥).

ويرى غانم أن الدافع المعرفي يشير إلى الرغبة في الفهم والمعرفة، ويتجلى في نشاطات استطلاعية واستكشافية، وله دور كبير وحيوي في سلوك الطالب الأكاديمي (غانم، ٢٠٠٢).

وتعرّف (قطامي، ١٩٩٩)، الدافع المعرفي بأنه حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه، وانتباهه وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفيّة معينة.

مكونات الدافع المعرفي (الأحمدي، ٢٠٠٦):

١– الإصرار المعرفي: ويشير إلى رغبة الفرد بالاندماج في الأنشطة العقلية التى تتطلب تفكيراً أو تعلم طرق تفكير جديدة.

٢– التعقيد المعرفي: ويشير إلى رغبة الفرد للأنشطة العقلية المعقدة وتفضيلها على الأنشطة البسيطة.

٣- الثقة المعرفيّة: وتشير إلى ثقة الفرد في الاندماج بالأنشطة العقلية.

مصادر الدافع المعرفي (Ryan, & Dice, 2000):

١-**المصادر الداخلية:** يكون الطالب هنا بدافع ذاتي نحو تحقيق المعرفة وتوسيعها، والبحث عن المواضيع النافعة بالنسبة له، حيث ينخرط الطالب بالأنشطة لأجل نفسه.

٢-**المصادر الخارجية:** تكون مصادر الدافع المعرفي هنا خارجية، مثل الأهل أو المعلمين، حيث يسعى التلاميذ إلى الحصول على المعرفة والبحث عنها من أجل رضا الأهل أو المعلمين.

نماذج تفسير الدافعيّة المعرفيّة (علي، ١٩٩٧):

١-نموذج التوقع والقيمة: الدافعيّة حسب هذا النموذج ترتبط بالتوقعات المرتبطة بنجاح الطالب في تأدية مهمة معينة، والقيمة المرتبطة بذلك، وهذا يستدعي من التلاميذ الوقوف على حقيقة كفاءتهم الذاتيّة، إلى جانب وضع أهداف ذاتية وإنشاء علاقة مع المهمة التى هم بصدد إنجازها وإظهار مدى اهتمامهم بها، وعلى ضوء هذه العلاقة الناشئة، تتحدد درجة الإقدام واجتياز المهام عند التلاميذ، وهنا ينبغي مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ حال اختيار المهام المختلفة.

٢-نموذج وينر(Wiener): يرتبط هذا النموذج بالمصادر التي اعتمد عليها التلاميذ عند تفسيرهم للنجاح أو الفشل، فقد يعزي البعض ذلك إلى مصادر خارجية والبعض الآخر إلى مصادره الخاصة، ويتم التميز بين ما هو داخلي وما هو خارجي من خلال مصادر الضبط لدى التلاميذ.

صعوبات التعلم:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية الخاصة مقارنة مع الموضوعات الأخرى، حيث تعتبر هذه الفئة من أكثر فئات التربية الخاصة شيوعاً.

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية، والتي حظيت باهتمام كبير من المهتمين على اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، والمعلمين، وأولياء الأمور، وغيرهم، يعود هذا الاهتمام إلى التطور الكبير في تشخيصها وعلاجها

داخل البيئة المدرسة الاعتيادية. كما أولت الكثير من الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بالطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي بلغت نسبتهم حوالي ٣% من مجموع طلبة المدارس، إذ لا تعاني تلك الفئة من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية، ومع ذالك فإنها تواجه مشكلات نفسية وتربوية داخل البيئة المدرسة (الروسان،٢٠٠٠).

ويشير الأدب التربوي المتعلق بصعوبات التعلم إلى تعدد أنماط صعوبات التعلم نتيجة للدراسات المستفيضة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية لتشمل: الصعوبات النمائية: التي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل للتعلم مثل: الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة. وصعوبات التعلم الأكاديمية: والتي تظهر في القراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي والشفوي والمهارات الحسابية الرياضية (Hallhan, Kauffman, & Pullen, 2009).

بناء على ما سبق الأمر الذي أدى إلى تعدد تعريفات صعوبات التعلم، ومن هذه التعريفات التعريف التربوي لصعوبات التعلم، والذي يشير إلى تدني التحصيل الأكاديمي لحالات صعوبات التعلم مقارنة مع نظرائهم من الأطفال العاديين، وخاصة مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومما يدلل على ذلك تدني مستوى القراءة، والكتابة المعكوسة أو غير المقروءة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية، والتمييز بين المفاهيم الحسابية، بالإضافة إلى النمو غير المتناسق لمكونات القدرة العقلية لدى حالات صعوبات التعلم (البكري، ٢٠٠٧).

بالإضافة لتعريف الجمعية الوطنية لصعوبات التعلم (NJCLD) والذي يعتبر من أحدث التعريفات وأكثرها انتشاراً، حيث تعرّف صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشمل عدداً من المظاهر غير المتجانسة لحالات صعوبات التعلم والتي تبدو في صعوبة تعلم مهارات الإصغاء والمحادثة، والقراءة والكتابة والحساب، وترجع مثل هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية في الفرد مثل الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولكنها لا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية أو انفعالية (الروسان، والخطيب، والناطور، ٢٠٠٤).

ويقسم العلماء العوامل المسببة لصعوبات التعلم إلى:

أ- عوامل وراثية: وقد وجد عدد من الباحثين أن مابين (١٥-٣٥)% من الأقارب من الدرجة الأولى لأولئك الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، أي من آبابهم

وإخوانهم، يعانون من صعوبات القراءة وقد كشفت الدراسات عن حدوث الدرجة نفسها في الأسر التي تعاني من اضطرابات اللغة والتخاطب والتي تعاني من اضطرابات التهجئة (هالاهان، وكفمان، ٢٠٠٨).

ب-عوامل بيئية: لقد ذهبت مجموعة من الباحثين إلى أن للعوامل البيئية دور كبير في حدوث صعوبات التعلم على الفرد، فالظروف البيئية يمكن أن تنعكس على الفرد وتحوّل صعوبة التعلم من صعوبات طفيفة إلى إعاقة تعلمية حقيقية، إذ بدأ علماء النفس العصبي حديثا بجمع الأدلة الفيزيولوجية التي تفيد بأن العقل البشري يمكن أن يستجيب للتمرين العقلي. فالظروف البيئية المشجعة للطفل المستثيرة لقدراته، والمشبعة لحاجاته الجسمية والعقلية والانفعالية، يمكن أن تنعكس إيجابياً على الطفل ذي الصعوبة فتحسن من قدرته على التكيف وتوّلد فيه اتجاهات إيجابية نحو التعلم (الوقفي، ٢٠٠٩).

وقد حدد هارنج وبيتمان (Bateman, & Haring، 1977)، خصائص ذو صعوبات التعلم الواردة لدى (ملحم، ٢٠٠٢) وهي:

١-وجود تباعد واضح بين الاستعدادات الدراسية الكافية عند الطفل وبين المستوى الدراسي الفعلي له ويعود ذلك إلى خلل وظيفي في عمليات التعلم.

٢-وجود ضعف في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

٣-عدم الارتباط بين صعوبات التعلم وبين كل من التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي، أو الجسمي، أو التعليمي، أو البيئي.

ومن خلال الدراسات التي تناولت خصائص الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، وجد أن معظم هؤلاء الطلبة يعانون من قصور في المهارات الانفعالية مثل: العزلة وتدني مفهوم الذات، وتدني في ترجمة المشاعر، والانفعالات لدى الآخرين، بالإضافة إلى وجود مشكلات في الدافعيّة، والقلق حول قدراتهم الحالية، وتوقعات عالية بالفشل، وأقل استمتاعا بالتعلم، ويفضلون الأعمال السهلة وأكثر اعتماداً على الآخرين. (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009)

غرفة مصادر صعوبات التعلم:

هي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، لا تقل مساحتها عن (٣٠م^2) مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة ويلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم يتراوح عددهم

ما بين (٢٠ و٢٥) طالباً من الصفوف الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس الأساسي. ويشرف على تعليمهم معلمون ومعلمات، يحملون مؤهلات علمية مختلفة لدرجة البكالوريوس في اللغة العربية والرياضيات بالإضافة إلى دبلوم عالٍ في صعوبات التعلم، وتعقد لهم دورات تدريبية متخصصة في مجال صعوبات التعلم. ويتم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى مجموعات دراسية حسب مستوى أدائهم التحصيلي في القراءة والكتابة، والأنماط اللغوية، والحساب بحيث تخدم الغرفة (٣-٤) مجموعات، ويتلقون من (١٥ – ٢٠) حصة في مادتي اللغة العربية، والرياضيات أسبوعياً (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

دوام الطلبة في برنامج صعوبات التعلم:

يتم تقييم قدرات الطلبة من قبل فريق مختص داخل المدرسة يتكوّن من معلم غرف صعوبات التعلم والمرشد التربوي ومدير المدرسة ومعلم اللغة العربية ومعلم الرياضيات وولي الأمر ثم يتم تحويل الطالب بموافقة ولي الأمر لغرفة المصادر وتوضع خطة فردية لكل طالب على حدة كما يوضع جدول لحصص الطالب داخل غرفة المصادر حسب الصعوبة التي يعاني منها وبعد ذلك يعود الطالب إلى صفة لإكمال دروسه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

مدارس مديرية تربية عمان الرابعة:

وهي المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم الرابعة، التي تحتوى على غرفة مصادر وهي غرف دراسية علاجية منفصلة في أي مدرسة حيث يتم إعطاء الطلاب الذين يعانون من إعاقات تعليمية مثل بعض حالات صعوبات التعلم تعليماً مباشراً وخاصاً وعلاجياً وأكاديمياً ومساعدتهم في الواجب المدرسي والمهمات ذات الصلة سواء كان هؤلاء الطلاب أفراداً أو جماعات، كما تهدف إلى رعاية هؤلاء الطلبة في المجالات الأكاديمية، ومساعدة الطلبة على تطوير قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى درجة ممكنة، وتطوير الجوانب الإدراكية والمعرفيّة لديهم وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، والإسهام في تطوير برامج التعليم العام عن طريق التفاعل بين هذه المدارس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

دراسات سابقة:

لقد حظي موضوع الدافعيّة المعرفيّة وصعوبات التعلم باهتمام الباحثين لما لمثل هذه المواضيع من قيم تربوية وإنسانية دفعتهم للقيام بالعديد من الدراسات منها:

دراسات تتعلق بالدافعيّة المعرفيّة:

هدفت دراسة **فرحان (٢٠٠٢)** إلى تقصي فاعلية التدريب المعرفي وما وراء المعرفي في تعليم مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لعينة من طلبة ذوى صعوبات التعلم من الصفين الثالث والرابع الأساسيين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المسألة الرياضية اللفظية مابين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **رضوان (٢٠٠٤)** إلى تعرف علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (التجانس، الصعوبة، التنافس، الاحتكاك، الرضا) بقدرات التفكير الابتكاري (مرونة، أصالة، طلاقة) لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي باستخدام المنهج الوصفي، وقد تكّون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظتي غزة والشمال والبالغ عددهم (٣٩٦٨)، وبلغ عدد الطلبة (٤٠٠) بواقع (١٠%) من مجتمع الدراسة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس البيئة الصفية لفريز وفيشر والذي أعده للبيئة العربية الكيلاني والعملة، واختبار التفكير الابتكاري لتورانس والذي أعده للبيئة العربية عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحث، وللتحقق من صحة الفرضيات استخدم اختبار(ت) ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الدافع المعرفي ومنخفضي الدافع المعرفي في قدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، أصالة، مرونة) لصالح المرتفعين، وعدم وجود أثر للتفاعل بين البيئة الصفية والدافع المعرفي على قدرات التفكير الابتكاري (مرونة، طلاقة، أصالة).

وهدفت الدراسة التي أجرتها **آن ميكوف** (Mickeough, 2005) إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتعرف أثره المحتمل على مستوى التحصيل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها (١٨) طالبا وطالبة، وذلك باستخدام طريقة سرد القصة كطريقة تعليمية. وتم استخدام مقياس للتمثيلات المعرفية، واختبار تحصيلي، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك للفهم الاجتماعي والنواتج أو المحصلات المعرفية، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك على مستوى تحصيلهم الأكاديمي وذلك

في المهام التي تم تكليفهم بها، كما كانوا أكثر قدرة على تعميم واستخدام معلوماتهم في المهام الأخرى.

وبحثت دراسة **كاثارينا** (Katharina, 2007) في الإدراك المعرفي لدى الأطفال القلقين ذوي اضطرابات نقص الانتباه والنشاط المفرط (دراسة مقارنة بين الأطفال العاديين والمضطربين غير العاديين)، وكان من بينهم أطفال ذوي صعوبات التعلم (ن=٥٣) تتراوح أعمارهم مابين (٨–١٢) سنة، وذلك من خلال مقابلات شخصية مع الوالد أو ولي الأمر، وتقرير المعلم إلى جانب استخدام مقاييس القدرة الأكاديمية والإدراك الوجداني، والذاكرة العاملة. وقد أسفرت النتائج عن وجود قصور دال إحصائياً في تلك المتغيّرات على المقاييس لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة **المشهراوي** (٢٠١٠) إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤٨٥) طالباً وطالبة بواقع (٢٢٥) طالباً و (٢٦٠) طالبة. واستخدم الباحث مقياس الحاجة للمعرفة ومقياس البيئة الصفية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافع المعرفي ومستوى البيئة الصفية ومستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة كان مرتفعا، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة **بشوتي** (٢٠١٠) إلى معرفة الدافعية المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية مقارنة مع أقرانهم العاديين في منطقة عكا. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة منهم (١٢٠) طالباً وطالبة من المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، و(١٢٠) طالباً وطالبة ممن يعيشون مع أسرهم الطبيعية في منطقة عكا في فلسطين للعام (٢٠١٤– ٢٠١٥). ولتحقيق أهداف الدارسة تم استخدام مقياس الدافعية المعرفية المُعد من قبل هوكستاين (Huckestein, 2006)، ومقياس القدرة على حل المشكلات المعد من قبل تساي (Tsai, 2010)، حيث تم استخراج الصدق الظاهري، ومؤشرات صدق البناء، والصدق التمييزي للتأكد من صدق المقياسين. وأظهرت النتائج أن مستوى الدافعية المعرفية لدى الطلبة المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية والطلبة العاديين، جاءت

ضمن المستوى المتوسط، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية المعرفية لدى الطلبة المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية وأقرانهم العاديين تعزى للجنس. كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الدافعية المعرفية والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية وأقرانهم العاديين.

دراسات تتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم:

كشفت دراسة **البستنجي (٢٠٠٢)** عن التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في عمان، حيث أجريت الدراسة على عينة عددها (٢٨٤) طالباً وطالبة ذوي الصعوبات التعليمية الملتحقين بغرف المصادر في مدينة عمان بهدف تحليل أنماط تفاعلاتهم الاجتماعية مع الطلبة العاديين، وقد بينت النتائج أن التفاعلات اللفظية وغير اللفظية بين الطلبة ذوى صعوبات التعلم والطلبة العاديين ايجابية بدرجات متوسطة.

وهدفت دراسة **كالدي** (Kaldi, 2010) إلى معرفة فعالية التعلم القائم على المشروع على طلبة المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات في التعلم بشأن الأداء والمواقف تجاه فعالية الذات، قيمة المهمة، والعمل الجماعي وأساليب التدريس المطبقة الأكاديمي. هذه الدراسة شملت ستة فصول دراسية في المدارس الابتدائية اليونانية في الصف الرابع من (٩٤) طالبا وطالبة من قدرات التعلم المختلط. وكانت المنهجية المطبقة في هذه الدراسة مزيج من (التصميم ما قبل التجريبية في مجموعة واحدة) و(ما قبل التصميم بعد الاختبار) وتصميم ببحوث دراسة الحالة. استخدمت بيانات الدراسة فقط للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تلك الفئات. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكنهم الحصول على فوائد من خلال التعلم القائم على المشاريع في الأداء الأكاديمي، والدافع (الكفاءة الذاتيّة وقيمة المهمة من حيث الدراسات البيئية) والعمل الجماعي (قبول في المجموعة والمشاركة في التعلم عملية)، كما يفضل الطلبة أيضا التعليم التجريبي على التعليم التقليدي.

وهدفت دراسة **أبو رزق (٢٠١١)** إلى تعرف طلبة صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث سماتهم الشخصية ومن حيث أعراض ضعف الانتباه لديهم من وجهة نظر المعلم، وأشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس (ذكر،أنثى) وترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب، عمل الأب المستوى الاقتصادي للأسرة، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق تنوع الدراسات التي عرضت لمتغيري الدراسة الحالية حيث إن منها ما تناول مستوى الدافعية وعلاقته ببعض المتغيرات ومنها ما عرض لصعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما أنها تنوعت من حيث مجتمعها وعيتها وأدواتها، وتتميز هذه الدراسة عن تلك الدراسات في جمعها بين متغيري مستوى الدافعية وصعوبات التعلم، إضافة إلى تميزها في مجتمعها المتمثل في تلاميذ المرحلة الابتدائية، ورغم ذلك أفادت من هذه الدراسات في عرض بعض المفاهيم النظرية وفي إعداد الأداة وتفسير النتائج.

فرضا الدراسة: بعد عرض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضين التاليين للدراسة:

١. توجد فروق في مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن، تعزى لمتغير النوع.
٢. توجد فروق في مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن، تعزى لمتغير الصف الدراسي.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وذلك لملاءمته لأهداف وطبيعة الدراسة وأسئلتها، وذلك من خلال تطبيق مقياس الدافعيّة المعرفيّة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس والسادس في مدارس مديرية تربية عمان الرابعة والبالغ عددها (٢٣) مدرسة والتي تحتوى على (٢٤٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس والسادس من الذكور والإناث الموجودين في غرف المصادر أو غرف صعوبات التعلم.

عيّنة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية بمعدل (٤٨,٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي منهم (٦٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس، و(٥٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس، من طلبة مدارس مديرية تربية عمان الرابعة التي تشتمل على طلبة ذوي صعوبات التعلم والموضح في جدول (١):

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الصف والنوع

الفئة	ذكور	إناث	المجموع
الخامس	٢٦	٣٧	٦٣
السادس	٢٤	٣١	٥٥
المجموع	٥٠	٦٨	١١٨

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس الدافعيّة المعرفيّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الخطوات التالية:

أولاً- تحديد مجالات الدافعيّة المعرفيّة الأكثر شيوعاً، وتحديد السلوكات الأكثر استخداماً للإشارة لتلك المجالات من خلال تجزئتها إلى سلوكات بسيطة يسهل الاستدلال عليها، وبالاستناد إلى تحليل الأدب السابق في الموضوع قام الباحثون بتوضيح تلك المجالات وهي: (النظرة الذاتيّة للقدرات العقلية وتوقعات المعلمين حول الطلبة وإدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة والتطوير المستمر للمعرفة والسلوكات المدفوعة بنفعيّة المعرفة)، بوصفها أكثر المجالات التي وردت في المراجع المتخصصة والأصيلة، حيث تم الاعتماد على هذه المجالات كإطار نظري في هذه الدراسة.

ثانياً- الرجوع لعدد من الدراسات والأبحاث السابقة التي استخدمت مقياس الدافعيّة المعرفيّة والحاجة إلى المعرفة مثل (John, 1982) و(Hallhan, Kauffman, & Pullen, 2009)، و(المشهراوي، ٢٠١٠)، وقد تم ترجمة بعض من فقرات المقاييس الأجنبيّة في تلك الدراسات، واقتباس فقرات أخرى من مقاييس أخرى من دراسات عربية، ثم تمت صياغة تلك الفقرات لغوياً، ليتكوّن في صورته الأولية من (٣٠) فقرة، ثم عرضت على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والتربية الخاصة والمناهج والتدريس والقياس والتقويم من أساتذة الجامعات الأردنية، والعاملين في قسم صعوبات

العلم في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمجالات الدافعيّة المعرفيّة. وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم، فقد تم الإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاَ، كما تم حذف (٥) فقرات غير مناسبة ليصبح عدد الفقرات (٢٥) فقرة موزعة على المجالات الخمسة. وتمت استشارة مختصٍ في القياس والتقويم حول سلّم الإجابة المناسب للمقياس المستخدم في الدراسة، حيث أشار إلى إمكانية استخدام مقياس ليكرت الخماسي الذي يتكوّن من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

ثالثاً: تكوّن المقياس في صورته النهائية من (٢٥) فقرة تضمنت خمسة مجالات رئيسة، وفي ما يلي وصف لتوزيع فقرات المقياس على المجالات الخمسة وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

أبعاد مقياس الدافعيّة المعرفيّة وعدد فقرات كل بعد ودرجات الاستجابة عليها

الرقم	البعد	عدد الفقرات	أدنى درجة	أعلى درجة
١	النظرة الذاتيّة للقدرات العقليّة	٥	٥	٢٥
٢	توقعات المعلمين حول الطلبة	٥	٥	٢٥
٣	إدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة	٥	٥	٢٥
٤	التطوير المستمر للمعرفة	٥	٥	٢٥
٥	السلوكات المدفوعة بنفعيّة المعرفة	٥	٥	٢٥
	المجموع الكلي	٢٥	٢٥	١٢٥

وتتراوح الإجابة على فقرات المقياس بين (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) لجميع الفقرات.

رابعاً– اكتفى الباحثون باختيار (٥) فقرات للدلالة على كل مجال من المجالات الخمسة، حيث قاموا باختصار مجموعة من العبارات لكل بعد من الأبعاد، وذلك كي ينعكس عدد الفقرات على صدق استجابات المفحوصين، وتجنب عدم المصداقية في استجاباتهم، وحتى لا يشعروا بالملل أثناء تعبئة المقياس، كما تمت إعادة ترتيب فقرات المقياس حتى لا يعكس ترتيب الفقرات حسب

الأبعاد توقعاً للمستجيبين بالعوامل المكونة للمقياس، والملحق (١) يوضح المقياس في صورته النهائية وكما تم توزيعه على عينة الدراسة.

صدق مقياس الدافعيّة المعرفيّة:

استخرجت دلالات الصدق من خلال طريقتين:

أ-صدق المحتوى:

تم تطوير هذا المقياس اعتماداً على خطوات إجرائية محددة، واستناداً إلى تحليل الأدب السابق والإطار النظري والمقاييس المستخدمة، وقد اعتبر الباحثون هذه الإجراءات دليلاً على صدق المحتوى.

ب-صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والمناهج والتدريس، والقياس والتقويم، من أساتذة في الجامعات الأردنية، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقراته للطلبة، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لمجالات الدافعيّة المعرفيّة التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، وحذف خمسة فقرات من المقياس.

ثبات مقياس الدافعيّة المعرفيّة:

تم التحقق من ثبات مقياس مستوى الدافعيّة المعرفيّة بطريقتين:

١- تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (٠,٨١- ٠,٨٨)

٢- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠,٨٥ - ٠,٩٠)، والجدول (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للأبعاد وللمقياس ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣)
ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
لمقياس مستوى الدافعيّة المعرفيّة

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
١	النظرة الذاتيّة للقدرات العقلية	٠.٨٥	٠.٨٧
٢	توقعات المعلمين حول الطلبة	٠.٨٢	٠.٨٥
٣	إدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة	٠.٨٦	٠.٨٧
٤	التطوير المستمر للمعرفة	٠.٨٨	٠.٨٦
٥	السلوكات المدفوعة بنفعية المعرفة	٠.٨١	٠.٨٩
	المقياس ككل	٠.٨٦	٠.٩٠

طرق استخراج الدرجات على مقياس الدافعيّة المعرفيّة:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، وبما أن تدريج سلم الاستجابة خماسي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتقابلها الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على التوالي لجميع فقرات المقياس حيث أن جميعها **فقرات إيجابية**، وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس الدافعيّة المعرفيّة بين (٢٥) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(١٢٥) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (٧٥) درجة.

وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد تم إجراء معادلة حسابية لذلك، من خلال إيجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي وكان المدى لتلك الاستجابات يساوي أربعة، وتمت قسمتها على عدد القرارات التي تنفصل عندها الاستجابات وهو ٣ قرارات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة، وقد كانت نقاط الحكم (نقطة القطع) (١.٣٣) وقد تم تحديدها كمعيار للفصل بين الدرجات كما هو موضح في الجدول (٤):

جدول (٤) المدى المعدل لدرجات مقياس مستوى الدافعيّة المعرفيّة

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
.١	بدرجة كبيرة	(٥– ٣.٦٨)
.٢	بدرجة متوسطة	(٣.٦٧– ٢.٣٤)
.٣	بدرجة منخفضة	(٢.٣٣– ١)

إجراءات الدراسة:

تم استخدام الإجراءات التالية بالاعتماد على أساليب البحث العلمي في تطبيق الدراسة وهي:

١. الرجوع إلى الأدب السابق، بالاستفادة من بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، والرجوع إلى الكتب والمصادر المختلفة.
٢. إعداد أداة الدراسة بالشكل النهائي.
٣. الاستعانة بالكتب والمخاطبات الرسمية من الجهات المعنية لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة.
٤. تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث الصدق والثبات من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.
٥. تم توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة، المكونة من (١١٨) طالباً وطالبة في مدارس مديرية تربية عمان الرابعة.
٦. تحويل استجابات عينة الدراسة إلى درجات خام، حيث تم إدخالها إلى الحاسوب عن طريق برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، للوصول إلى نتائج الدراسة وقياس مدى العلاقة بين متغيّراتها، ومناقشتها واستخراج التوصيات المترتبة على نتائج الدراسة.

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان وعلاقتها بكل من متغيري (النوع والصف الدراسي) وقد تمت الإجابة على الأسئلة الموضوعة لها بما يلي:

نتائج السؤال الأول: والذي نص على: ما مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأبعاد مجتمعة وعلى المقياس ككل، كما يوضح في الجدول (٥) التالي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستوى الدافعيّة المعرفيّة وعلى المقياس ككل

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الرتبة	درجة الاستخدام
١	النظرة الذاتيّة للقدرات العقلية	2.8814	1.06854	٢	درجة متوسطة
٢	توقعات المعلمين حول الطلبة	2.6843	1.01191	٤	درجة متوسطة
٣	إدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة	2.6631	1.20468	٥	درجة متوسطة
٤	التطوير المستمر للمعرفة	2.8559	0.93336	٣	درجة متوسطة
٥	السلوكات المدفوعة بنفعية المعرفة	2.9386	1.01902	١	درجة متوسطة
	المقياس ككل	2.8047	0.90216		درجة متوسطة

يلاحظ من الجدول أعلاه أن البعد الخامس: السلوكات المدفوعة بنفعية المعرفة، قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٢,٩٣) ويشير إلى درجة متوسطة في مستوى الدافعيّة المعرفيّة وانحراف معياري وقدره (١,٠١)، في حين تلاه البعد الأول: النظرة الذاتيّة للقدرات العقلية، وحصل على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه لدى الطلبة بمتوسط حسابي وقدره (٢,٨٨)، ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً وانحراف معياري وقدره (١,٠٦)، ثم تلاه البعد الرابع: التطوير المستمر للمعرفة بمتوسط حسابي وقدره (٢,٨٥) ويشير إلى درجة متوسطة أيضا وانحراف معياري وقدره (٠,٩٣)، وجاء في المرتبة الرابعة البعد الثاني: توقعات المعلمين حول الطلبة بمتوسط حسابي وقدره (٢,٦٨) وانحراف معياري وقدره (١.٠٦)، ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً، وتلاه البعد الثالث: إدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة بمتوسط حسابي وقدره (٢,٦٦) وانحراف معياري وقدره (١,٢٠) ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً، وقد كان متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بمتوسط مقداره (٢,٨٠) وهو يشير إلى درجة متوسطة وبانحراف معياري وقدره (٠,٩٠).

نتائج السؤال الثاني: والذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 05,) في مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن، تعزى لمتغيري النوع والصف الدراسي؟

أولاً- أثر النوع في مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم:

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير (النوع) على مستوى الدافعيّة المعرفيّة فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ويليكس لامبدا جزء من اختبار تحليل التباين المتعدد، كما يظهر في الجدول (٦) التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار ويليكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر النوع على مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم ككل

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
النوع	.626	13.370[b]	5.000	112.000	0.000

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى الدافعيّة المعرفيّة تعزى إلى متغير النوع، ولإيجاد الفروق التي تعزى لذلك المتغير في كل مجال من المجالات تم إجراء اختبار (Multivariate) لفحص الفروق التفصيلية للأبعاد، ويبين الجدول (٧) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدافعيّة المعرفيّة تبعا لفئات متغير النوع:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير النوع لأثره في مستوى الدافعيّة المعرفيّة

البعد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأول	ذكر	2.1400	.67036	50
	أنثى	3.4265	.97646	68
	المجموع	2.8814	1.06854	118
الثاني	ذكر	2.2050	.69563	50
	أنثى	3.0368	1.06616	68
	المجموع	2.6843	1.01191	118
الثالث	ذكر	2.0600	.73116	50
	أنثى	3.1066	1.29315	68
	المجموع	2.6631	1.20468	118
الرابع	ذكر	2.4950	.73971	50
	أنثى	3.1213	.97592	68
	المجموع	2.8559	.93336	118
الخامس	ذكر	2.4500	.63688	50
	أنثى	3.2978	1.09889	68
	المجموع	2.9386	1.01902	118

يشير الجدول (٧) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعاً إلى متغير النوع، وللكشف عن أثر متغير النوع في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيّرات (Multivariate) كما يظهر في الجدول (٨) التالي:

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)
لأثر النوع في مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم

المصدر	الرقم	المتغيّرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
النوع	١	النظرة الذاتيّة للقدرات العقلية	47.687	1	47.687	64.395	.000
	٢	توقعات المعلمين حول الطلبة	19.934	1	19.934	23.154	.000
	٣	إدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة	31.563	1	31.563	26.486	.000
	٤	التطوير المستمر للمعرفة	11.303	1	11.303	14.468	.000
	٥	السلوكات المدفوعة بنفعية المعرفة	20.710	1	20.710	23.837	.000
الخطأ	١	النظرة الذاتيّة للقدرات العقلية	85.902	116	.741		
	٢	توقعات المعلمين حول الطلبة	99.869	116	.861		
	٣	إدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة	138.235	116	1.192		
	٤	التطوير المستمر للمعرفة	90.623	116	.781		
	٥	السلوكات المدفوعة بنفعية المعرفة	100.782	116	.869		
الكلي	١	النظرة الذاتيّة للقدرات العقلية	133.589	117			
	٢	توقعات المعلمين حول الطلبة	119.803	117			
	٣	إدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة	169.797	117			
	٤	التطوير المستمر للمعرفة	101.926	117			
	٥	السلوكات المدفوعة بنفعية المعرفة	121.492	117			

تشير نتائج الجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الدافعيّة المعرفيّة، لصالح الإناث، حيث يظهر من المتوسطات الحسابية تفوق الإناث على الذكور في جميع الأبعاد.

ثانياً– أثر الصف الدراسي في مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم:

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير (الصف الدراسي) على مستوى الدافعيّة المعرفيّة فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على الدرجة

الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار ويليكس لامبدا جزء من اختبار تحليل التباين المتعدد، كما يظهر في الجدول (٩) التالي:

جدول (٩) نتائج اختبار ويليكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر الصف الدراسي على مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم ككل

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية / البسط	درجات الحرية/ المقام	الدلالة الإحصائية
الصف	0.620	13.711[b]	5.000	112.000	0.000

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي لمستوى الدافعيّة المعرفيّة تعزى إلى متغير الصف الدراسي، ولإيجاد الفروق التي تعزى لذلك المتغير في كل مجال من المجالات تم إجراء اختبار (Multivariate) لفحص الفروق التفصيلية للأبعاد، ويبين الجدول (١٠) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدافعيّة المعرفيّة تبعاً لفئات متغير الصف الدراسي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف الدراسي لأثره في مستوى الدافعيّة المعرفيّة

البعد	البعد (الفئة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأول	خامس	2.4246	.72211	63
	سادس	3.4045	1.16318	55
	المجموع	2.8814	1.06854	118
الثاني	خامس	2.2897	.77017	63
	سادس	3.1364	1.07132	55
	المجموع	2.6843	1.01191	118
الثالث	خامس	1.9921	.69701	63
	سادس	3.4318	1.20805	55
	المجموع	2.6631	1.20468	118
الرابع	خامس	2.4484	.73528	63
	سادس	3.3227	.92255	55
	المجموع	2.8559	.93336	118
الخامس	خامس	2.4722	.70869	63
	سادس	3.4727	1.06248	55
	المجموع	2.9386	1.01902	118

يشير الجدول (١٠) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعاً إلى متغير الصف الدراسي، وللكشف عن أثر متغير الصف الدراسي في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيّرات (Multivariate) كما يظهر في الجدول (١١) التالي:

جدول (١١): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد(MANOVA) لأثر الصف الدراسي في مستوى الدافعيّة المعرفيّة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم

المصدر	الرقم	المتغيّرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الصف الدراسي	١	النظـرة الذاتيّـة للقـدرات العقلية	28.198	1	28.198	31.037	.000
	٢	توقعـات المعلمـين حـول الطلبة	21.050	1	21.050	24.727	.000
	٣	إدراك أهـداف وأهمّيّـة المعرفة	60.869	1	60.869	64.821	.000
	٤	التطوير المستمر للمعرفة	22.447	1	22.447	32.761	.000
	٥	السلوكات المدفوعـة بنفعية المعرفة	29.394	1	29.394	37.023	.000
الخطأ	١	النظـرة الذاتيّـة للقـدرات العقلية	105.391	116	.909		
	٢	توقعـات المعلمـين حـول الطلبة	98.753	116	.851		
	٣	إدراك أهـداف وأهمّيّـة المعرفة	108.928	116	.939		
	٤	التطوير المستمر للمعرفة	79.479	116	.685		
	٥	السلوكات المدفوعـة بنفعية المعرفة	92.098	116	.794		
الكلي	١	النظـرة الذاتيّـة للقـدرات العقلية	133.589	117			
	٢	توقعـات المعلمـين حـول الطلبة	119.803	117			
	٣	إدراك أهـداف وأهمّيّـة المعرفة	169.797	117			
	٤	التطوير المستمر للمعرفة	101.926	117			
	٥	السلوكات المدفوعـة بنفعية المعرفة	121.492	117			

تشير نتائج الجدول (١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مستويات الدافعيّة المعرفيّة، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أنها كانت لصالح الطلبة من الصف السادس، حيث يلاحظ أنهم تفوقوا على أقرانهم من الصف الخامس.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج السؤال الأول: إلى أن بعد السلوكات المدفوعة بنفعية المعرفة، قد حصل على أعلى استجابة بدرجة متوسطة في مستوى الدافعيّة المعرفيّة في حين تلاه بعد النظرة الذاتيّة للقدرات العقلية، وحصل على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه لدى الطلبة بدرجة متوسطة أيضاً، ثم تلاه بعد التطوير المستمر للمعرفة بدرجة متوسطة أيضا وجاء في المرتبة الرابعة بعد توقعات المعلمين حول الطلبة بدرجة متوسطة أيضاً، وتلاه بعد إدراك أهداف وأهمّيّة المعرفة بدرجة متوسطة أيضاً، وقد أشار متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل إلى درجة متوسطة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل مختلفة في الأوساط التعليمية العربية وذلك بسبب أن المناخ التنظيمي للتعلم لا يوفر لهم البيئة التنظيمية المناسبة كما أنه لا يساعدهم على تحقيق أهدافهم بشكل كبير مما يجعل من ذلك معيقاً لهم على عملية التعلم ومما يؤثر على الدافعيّة المعرفيّة لديهم ويخفضها.

ويعزو الباحثون ذلك أيضاً إلى أن الدافعيّة المعرفيّة تتعلق بالقدرة على النجاح في الحياة اليومية، حيث توسم المجتمعات العربية بأنها مجتمعات تحبط من شأن النجاح وخاصة لدى هؤلاء الطلبة والذين يعانون من صعوبات في التعلم مما يجعلهم من الطلبة الذين ليس لديهم دافع للنجاح وتتركز أغلب دوافعهم نحو تجنب الفشل.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة بشوتي (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن مستوى الدافعية المعرفية لدى الطلبة المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية والطلبة العاديين، جاءت ضمن المستوى المتوسط.

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المشهراوي (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن مستوى الدافع المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة كان مرتفعا.

وأشارت نتائج السؤال الثاني: إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مستويات الدافعيّة المعرفيّة، لصالح الإناث، حيث يظهر من المتوسطات الحسابية تفوّق الإناث على الذكور في جميع الأبعاد.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الإناث يتحدّين قدرتهن على ممارسة الأعمال والإنجاز بكفاية واقتدار رغم الصعوبات والظروف التي تحيط بهن، كما أن رغبتهن بالوصول إلى مكانة اجتماعية ومستوى التحدي لديهن أعلى من الذكور، لذا يمكن القول بأن الدافعيّة المعرفيّة لديهن أعلى من الذكور.

كما أشارت أيضاً نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مستويات الدافعيّة المعرفيّة، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أنها كانت لصالح الطلبة من الصف السادس، حيث يلاحظ أنهم تفوقوا على أقرانهم من الصف الخامس.

ويمكن عزو النتيجة السابقة بأن ذلك يعود إلى أن طلبة الصف السادس قد قضوا زمنا أكبر في مدارسهم كما أنهم تكيفوا مع الظروف والعقبات والصعوبات التي تواجههم بشكل أفضل مما يجعل من ذلك عاملا مهما في تحسن اتجاهاتهم نحو المدرسة وبالتالي تحسن الدافعيّة المعرفيّة، وقد يعود ذلك أيضا إلى تحسن مستوى الخبرات والتجارب التي مروا بها فهم أكبر سناً وأكثر نضجاً.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة بشوتي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية المعرفية لدى الطلبة المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية وأقرانهم العاديين تعزى للجنس. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رضوان (٢٠٠٤) ضمنياً بعدم وجود أثر للتفاعل بين البيئة الصفية والدافع المعرفي على قدرات التفكير الابتكاري (مرونة، طلاقة، أصالة).

توصيات الدراسة:

١- زيادة الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ودمجهم في مجالات الحياة العلميّة والعمليّة.

٢- العمل على بناء وإعداد برامج متخصصة تتناسب وقدرات هؤلاء الطلبة وتوفير بيئة مناسبة وميسّرة للعمل على مساعدتهم في رفع فعّاليّة مهاراتهم وخبراتهم في المجالات الأكاديميّة.
٣- العمل على دمجهم مع أقرانهم لنيل أعلى مستويات الفائدة الممكنة لتطوير قدراتهم.
٤- العمل على تطوير أساليب واستراتيجيات تدريس متخصصة في المناهج المقررة بحيث تناسب قدراتهم وإمكاناتهم من أجل الإنجاز العلمي والعملي الأفضل.
٥- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع متغيّرات أخرى.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

أبو جادو، صالح (٢٠٠٥). **علم النفس التربوي**، ط (٤)، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال(٢٠٠٠).علم النفس التربوي، ط(٦)، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو.

أبو رزق، محمد (٢٠١١). **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأحمدي، سحر(٢٠٠٦). **أثر التفاعل بين بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي ومستوي الدافع المعرفي على بعض قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

البستنجي، مراد (٢٠٠٢). **التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

بشوتي، محمود (٢٠١٠). **الدافعية المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية مقارنة مع أقارنهم العاديين في منطقة عكا**. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

البكري، أمل (٢٠٠٧). **علم النفس المدرسي**، عمان، الأردن: المعتز للنشر والتوزيع.

حسين، أحمد (١٩٨٨). **دراسات في الدافعيّة والدوافع**، القاهرة، مصر: دار المعارف للنشر.

الخوالدة، ناصر (٢٠٠٥). **مراعاة الفروق الفردية**، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

رضوان، وسام (٢٠٠٤). **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزه.

الروسان، فاروق (٢٠٠٠). **دراسات وأبحاث في التربية الخاصة.** (ط٣)، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة،** عمان، الأردن: دار الفكر والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق والخطيب، جمال والناطور، ميادة (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم،** عمان، الأردن: الجامعة العربية المفتوحة.

سليمان، سناء (٢٠٠٥). **عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة،** القاهرة، مصر: سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع، عالم الكتب.

الطيب، عصام، ورشوان، ربيع (٢٠٠٦). **علم النفس المعرفي (الذاكرة وتشفير المعلومات)،** ط(١)، القاهرة، مصر:عالم الكتب.

عبد الرحيم، فتحي، وبشاي، حليم (١٩٩٠). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة،** الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٥). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق،** القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

علاونة، شفيق (٢٠٠٤). **الدافعيّة، علم النفس العام،** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، رشا (١٩٩٧). توقعات الضبط الداخلي- الخارجي وعلاقتهما بتغير أداء المعلمين كما يدركه الطلاب وفق قلق الامتحان، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** المجلد التاسع، العدد ٢٤، ١٣٢-١٧٦.

العناني، حنان (٢٠٠٢). **علم النفس التربوي،** عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

غانم، محمد (٢٠٠٢). **علم النفس التربوي،** عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والطباعة والتوزيع.

غباري، أحمد (٢٠٠٨). **الدافعيّة النظرية والتطبيق،** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غني، عبد الله (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال، **مجلة دراسات تربوية،** ١٠، (٣).

فرحان، دالة (٢٠٠٢). **أثر استخدام الإستراتيجية المعرفيّة وما وراء المعرفيّة في تحسين أداء عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفرماوي، أحمد (١٩٨٥). **الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

قطامي، نايفة (١٩٩٩). **علم النفس المدرسي**، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكبيسي، وهيب، والداهري، صالح (٢٠٠٠). **المدخل في علم النفس التربوي**، اربد، الأردن: دار الكندي للنشر.

المشهراوي، بسام (٢٠١٠). **الدافع المعرفي والبيئة الصفية التأملي وعلاقتهما بالتفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في غزة مدينة**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

ملحم، سامي (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم**، ط (٣)، عمان، الأردن: دار المسير للنشر والتوزيع.

هالاهان، دانيال. وكفمان، جيمس (٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعلمهم**، ط (٣)، ترجمة: عادل عبد الله محمد، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦). **قسم صعوبات التعلم والبرامج**.

الوقفي، راضي (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، ط (٣)، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Christophel, D. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. **Communication Education**, 39, 323-340.

Hallhan, D. Kauffman, J. & Pullen, P. (2009). **Exceptional Learners: An Introduction to Special Education**. 11th Ed. Person Education Inc. USA.

John, T. (1982). The Need for Cognitive Motivison. **Journal of personality and social psychology**, Vol 42,No 1

Kaldi, N. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation, **International Journal of Special Education**, Vol.49, No.6, Canada.

Katharina, M (2007). **Cognition in anxious children with attention deficit** hyperactivity **disorder: A comparison with clinical and normal child**. Unpublished Ph. D., University of South Carolin.

Lerner, J. (2002). **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies**. New York: Houghton Mifflin Company Boston.

Mickeough, A. (2005). Using narrative to promote the conceptual development of Adolescents with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. **Dis. Abs. Int**., v 59, n 91, p. 33-46.

www. moe.gov.jo, 2016

Ryan, Richard. M & Dice, Edward. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. **American psychologist**. vol 55.N°01.pp 68 -78.