الجمهورية العربية السورية
وزارة التعليـــم العالـــي
جامعـــــة تشـــــرين
كليـــــة التـــــربية
قسم ماجستير تربيـة الطفـل

العـــزو السببـي وعلاقتـــه بتوجـــه الهـــدف نحـــو التعلـــم والدرجـــة لـــدى التلامـــيذ ذوي صعوبـــات القـــراءة

"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصَّف الرابع في محافظة اللاذقية"

رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير في قسم تربية الطفل

إعداد
منعم جميل دخّول

إشراف

الدكتورة ريم سليمون
أستاذة مساعدة ـ كلية التربية الثانية
مشرف رئيس

الدكتورة بشرى شريبه
مدرسة ـ كلية التربية
مشرف مشارك

العام الدراسي ٢٠١٤م ـ١٤٣٥هـ

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التربية(اختصاص تربية الطفل) من كلية التربية في جامعة تشرين.

This thesis has been submitted as partial fulfillment of the requirements for Master degree of Education at the Faculty of Education,Tishreen University

تصريح

أصرح بأن هذا البحث"**العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة**" لم يسبق أن قبل لأي شهادة، ولا هو مقدم حالياً للحصول على شهادة أخرى.

الباحث

منعم جميل دخول

DECLARATION

It is hereby declared that this work"**Casual Attribution And Its Relation To Direction The Objective Towards Learning And Degree For The Students With Reading Difficulties**" has not already been accepted for any degree, nor has been submitted concurrently for any other degree.

Candidate

Monuame Jamel Daoll

شهادة

أشهد بأن العمل الموصوف في هذا البحث" **العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة"** هو نتيجة بحث علمي قام به الباحث منعم دخول بإشراف الدكتورة ريم سليمون - قسم تربية الطفل - كلية التربية الثانية بطرطوس في جامعة تشرين، والدكتورة بشرى شريبه - قسم الإرشاد النفسي - كلية التربية بجامعة تشرين. وأي مرجع ورد في هذا البحث موثق في النص.

الباحث

منعم دخول

المشرفان

د. ريم سليمون

د. بشرى شريبه

CERTIFICATION

It is herebyCertificate that the work described in this thesis **"Casual Attribution And Its Relation To Direction The Objective Towards Learning And Degree For The Students With ReadingDifficulties"**is the result of **Monuame Daoll**own investigation under the supervisions of**Dr. Reem Salimon**,the department of child education faculty of education **II** in Tartous, Tishreen university, and **Dr. Bouchra Chrebah**, thedepartment of psychological counseling faculty of education, Tishreen university.And any references to other researchers works has been fully acknowledged in the text.

Candidate

Monuame Jamel Daoll

Superviors

Dr.Reem Salimon

Dr. Bouchra Chrebah

قرار لجنة الحكم والمناقشة على رسالة الماجستير

عنوان البحث:" العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة".

اسم الباحث: منعم جميل دخّول

لجنة الحكم والمناقشة:

١. د. **ريم سليمون** الأستاذة المساعدة في قسم تربية الطفل في كلية التربية الثانية بطرطوس بجامعة تشرين(اختصاص علم نفس تربوي)عضواً ومشرفاً.
٢. د. **لبنى جديد** المدرّسة في قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة تشرين، اختصاص (علم نفس عام) عضواً.
٣. د. **ريم كحيلة** المدرّسة في قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة تشرين، اختصاص (علم نفس اجتماعي) عضواً.

تاريخ المناقشة: ٢٠١٤/٩/٤م

قرار اللجنة: منح الطالب منعم جميل دخول درجة الماجستير في التربية اختصاص(تربية الطفل).

توقيع لجنة المناقشة والحكم

م	أعضاء اللجنة	التوقيع
١	أ. م. د. ريم سليمون	
٢	د. لبنى جديد	
٣	د. ريم كحيلة	

شكر وتقدير

الحمدُ والشكرُ لله، ولجلالِ وجههِ حمدٌ يليقُ بجلالهِ وكمالهِ على نعمةٍ تفضلَ بها عليَّ، فلولا فضلهِ ما قدرَ لهذه الرسالة أن ترى النورَ، فالحمدُ للهِ على كل حالٍ. أما بعد.....

أتوجهُ بوافر الشكرِ والاحترامِ والتقديرِ إلى الأُستاذة الدكتورة الفاضلة / **ريم سليمون**/ التي شرفتني بتفضلها بقبول الإشرافِ على هذه الرسالة، إذ قدمت علمها ووقتها، فلم تبخل عليَّ يوماً بتوجيهاتها التي كان لها أكبر الأثر في خروج هذه الرسالة إلى النور؛ لها مني كل الوفاء والعرفان، قدمت لي يدَ العون وطيبة القلب ما جعلني أجددُ الأمل في كل لحظة. جزاها الله عني خيرَ جزاء. بارك اللهم لعائلتها وأولادها الصحة والعافية.

كما أتوجه بخالص الشكر والعرفان إلى الدكتورة الفاضلة / **بشرى شريبه** / التي قدمت علمها ووقتها، وشرفتني بتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة. لها مني كل الشكر على ما قدمته لي من دعم ومساندة، فأضافت للرسالة الكثير، وإلى مزيدٍ من التقدم والرقي.

كما أتوجه بالشكر إلى لجنة المناقشة: الدكتورة الفاضلة **ريم كحيلة** رئيس قسم الإرشاد النفسي، تخصص علم النفس الاجتماعي، والدكتورة الفاضلة **لبنى جديد** تخصص علم النفس العام، لتفضلهما بقبول المشاركة في مناقشة الرسالة، وإبداء الملاحظات القيِّمة التي أثرت الرسالة أيَّما إثراء، فجزاهما الله عني كل خير.

وأتقدم بالشكر والامتنان لرئاسة الجامعة لجهودها الكبيرة في رعاية طلبة الدراسات العليا، وما قدمته وتقدمه من جهد وتفاني بالعمل للارتقاء بالمستوى العلمي. كما أشكر كلية التربية ممثلةً بإدارتها وأعضاء الهيئة التدريسية، والسيد الدكتور رئيس قسم تربية الطفل، كما أشكر الأساتذة المحكمين لما أعطوني من فكرهم وشاركوني بآرائهم وملاحظاتهم. كما أتوجه بالشكر إلى مديرية التربية في اللاذقية والعاملين فيها للتسهيلات التي قدموها لتطبيق أدوات الدراسة في المدارس. والشكر موصول لكل من قدم لي يدَ العون والمساعدة أو بذل جهداً. إلى كل من نسيهم قلمي، ولم ينساهم قلبي.

منعم دخّول

إهداء

للذي لولاه ماكنت هنا..... للذي لولاه ماكنت أنا.....
للذي لا يحمد سواه.....

الله مالك الملك

إلى الوالدين الكريمين

إلى أخوتي وأخواتي

إلى كل أفراد عائلتي

إلى كل الأصدقاء والزملاء

إلى كل طالب علم

أهدي ثمرة عملي وجهدي المتواضع

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الشكر والتقدير.	أ
الإهداء.	ت
ملخص الدراسة باللغة العربية.	١
ملخص الدراسة باللغة الانكليزية.	٣
الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	٥
مقدمة.	٦
مشكلة الدراسة.	٨
أهمية الدراسة.	٩
أهداف الدراسة.	١٠
مصطلحات الدراسة.	١١
حدود الدراسة.	١٢
الفصل الثاني: أدبيات الدراسة	١٣
الباب الأول: الإطار النظري	١٤
أولاً: العزو السببي.	١٤
تمهيد.	١٤
١ـ مفهوم العزو السببي.	١٤
٢ـ العزو السببي وموقع الضبط.	١٥
٣ـ القواعد السببية للسلوك والدوافع.	١٧
٤ـ دور العزو السببي في الدافعية نحو التعلم.	١٨
٥ـ نظريات العزو السببي.	١٩
٥ـ١ نظرية هايدر	١٩
٥ـ ٢ نظرية كيلي	٢٠
٥ـ ٣ نظرية واينر	٢٠
٦ـ عوامل تشكيل العزو السببي عند التلامذة.	٢٤
٧ـ أثر العزو السببي في التعلم المدرسي.	٢٥
٨ـ التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي.	٢٦
ثانياً: توجه الهدف.	٢٩
تمهيد.	٢٩

١ـ مفهوم توجه الهدف.	٢٩
٢ـ نظرية توجه الهدف.	٣٠
٣ـ أنواع توجه الهدف.	٣٠
٣ـ١ توجه هدف التعلم أو الإتقان.	٣١
٣ـ ٢ توجه هدف الدرجة أو الأداء.	٣٢
٤ـ عوامل تشكل توجه الهدف.	٣٢
٥ـ دور توجه الهدف في الدافعية نحو التعلم.	٣٣
٦ـ دور المعلم في تنمية الدافعية نحو التعلم.	٣٥
ثالثاً: صعوبات القراءة.	٣٧
تمهيد.	٣٧
١ـ مفهوم القراءة.	٣٧
٢ـ مهارات القراءة.	٣٨
٣ـ أنواع القراءة.	٣٩
٤ـ صعوبات القراءة.	٤٠
٥ـ تفسير صعوبات القراءة من وجهة النظر الدافعية.	٤٠
٦ـ أسباب صعوبات القراءة.	٤١
٧ـ محكات التعرف على صعوبات القراءة.	٤٣
٨ـ علاج صعوبات القراءة.	٤٤
٩ـ العلاقة بين العزو السببي وتوجه الهدف وصعوبات القراءة.	٤٦
١٠ـ استراتيجيات تدريب التلامذة ذوي صعوبات القراءة على التوجهات والإعزاءات الصحيحة.	٤٨
الباب الثاني: دراسات سابقة.	٥١
تمهيد.	٥٢
المحور الأول: دراسات العزو السببي وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى.	٥٢
المحور الثاني: دراسات توجه الهدف وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى.	٥٨
المحور الثالث: دراسات صعوبات القراءة وعلاقتها بمتغيرات دافعية أخرى.	٦٣
تعقيب على الدراسات السابقة.	٦٨
فروض الدراسة.	٦٩

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة	٧٠
١- منهج الدراسة.	٧١
٢- مجتمع الدراسة.	٧١
٣- عينة الدراسة.	٧١
٤- أدوات الدراسة.	٧٢
٤-١ اختبار تحصيلي في مادة القراءة.	٧٣
٤-٢ مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية.	٧٣
٤-٣ اختبار الذكاء.	٧٥
٤-٤ استبانة توجه الهدف.	٧٥
٤-٥ مقياس العزو السببي.	٧٨
٥- الأساليب الإحصائية المناسبة الدراسة.	٨٠
٦- الإجراءات العامة للدراسة.	٨١
٧- صعوبات الدراسة.	٨٢
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	٨٤
تحليل الفرضية الأولى.	٨٤
تحليل الفرضية الثانية.	٨٦
تحليل الفرضية الثالثة.	٨٧
تحليل الفرضية الرابعة.	٩٠
تحليل الفرضية الخامسة.	٩٢
تحليل الفرضية السادسة.	٩٤
تحليل الفرضية السابعة.	٩٧
النتائج العامة للدراسة.	٩٩
مقترحات.	١٠٠
بحوث مقترحة.	١٠١
قائمة المراجع	١٠٣
أولاً: المراجع العربية.	١٠٣
ثانياً: المراجع الأجنبية.	١١١
الملاحق.	١١٣

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل ١	تفسير التلامذة للفشل في الامتحانات.	٢٢
الشكل ٢	كيف تؤثر الدافعية في التعلم والسلوك.	٣٤

قائمة المخططات البيانية

رقم المخطط البياني	عنوان المخطط البياني	الصفحة
المخطط ١	متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة	٩٠
المخطط ٢	متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي الداخلي.	٩٢
المخطط ٣	متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي الخارجي.	٩٣
المخطط ٤	متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة على استبانة توجه الهدف نحو التعلم.	٩٥
المخطط ٥	متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة على استبانة توجه الهدف نحو الدرجة.	٩٦

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول ١	أبعاد العزو السببي الثلاثة عند واينر.	٢٣
الجدول ٢	خصائص ومكونات توجه الهدف.	٣١
الجدول ٣	الفروق بين التلامذة ذوي أهداف التعلم والتلامذة ذوي أهداف الدرجة وفقاً لتوجه الهدف.	٣٢
الجدول ٤	وصف لحالة تلميذين في الصف الرابع.	٤٧
الجدول ٥	توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.	٧٢
الجدول ٦	العبارات التي تم تعديلها بناءً على آراء السادة المحكمين على استبانة توجه الهدف.	٧٦
الجدول ٧	معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية لاستبانة توجه الهدف	٧٧
الجدول ٨	نسب اتفاق المحكمين على مقياس العزو السببي.	٧٩
الجدول ٩	العبارات المعدلة بناءً على آراء السادة المحكمين على مقياس العزو السببي.	٧٩

الجدول ١٠	نتائج الفرض الأول.	٨٤
الجدول ١١	نتائج الفرض الثاني.	٨٦
الجدول ١٢	نتائج الفرض الثالث.	٨٨
الجدول ١٣	نتائج الفرض الثالث.	٨٩
الجدول ١٤	نتائج الفرض الرابع.	٩٠
الجدول ١٥	نتائج الفرض الخامس.	٩٢
الجدول ١٦	نتائج الفرض الخامس.	٩٣
الجدول ١٧	نتائج الفرض السادس.	٩٤
الجدول ١٨	نتائج الفرض السادس.	٩٥
الجدول ١٩	نتائج الفرض السابع.	٩٧

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
الملحق (١)	أسماء المحكمين لأدوات الدراسة.	١١٤
الملحق (٢)	كتاب مديرية التربية في محافظة اللاذقية.	١١٥
الملحق (٣)	توزيع التلامذة حسب النجاح والإعادة في التعليم الأساسي الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية.	١١٦
الملحق (٤)	كتاب مديري المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها.	١١٧
الملحق (٥)	اختبار تحصيلي في مادة القراءة للصف الرابع الأساسي قبل التعديل.	١١٨
الملحق (٦)	اختبار تحصيلي في مادة القراءة للصف الرابع الأساسي بعد التعديل.	١٢١
الملحق (٧)	مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية.	١٢٤
الملحق (٨)	اختبار ذكاء.	١٢٨
الملحق (٩)	استبانة توجه الهدف بصورتها الأولية.	١٣٠
الملحق (١٠)	استبانة توجه الهدف بصورته النهائية.	١٣٢
الملحق (١١)	مقياس العزو السببي بصورته الأولية.	١٣٤
الملحق (١٢)	مقياس العزو السببي بصورته النهائية.	١٣٨

ملخص الدراسة باللغة العربية

العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العزو السببي، وتوجه الهدف لدى عينة من تلامذة الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القراءة. والتعرف إلى طبيعة العلاقة بين العزو السببي وصعوبات القراءة، وكذلك العلاقة بين توجه الهدف وصعوبات القراءة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في العزو السببي وتوجه الهدف وصعوبات القراءة .

وحدد الباحث مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما العلاقة بين العزو السببي وتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ؟

تكونت العينة الاستطلاعية من (٩٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع في محافظة اللاذقية، من غير عينة الدراسة؛ وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ومنها الصدق والثبات.

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع في محافظة اللاذقية، يتوزعون على (٤) مدارس للعام الدراسي٢٠١٣. ٢٠١٤.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد الأدوات التالية لقياس متغيرات الدراسة وهي:

١. اختبار تحصيلي في مادة القراءة، للتعرف على المستوى التحصيلي للتلامذة في مادة القراءة.

٢. مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية، للتعرف على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في القراءة للمرحلة الابتدائية.

٣. اختبار ذكاء، للتأكد من أن الصعوبات القرائية ناجمة عن النقص في المتغيرات الدافعية وليس القدرات العقلية.

٤. استبانة توجه الهدف، للتعرف على توجهات أهداف التلامذة نحو التعلم أم نحو الدرجة.

٥. مقياس العزو السببي، للتعرف على العوامل التي يعزو إليها التلامذة فشلهم في مادة القراءة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، لمعالجة البيانات وتحليلها، وتمَّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢. معامل ارتباط بيرسون.

٣. اختبار T – Test.

٤. تحليل الانحدار.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي(الداخلي والخارجي)، ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم والدرجة).

– لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات التلامذة على مقياس العزو السببي، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

– لا توجد علاقة بين درجات التلامذة على بُعد توجه الهدف (نحو التعلم)، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والإناث على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، وذلك لصالح الإناث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والإناث من تلامذة الصف الرابع في العزو السببي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والإناث من تلامذة الصف الرابع في توجه الهدف نحو التعلم أو الدرجة.

– لا يمكن التنبؤ بالتعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من العزو السببي. كما لا يمكن التنبؤ بالتعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من توجه الهدف.

The Summary Of Research in English

Casual Attribution And Its Relation To Direction The Objective Towards Learning And Degree For The Students With Reading Difficulties.

The study aimed at knowing the relation between the casual attribution and the orientation of the objective of a sample from the fourth grade of the first cycle of the basic learning with reading difficulties and the acknowledgment of the nature between the casual attribution and reading difficulties , in addition to the orientation of the objective and reading difficulties, and to discover differences between males and females concerning the casual attribution and the orientation of the objective and reading difficulties . The researcher defined the problem of the research as follows:

What is the relation between the casual attribution and the orientation of the objective towards learning and degree for the students with reading difficulties ?

The pilot sample consisted of 90 pupils (males and females) of the fourth grade in Lattakia who are different from the actual sample of the research, in order to investigate the psychometric aspects of the research tools , such as validity and reliability.
The sample of the study consisted of (50) pupils of males and females of the fourth grade in Lattakia. They were distributed into four schools of the academic year (2013-2014).
In order to achieve the objectives of the study, the researcher prepared questionnaires to measure the variables of the study , they are as follows:

An achievement test in reading subject to acknowledge the achievement level of the pupils in reading.

A measurement to personalize the reading difficulties of the elementary stage to acknowledge the extent of mastering or non-mastering by the pupil of the basic skills in reading.

An intelligence test to assure that reading difficulties are due to the shortage in the motivational variables and not due to the shortage of the mental abilities.

A questionnaire of the orientation of the objective to acknowledge the orientation of the pupils' objectives towards learning or the degree

The measurement of the casual attribution to know the factors at which pupils attribute their failure in reading.

The researcher used the descriptive method based on the statistical analyzing method using:

- Means.
- Person correlation.
- T test.
- Regression Analyze.

And the results were as follows:

- There is a statistical significant relation at (0.05) between the pupils' scores with learning difficulties in reading on the scale of casual attribution (internal and external) and their scores of the objective orientation questionnaire .
- There is no correlation between the pupils' scores on the scale of casual attribution on their scores on the personalizing the learning difficulties in reading at (0.05).
- There is no correlative relation between the pupils' scores of the questionnaire of the objectives' orientation towards learning and their scores on the scale of personalizing the learning difficulties in reading at (0.05)
- There are statistical significant differences at (0.05) on the scale of personalizing of learning difficulties in reading due to the sex variable in favor of males.
- There are no statistical significant differences on the scale of casual attribution between males and females at (0.05).
- There are no statistical significant differences of the questionnaire of objective orientation between males and females at (0.05).
- The casual attribution and the objective orientation not help of prediction at knowing the pupils with learning difficulties in reading.

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة

مشكلة الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة:

يتمتع الفرد وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية بنظام من المعتقدات الدافعية، يمكّنه من التحكم في أفكاره ومشاعره وضبط سلوكه. وتشكل هذه المعتقدات الدافعية القوة المحركة للسلوك بشكل عام، والمفتاح الرئيس للتعلم والإنجاز والتحصيل بشكل خاص. وهي تعدُّ – إلى حد كبير– مسؤولة عن أداء التلميذ الحالي والمستقبلي (**العلوان والمحاسنه، ٢٠١١، ٣٩٩**).

ومن هذه المعتقدات الدافعية: العزو السببي، توجه الهدف، فاعلية الذات والتنظيم الذاتي... ويعدُّ العزو السببي Causal Attribution من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني، إذ يعتمد هذا السلوك على الطريقة التي يعزو بها التلميذ أسباب نجاحه أو فشله سواءً قرر القيام بعمل ما أو امتنع عن القيام بذلك. فالعزو السببي يُعبر عن كيفية تفسيره للإنجازات والأحداث والتصرفات الصادرة منه أو من الآخرين أو المواقف التي يتفاعل معها. وقد طوّر واينر (1985) Weiner نظرية العزو السببي Theory Attribution التي تعدُّ من أبرز النظريات المعرفية وترى أن الطريقة التي يعزو بها التلميذ نجاحه أو فشله تؤثر في معتقداته ومشاعره وسلوكه وفي أدائه المستقبلي (**Weiner،1985،560**). وتهتم البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة للتوجهات الدافعية لدى التلامذة، وأهم الظروف والعوامل التي تعمل على وجود هذه التوجهات، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات (**أبوهاشم، ٢٠١٠، ١٠٣**). ويرى واينر كما ورد في الزغول (٢٠٠٦) أن هذه الأنماط تهتم بأغراض التحصيل الدراسي، ويعُرفها على أنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة التحصيلية والمشاركة فيها والاستجابة لها (**الزغول،١١٦،٢٠٠٦**). أما الأهداف التعليمية فهي الأسباب التي يتبناها التلامذة للقيام بواجباتهم المدرسية. إذ وصف الباحثون هذه الأهداف بلغة توجهات التعلم أو الإتقان**Learning Orientations** وتوجهات الدرجة أو الأداء **performance Orientations** (**سليمون،٢٠٠٣ ،٦**). ويكون التركيز في أهداف التعلم على التعلم، إتقان المهمة، التحدي، حب الاستطلاع، تطوير الكفاءة الشخصية، وبذل الجهد. في حين يكون التركيز في أهداف الدرجة على عقد المقارنات بين قدرة التلميذ وقدرات الآخرين، والمنافسة، والمكافآت الخارجية (**Mcwhaw&Abrami,2001,314**). وتتباين أهداف التلامذة داخل غرفة الصف، فيُظهر البعض منهم اهتماماً كبيراً وصادقاً بعملية التعلم ذاتها، بينما يُظهر البعض الآخر اهتماماً أكبر بالسعي نحو الحصول على

الدرجات المرتفعة (**أبو هاشم،١٩٩٩، ١٩٨**). وتركز الدراسة الحالية على العزو السببي(الداخلي والخارجي) وتوجه الهدف نحو(التعلم والدرجة) كاستراتيجيتان دافعيتان ضروريتان لامتلاك التلامذة مهارة القراءة، ونظراً لأهمية الدور الذي تؤديه المتغيرات الدافعية في التعلم والإنجاز، تمَّ التركيز على العزو السببي كمتغير أساس في دراسة دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ولا سيما في مادة القراءة. التي تعدُّ من المواد الأساسية ومن أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية، حيث يبدأ الأطفال القراءة في الصف الأول الابتدائي أو ما قبل ذلك، ومن ثم يستمر اعتمادهم عليها خلال مراحل حياتهم المدرسية. ولا تقتصر أهمية القراءة في إطار المؤسسات التعليمية فحسب، بل خارج هذه المؤسسات، فهي أداة الثقافة والمعرفة، ووسيلة الفرد في نموه الاجتماعي واللغوي، وفرصة للاستمتاع بما يقرأ وفي هذا يقول **أرسطو**: إن القارئ يستمتع بقراءته فتزول همومه، كما يقول **أديسون:** لم أتلق علوماً رياضية على يد مدرس، ولم أدخل مدرسة ثانوية أو جامعة إطلاقاً، ولكنني تعلمت ما تعلمت عن طريق القراءة. وحيث يواجه بعض التلامذة مشكلات في التعلم، ولاسيما في مادة القراءة تأتي درجاتهم في مستوى أدنى بكثير من المستويات التي يتم توقعها على أساس قدراتهم العقلية، فالفشل في القراءة (صعوبات القراءة) يؤدي إلى حدوث نقص في مهارات التعلم، وهذا النقص يؤدي بدوره إلى فشل عملية التعلم، ولإنقاذ هؤلاء التلامذة يتعين مساعدتهم على استخدام استراتيجيات موجهة وفعالة كالعزو السببي وتوجه الهدف، كما أن صعوبات القراءة من بين صعوبات التعلم **Learning Disabilities** التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين؛ وذلك لأن التعلم في المدرسة يعتمد على القدرة على القراءة. فهي تشكل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم، إن لم تكن المحور الأهم والأساس فيها. وتؤثر صعوبات القراءة على كافة الجوانب الأكاديمية الأخرى كاللغة والفهم القرائي والكتابة والحساب والتهجي بشكل عام، كما تؤثر على التحصيل الأكاديمي بوجه خاص. وتمثل صعوبات القراءة في مدارسنا مشكلة خطيرة في جميع المراحل التعليمية، ولاسيما في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي؛ ذلك أن أي فشل دراسي مرتبط دائماً بالفشل في تعلم القراءة، ما يؤثر سلباً على تحصيل التلامذة في المواد الأخرى. كما أن هناك العديد من العوامل المساهمة في هذه الصعوبات كالاتجاهات السلبية نحو القراءة، واستراتيجيات التدريس، والمشكلات الانفعالية. هذا ما أكدته دراسة **خليفة والزيود (٢٠٠٨)** حيث أشارت أن أكثر العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ.

ويتبين مما سبق أهمية تعرف التلامذة على إعزاءاتهم السببية ووعيهم بقدراتهم المختلفة وتأثيرها على توجهاتهم سواءً نحو التعلم أم نحو الحصول على الدرجات المرتفعة، وكذلك تحصيلهم الدراسي وانعكاسه على مهارة القراءة وبخاصة في المرحلة الابتدائية، ولذلك **تسعى الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على العزو السببي، وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى تلامذة الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القراءة.**

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من المقولة التي تقول بأن "الأطفال يجب أن يتعلموا القراءة اليوم لكي يفهموا ما سيراد تعلمه غداً"، وانطلاقاً من أهمية القراءة كمهارة ودورها في تعلم جميع أنواع المواد الدراسية، وبعد مراجعة الدراسات السابقة تبين أن العامل الرئيس الذي يكمن وراء العديد من مشكلات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة ذوي الذكاء المتوسط والمرتفع، هو عدم استخدامهم لاستراتيجيات دافعية كالعزو السببي وتوجه الهدف، وضعف اعتقادهم بقدراتهم وإمكاناتهم، بالإضافة إلى عزو التلامذة هذه القدرات والإمكانيات إلى عوامل خارجية لا يمكن التحكم بها كسوء الحظ، صعوبة المهمة، وغير ذلك. من هذه الدراسات **دراسة يالغ وآخرون (٢٠٠٩)** التي بينت أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعزون نجاحهم إلى سهولة المهمة والحظ ومساعدة الآخرين، بينما التلامذة العاديون يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية يمكن التحكم بها، كالجهد والقدرة العقلية. كما أكدت دراسة **عامر (٢٠٠٥)** أن الفشل في التوظيف الفعال لهذه الاستراتيجيات الدافعية من شأنه أن يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات الدراسية لدى التلامذة. وأوضحت دراسة **سليمون (٢٠٠٦)** أيضاً أن افتقار التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة لهذه الاستراتيجيات يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي. وتوصلت دراسة **رشوان (٢٠٠٥)** إلى صيغ تنبؤية لاستراتيجيات التعلم من خلال توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الدافعية. ويرى **ليون Lyon (1996)** أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن ٨٠% من التلامذة ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة **(Lyon, 1996, 57)**. وهناك العديد من الأبحاث والدراسات التي أجريت على تلامذة المرحلة الابتدائية المتعلقة بتعلم القراءة أكدت أن هؤلاء التلامذة يعانون من صعوبات القراءة، وهذه الصعوبات تقف عائقاً أمام نجاحهم وتقدمهم الدراسي. من هذه الدراسات دراسة **السرطاوي (١٩٩٦)**، ودراسة **خليفة والزيود (٢٠٠٨)**، ودراسة **النوري (٢٠١٠)**. وتتمثل صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في صعوبة تعرف وقراءة الكلمة، أما في الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية فهي تتمثل في صورة صعوبة فهم النص المقروء **(محمود،٢٠١٢، ٢٢٠.٢٢١)**. إذ يعدُّ الفشل في تعلم القراءة لدى التلامذة من أكثر المشكلات التي تؤرق الآباء والمعلمين لما لها من أهمية وانعكاسات على التعلم بشكلٍ عام، وعلى الجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية بشكلٍ خاص **(الظاهر، ٢٠٠٨، ١٨٨)**. لذلك تعدُّ صعوبات القراءة من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها خاصةً، وأنها تؤثر على فهم واستيعاب ما يقرأه التلامذة في جميع المواد الدراسية. وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في صعوبات تعلم القراءة تباينت نتائج الدراسات حولها، فمنها من أكد وجود فروق لصالح الذكور كدراسة أحمد (٢٠٠٨)، ومنها من أكد عدم وجود فروق كدراسة عامر (٢٠٠٥). هذا الاختلاف في نتائج الدراسات الخاصة بالفروق بين الجنسين مسوغ رئيس وراء الاهتمام بدراستها في الدراسة الحالية، هذا من جهة. ومن جهة أخرى فقد لاحظ الباحث من خلال عمله كمرشد نفسي في إحدى مدارس محافظة اللاذقية تدنٍ في مستوى تلامذة الصف الرابع

في التحصيل الدراسي بشكلٍ عام، وفي القراءة بشكلٍ خاص من خلال الاطلاع على السجلات التحصيلية في تلك المدرسة، وبعبارة أخرى عدم توافق بين المستوى الحالي للتحصيل الدراسي في مادة القراءة، والمستوى المتوقع منهم وفقاً لقدراتهم وإمكانياتهم العقلية، علماً أن هذه القدرات في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ؛ كما أن هؤلاء التلامذة يعزون أسباب فشلهم في هذه المادة وغيرها إلى عوامل مثل الحظ وسهولة أو صعوبة المهمة لديهم، بالإضافة إلى طبيعة التوجه الدافعي الذي يتبناه مثل هؤلاء التلامذة، إذ أنهم يتبنون توجهاً دافعياً قائماً على الدرجة (الأداء)، والذي يتمثل في الإحجام عن المهام الصعبة التي تتحدى قدراتهم والتعلم من أجل الحصول على الدرجات في مادة القراءة، بغض النظر عن فهم واستيعاب هذه المادة، مما يؤثر على قدراتهم وإمكاناتهم، بالنتيجة سوف يستسلمون للفشل إذا ما اعتقدوا أنهم لا يملكون القدرة اللازمة لتحقيق النجاح، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:

ما العلاقة بين العزو السببي وتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة بما يأتي:

▪ الأهمية النظرية

١. تساهم هذه الدراسة في تقديم جانب نظري في مفهوم صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع من التعليم الأساسي، على اعتبار أن نسبة كبيرة من تلامذة المدارس يعانون من صعوبات التعلم عموماً، وصعوبات تعلم القراءة خصوصاً.

٢. وتؤكد الدراسة الحالية أيضاً على أهمية المعتقدات الدافعية، واستخدام الاستراتيجيات الدافعية (العزو السببي وتوجه الهدف) كونها تعدُّ مؤشرات هامة للنجاح أو الفشل الدراسي، لتسهيل عملية تعلم التلامذة ذوي صعوبات القراءة في ظل التطورات المعلوماتية والثورة المعرفية التي يشهدها عالمنا اليوم.

٣. قلة الدراسات السابقة في البيئة المحلية والعربية _في حدود علم الباحث_ التي تناولت المعتقدات الدافعية (العزو السببي وتوجه الهدف).

▪ الأهمية التطبيقية

١. يُتوقع من هذه الدراسة أن توجه اهتمام المرشدين النفسيين والاجتماعيين إلى بناء برامج إرشادية، تساعد التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة في تبني الأهداف التي من شأنها أن تسهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم

والنجاح الدراسي، وكذلك توجيههم نحو الاستفادة من المواد الدراسية وتطوير خصائصهم المعرفية والوجدانية والمهارية.

٢. يُؤمّل من هذه الدراسة أن تدفع بالمدرسين إلى تدريب التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة على الإعزاءات الصحيحة وضبط توجهات الأهداف لديهم؛ لمساعدتهم في مواجهة مشكلات صعوبة التعلم.

٣. قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على إعداد وتطوير المناهج التربوية في بناء برامج تدريبية، لتطوير الاستراتيجيات الدافعية (الاعزاءات السببية وتوجهات الأهداف) لدى التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٤. دراسة العلاقة بين العزو السببي وتوجه الهدف وما يمكن أن تتوصل إليه من نتائج تفيد في بحث دراسات أخرى.

٥. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية في الجمهورية العربية السورية، بأن لا يكون الحصول على الدرجة هو المعيار الأساس في مدارسنا أو جامعاتنا، وإنما التعلم من أجل التعلم والحصول على المعرفة والعلم. وصولاً إلى الفكر المبدع، وهذا ما أكد عليه سيادة الرئيس الدكتور بشار الأسد بقوله:" إن من أهم أدوات التطوير والتحديث في وطننا سورية هو الفكر المتجدد، وهذا يعني أن الفكر المبدع لا يحصر نفسه في قالب جامد وهو غير مرتبط بسن معين، وهو يشمل الجميع".

٦. يمكن الاستفادة من أدوات الدراسة (استبانة توجه الهدف، والاختبار التحصيلي في مادة القراءة) في تطبيق بحوث مستقبلية أخرى.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف إلى طبيعة العلاقة بين العزو السببي (الداخلي والخارجي)، وتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى تلامذة الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.

٢. التعرف إلى طبيعة العلاقة بين العزو السببي وصعوبات التعلم في القراءة، لدى تلامذة الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.

٣. التعرف إلى طبيعة العلاقة بين توجه الهدف نحو التعلم والدرجة وصعوبات التعلم في القراءة، لدى تلامذة الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.

٤. الكشف عن الفروق بين الجنسين لدى تلامذة الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

٥. الكشف عن الفروق بين الجنسين لدى تلامذة الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القراءة في العزو السببي (الداخلي والخارجي).

٦. الكشف عن الفروق بين الجنسين لدى تلامذة الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القراءة في توجه الهدف نحو التعلم والدرجة.

٧. الكشف عن مدى قدرة كلاً من العزو السببي (الداخلي والخارجي)، وتوجه الهدف نحو (التعلم والدرجة)، في التعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

مصطلحات الدراسة:

- العزو السببي (Causal Attribution)

هو العملية التي يعزو إليها التلامذة نجاحهم أو فشلهم إلى جانب أو أكثر من الجوانب الآتية: كالقدرة العقلية أو الجهد أو الحظ أو صعوبة المهمة وغيرها **(كريم،٢٠١١،١٤)**. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس العزو السببي المستخدم في الدراسة الحالية.

- توجه الهدف (Goal Orientation)

هو مفهوم يوضح كيفية تفسير التلامذة لاستجاباتهم في مواقف الإنجاز **(وقاد، ٢٠٠٨، ٧٦)**. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استبانة توجه الهدف المستخدمة في الدراسة الحالية.

- صعوبات القراءة (Reading Difficulties)

هي صعوبة القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، وترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لاكتساب هذه القدرة **(الحاج، ٢٠١٠، ١٨٢)**. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي والتشخيصي في مادة القراءة.

- الصف الرابع (The Fourth Grade)

يُعرف إجرائياً بأنه الصف الذي يُختتم به الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والذي يلتحق به التلامذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٠) سنوات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناول الباحث العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما تمَّ تحديد الأدوات المستخدمة في الدراسة وهي اختبار تحصيلي وتشخيصي في مادة القراءة، واختبار الذكاء، واستبانة توجه الهدف، ومقياس العزو السببي.

الحدود المكانية: مثلت محافظة اللاذقية الحدود المكانية للدراسة الحالية، كما مثلت مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الحدود المكانية الفعلية للدراسة.

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق أدوات الدراسة الحالية في نهاية الفصل الدراسي الأول، وبداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي **٢٠١٣. ٢٠١٤**م.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

الباب الأول: الإطار النظري

أولاً: العزو السببي

ثانياً: توجه الهدف

ثالثاً: صعوبات القراءة

الباب الثاني: دراسات سابقة

المحور الأول: دراسات العزو السببي وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى

المحور الثاني: دراسات توجه الهدف وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى

المحور الثالث: دراسات صعوبات القراءة وعلاقتها بمتغيرات دافعية أخرى

تعقيب على الدراسات السابقة

فروض الدراسة

الباب الأول: الإطار النظري

أولاً: العزو السببي

تمهيد:

يؤدي العزو السببي دوراً أساسياً في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر المختلفة وإدراك أسبابها، ما يجعله منبئاً هاماً في تفسير السلوك في المواقف المختلفة. ويُعتبر أحد أهم المفاهيم في مجال علم النفس الاجتماعي المعرفي التي حظيت باهتمام كبير من جانب الباحثين والإكلينيكيين الذين يعملون في مجال الصحة النفسية. إذ دخل مجالات علم النفس المختلفة، واكتسب مصداقية علمية وعملية كبيرة. ويستخدم علماء النفس مصطلح العزو، للدلالة على عملية تحديد أقوى الأسباب وراء حدوث السلوك.

وسوف نتناول في هذا الباب مفهوم العزو السببي، وموقع الضبط، والقواعد السببية للسلوك والدوافع، ودور العزو السببي في الدافعية نحو التعلم، ونظريات العزو السببي، وأثره في التعلم المدرسي، بالإضافة إلى أهم التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي.

١- مفهوم العزو السببي:

تعددت المفاهيم التي تناولت العزو السببي، وذلك تبعاً لتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة الأفكار، والمعتقدات التي يدلي بها التلامذة عن مستوى أداءهم وإنجازاتهم الحالية والمستقبلية.

ويرتبط العزو السببي باعتقاد التلميذ وتفسيره للعوامل المسؤولة عن نجاحه أو فشله في المهام المختلفة سواءً كانت هذه العوامل داخلية متعلقة به كقدرة عقلية أو جهد مبذول، أم كانت عوامل خارجية متعلقة بظروف الحظ والصدفة ومساعدة الآخرين أو صعوبة وسهولة المهمة. إنَّ تلك التفسيرات إذا اتسمت بالثبات النسبي مع تكرار الموقف، فإنها تؤثر تأثيراً كبيراً على أداء التلميذ في مواقف الإنجاز اللاحقة، ويتباين هذا التأثير بتباين تلك العوامل **(باهي وشلبي، ١٩٩٨، ٤١)**.

وفيما يتعلق بعزو التلامذة لنتائج تحصيلهم الدراسي، يذهب **واينر(1971) Weiner** إلى القول بأن حاجة التلميذ إلى الفهم هي التي تقوده إلى التساؤل عن أسباب نجاحه أو فشله في التعلم المدرسي، ويرى أن التلامذة في مختلف مواقعهم يحاولون أن يوضحوا لماذا يحصل ما حصل؟ أو لماذا يحصل بالصورة التي حصل عليها؟ وذلك من أجل أن يعزوها أو يردّوها إلى أسباب معينة، لذلك قد يحاول التلامذة تفسير درجاتهم بذكر عوامل كثيرة مثل الجهد، والقدرة العقلية، والحظ، ووضوح التعليمات وغيرها من الأسباب **(أبو حويج وأبو مغلي، ٢٠٠٤، ١٥١)**.

ويُعرف العزو بأنه: "التفسير المدرك لكيفية عزو التلامذة لأسباب ما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات، ومحاولة التعرف على أسباب السلوك، من خلال خصائص التلميذ وصفاته وتصرفاته، فكُلما كانت معرفتنا بهذه الخصائص والصفات أكثر، ساعدنا ذلك في الوصول لتفسيرات أدت لهذا السلوك، كما في حالات عزو النجاح أو الفشل في مجالات التعلم". **(العتوم وسليمان، ٢٠١٣، ٩٥)**. والعزو السببي: "هو عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم بها مثل الحظ، ومساعدة الآخرين حيث لا يزيد من توقع التلميذ للنجاح في المهام المستقبلية، وعزو الفشل لعوامل ثابتة داخلية غير قابلة للتحكم مثل القدرة المتدنية والجهد كسمة، تؤدي إلى نقصان الدافعية حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية. أما عزو الفشل لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم مثل الجهد كحالة وصعوبة المهمة، يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ أن هذه الأسباب غير ثابتة، ويدرك أنه يستطيع إذا حاول" **(باهي وشلبي، ١٩٩٨،٥١)**.

نستنتج مما سبق أن العزو السببي هو طريقة التلامذة في تحديد مصدر الأسباب التي يعزون بها النجاح أو الفشل في حصولهم على درجات مرتفعة أو متدنية في مادة القراءة، وتمثل هذه الطريقة في تفسير الأحداث اتجاه التلامذة نحو (التعلم أو الدرجة) قوامه عوامل داخلية كالقدرة أو الجهد، أو عوامل خارجية كصعوبة العمل أو الحظ وغيرها، وبالتالي تكمن مساعدة هؤلاء التلامذة على زيادة الدافعية لديهم لإدراك بأن هذه الأسباب غير ثابتة ويمكن التحكم بها.

٢- العزو السببي وموقع الضبط:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات تبين أنه يوجد خلط كبير في تعريف الباحثين لموقع الضبط والعزو السببي، حيث نجد أن الكثير منهم يعرُّفون موقع الضبط على أساس العزو، فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن **الأحمد** ترى أن التلميذ يعزو سلوكه غالباً في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية، وبذلك يكون موقع الضبط لديه داخلياً، أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته، وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجياً **(الزين، ٢٠٠٥، ٦٢)**.

كما يعرُّف موقع الضبط بأنه: اعتقاد التلميذ بأن لديه قدرة السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته الشخصية يُسمى بموقع الضبط الداخلي، في حين يرتبط اعتقاد التلميذ أن ليس لديه القدرة على السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته يُسمى بموقع الضبط الخارجي **(البرزنجي،٢٠١٠،٣١)**.

وبالتالي ومما تقدم، تجدر الإشارة إلى توضيح الفرق بين مفهومي موقع الضبط والعزو السببي، فمن الناحية اللغوية نجد أن لكل من المصطلحين السابقين مفردته الخاصة، فمركز الضبط معناه باللغة الإنكليزية **Locus Of Control**، وصاحب هذا المصطلح هو **روتر (1954) Rutter**.

أما العزو السببي معناه باللغة الإنكليزية **Causal Attribution**، وصاحب هذا المصطلح هو **هايدر(1958) Heider**، بمعنى أن مفهوم موقع الضبط جاء قبل مفهوم العزو السببي.

ومن بين أوجه التشابه بينهما، هو أن موقع الضبط (التحكم) عند روتر ينقسم إلى فئتين هما: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، وهاتان الفئتان تعتبران صورة أخرى للعزو السببي الشخصي والعزو السببي غير الشخصي عند **هايدر**. ويصف روتر ذوي الضبط الداخلي، بأنهم أكثر حذراً وانتباهاً لمثيرات البيئة التي تزودهم بمعلومات متنوعة ومفيدة لسلوكهم المستقبلي وهم يتخذون خطوات جادة ومميزة تتميز بالفاعلية. بينما يتصف ذوو الضبط الخارجي بأن لديهم سلبية عامة، وقلة في المشاركة مع الآخرين، وانخفاض في الإنتاجية، وهم يرون أنفسهم أفراد تتحكم بهم قوة خارجية لا يستطيعون التحكم بها (**ذيب وآخرون،٢٠٠٩،١١٣٤، ١١٣٥& سكر،٢٠١١، ٧٤**).

وحسب **العتوم وسليمان (٢٠١٣)** يرتبط بنظرية العزو مفهوم موقع الضبط، الذي يعتبر أحد الأبعاد الهامة في نظرية العزو، وهو من العوامل الهامة التي تؤثر في التحصيل الدراسي للتلامذة (**العتوم وسليمان،٢٠١٣، ٩٦**). ويؤكد **واينر (١٩٨٥.١٩٧٤)** في أبحاثه على العلاقة الوطيدة الموجودة بين الإحساس بالتحكم لدى التلميذ والعزو السببي، كما أن التلميذ الذي يحس أنه يملك التحكم بالأحداث التي توجهه يقوم بعزو نجاحه أو فشله لعوامل مختلفة، عن ذلك التلميذ الذي يظن أنه غير متحكم في المواقف التي تواجهه. في حين أن **كريم (٢٠١١)** أشار في دراسته "العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات" إلى وجود ثلاثة اختلافات بين المصطلحين هما:

الاختلاف الأول؛ وهو الأكثر أهمية، يعتبر موقع الضبط بأنه قبلي، وهو تابع للتعزيز المتحصل عليه في موقف ما. أما العزو السببي يعتبر عكس ذلك فهو بعدي، أي تفسير وشرح لهذا الموقف.

الاختلاف الثاني؛ فيتمثل في أن موقع الضبط يرجع إلى مدى وجود أو عدم وجود (موقع ضبط داخلي وموقع ضبط خارجي) للصلة بين السلوك أو السمة الشخصية والتعزيز، أما العزو السببي يحدد ويوضح أصل السبب الحقيقي للتعزيز مستقلاً عن التحكم الذي يمارسه التلميذ.

الاختلاف الثالث؛ يتمثل في أن مفهوم العزو السببي خاص بتصرفات التلميذ، عكس موقع الضبط الخاص بالتعزيزات.

ولكي نقوم بتوضيح المفهومين أكثر، نستعين بالمثال الذي ذكره **كريم (٢٠١١)** لتوضيح كيفية قدرة العزو السببي على التدخل في تشكيل موقع الضبط أو مركز التحكم ، وخاصةً مركز التحكم الداخلي.

"تلميذ في المرحلة الابتدائية يواجه لأول مرة في حياته موقف اجتياز امتحان، فالتوقع العام يسيطر على التوقع الخاص، وبعبارة أخرى التلميذ قبل الدخول إلى غرفة الصف يقدر إمكانية التحكم في الموقف، وذلك حسب تجربته العامة في الحياة. فمركز التحكم هو الذي يحدد الأسلوب العام لرأي هذا التلميذ فيما يخص تحكمه أو لا في هذا الامتحان. ولنتخيل أن التلميذ سوف يقول أنه في الغالب له الحظ (تحكم خارجي)، فحتماً سينجح في الامتحان رغم عدم مراجعته الكثيرة، يتقدم التلميذ للامتحان ويفشل ويقول: "لأول مرة ليس لديَّ حظ (عزو سببي

خارجي). وفي يوم ما يراجع أكثر من العادة، وينجح في الامتحان وقد يقوم بالتفكير ويقول: " لقد نجحت، ربما لأنني بذلت جهداً كافياً (عزو سببي داخلي)، ومنه يستطيع أن يكرر سلوكه ليراجع من جديد. ولنفترض أنه ينجح مرة أخرى، فاحتمال أن ينجح في امتحان عندما يراجع يرتفع؛ هذا التلميذ إذاً في حالة تشكيل مركز تحكم داخلي خاص بموقف اجتياز الامتحان. وبتعبير آخر، العزو السببي الذي يقوم به التلميذ في الموقف يحدد التعزيز في هذه الموقف، ويؤدي إلى بناء مركز تحكم أو موقع ضبط خاص **(كريم، ٢٠١١، ٥٦-٥٨)**.

من خلال المثال السابق **يمكن القول** بأن النجاح الذي سوف يحققه التلميذ مستقبلاً لا يعود للحظ، وإنما نجاحه يعود للجهد الذي سوف يقوم ببذله.

٣- القواعد السببية للسلوك والدوافع:

توجد القواعد السببية التي تربط بين السلوك ودوافعه ومسبباته عند كل فرد؛ بحكم خبراته السابقة، وتنشط في تفكيره عندما يواجه ظروف الإثارة البيئية المناسبة. إذ أن الناس يميلون إلى تفسير السلوكيات حسب نوعين من القواعد السببية هما: القواعد السببية الضرورية، والقواعد السببية الكافية. ويميل الناس لاستخدام القواعد السببية الضرورية في الأحداث الشاذة وغير العادية، وفي هذا النوع من التفسير يهتمون بكل أو معظم الأسباب التي أدت إلى السلوك أو تبدو لهم أنها أدت إلى السلوك، أما في الأحداث البسيطة والمعقولة، فيميل الناس إلى استخدام القواعد السببية الكافية، وحسب رأيهم يكفي وجود سبب واحد لإحداث هذا السلوك. والواقع يؤكد رؤية نظرية العزو السببي على أن الأفراد يتبعون بالفعل أساليب ومناهج عقلانية في تحليلهم للمعلومات واستنتاجهم للأسباب **(أبو ندي، ٢٠٠٤، ٤٢)**.

فالعلاقة بين الدوافع والسلوك هي علاقة عضوية وطيدة، فالدوافع توجه سلوك التلامذة نحو أهداف معينة، إذ تعمل هذه الدوافع على استثارة هذا السلوك، وبخاصةً إذا كان الدافع قوياً، بمعنى أن احتمال قيام التلميذ بسلوك مميز هو احتمال قوي، وبناءً عليه يتجه السلوك نحو تحقيق هدف ما **(أبوحويج، ٢٠٠٢، ١٢٤)**.

وهنا يجب على المعلم أن يساعد تلامذته في تحقيق هذه الأهداف. كأن يختار معلم الصف أحد التلامذة لإعداد برنامج إذاعي لمدة أسبوع كامل، أو يُشرك التلامذة في مسابقة ثقافية، أو يطرح أسئلة عامة عليهم. وبالتالي سوف يشعر هذا التلميذ أو ذاك بالتميز والفخر من خلال مشاركته وإجابته على الأسئلة، وتعلمه أشياء جديدة لم يكن يعرفها من قبل وصولاً به إلى وضع أهداف شخصية كالتفوق، أو أهداف مهنية كأن يصبح معلماً أو مهندساً أو غير ذلك. وبالتالي يمكن التنبؤ بسلوك التلامذة في مراحل معينة، كما يُمكن استخدام المعرفة بهذه الدوافع في ضبط وتوجيه سلوكهم نحو أهداف معينة.

٤- دور العزو السببي في الدافعية نحو التعلم:

استخدم **واينر(١٩٨٣)** مفهوم العزو السببي في العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة كيفية تفسير التلامذة أو المعلمين للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز المدرسي **(حسين،٢٠٠٢،١٦٤)**. وقد اقترح **واينر (1979) Weiner** نظرية إعزائية مفادها: أن التقييم أو التفسير الذي يقوم به التلميذ عندما يُواجه بعمل متعلق بالإنجاز، هو محدد مهم يحدد رغبته في القيام به، ويختلف التلامذة في إعزاءاتهم لأسباب النجاح والفشل باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز، كما أكد على أهمية بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لهذه الدافعية**(Weiner, 1979, 4)**. ولسبب أو لآخر نجد بعض التلامذة محبطين في التعلم، ينظرون إلى مهام التعليم ويقولون: لا نستطيع فعل هذا، ولا يبذلون جهداً كبيراً، ولا توجد لديهم دافعية للتعلم **(محمود،٢٠٠٥،١٨٩)**. ولذلك يؤكد علماء النفس المعرفيون أن من منبئات الدافعية الذاتية الاجتهاد والقيام بالسلوك والأداء من أجل العمل ذاته، كذلك وضوح الأهداف الذاتية للمتعلم التلميذ، تجعله ينغمس ويستمر في العمل؛ ليكوّن لديه إحساس داخلي لإنجاز ما يكلف به من أعمال **(عبد الفتاح وجابر،٢٠٠٥،٢٥١)**.

وتلعب المعتقدات الدافعية دوراً حاسماً في التعلم، وبقدر ما تزداد الدافعية، بقدر ما يقوى نشاط العقل في التعلم والتذكر. ومن شأن مادة التعلم استثارة اهتمامات التلامذة بطريقة تنشط حالتهم الدافعية، والتي يمكن ربطها بخبراتهم السابقة وبأهدافهم **(ملحم،٢٠٠٦،٢٨٤)**؛ لأن مصدر هذه المعتقدات الدافعية هو التلميذ نفسه، لذلك تعدُّ بمثابة شرط أساسي للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة **(بني يونس،٢٠٠٩،١١٣)**.

وتهتم دافعية العزو بدراسة الأسباب التي تجعلنا نتخذ قرارات معينة بصدد ما يمر بنا من حوادث، فالناس عموماً يعزون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواءً كانت هذه الأسباب سمات شخصية ثابتة، أو مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويعتقدون أن العزو لعوامل معينة في التلميذ ذاته أو في الموقف تعمل على تغيير السلوك المستقبلي للتلميذ تماماً، كما تفعل عوامل الدافعية **(الريماوي وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٢٤-٢٢٥)**.

وقد ركزت البحوث التي أجريت على الإنجاز ودافعية الإنجاز كدراسة **السيد (١٩٩٦)**، ودراسة **يالغ وآخرون Yailagh et. al (2009)**، ودراسة **والترز(2004) Wolters**، ودراسة **رشوان (٢٠٠٥)** على المعتقدات الدافعية المؤثرة عليهما، وظهر في هذا المجال اتجاهان: الأول يُركز على ما يُعرف بالعزو السببي وأثره على دافعية الإنجاز، والثاني ينتج عن الأول ولا يقل أهميةً عنه في تفسيره لسلوك ودافعية الإنجاز، ويهتم بتحليل الإدراك الذاتي لعوامل القدرة، والجهد، وصعوبة العمل **(راشد،٢٠٠٥، ١٦٥-١٦٦)**. وقد وضح واينر في نظرية العزو السببي، تأثير الدافعية على خبرات النجاح والفشل. إذ تعتبر نظريته من أكثر النظريات المعرفية، التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

وتعتمد الدراسة الحالية على نظرية واينر، باعتبارها إحدى النظريات المعرفية التي اهتمت بالعملية التي يفسر بها التلميذ أسباب سلوكه، ولأنه أعاد صياغة مفهوم الدافعية للإنجاز في ضوء نظريات العزو، وذلك ببنائه للنظرية المعرفية من خلال العزو السببي.

٥- نظريات العزو السببي:

لقد تزايد الاهتمام في الوقت الحالي بنظريات العزو السببي للنجاح والفشل عند التلامذة التي تلقي الضوء على الأساليب المستخدمة في فهم وتفسير بعض أنواع السلوك الإنساني ومعرفة أسبابه، كما تعددت هذه النظريات وفيما يلي عرض لأهمها:

٥-١ نظرية هايدر Heider (1958)

يعدُّ **فريتز هايدر (Fritz Heider)** هو المؤسس لنظرية العزو عام **(1958)**، ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع التلامذة الكامنة وراء تفسيراتهم السببية. وقد بيّنَ أن التلامذة يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الأثنين معاً، كما أنهم يفسرون السلوك في ضوء هذه الجوانب **(أسماء،٢٠٠٥،٥٢)**. وقد أشار هايدر إلى أن العزو: هو العملية التي يتم فيها إرجاع تأثير الأحداث إلى التلميذ نفسه وإلى الظروف المحيطة به، أو هو الإدراك الشخصي لأسباب حدث ما. كما بحث في الطرق التي من خلالها يمكن للتلميذ الوصول لتفسير سببي وما يتضمنه هذا التفسير. وبمعنى آخر، فإن نظرية العزو تركز على الطرق التي من خلالها نستطيع الإجابة على السؤال. لماذا؟ **(عوض،٢٠٠٦،١٣)**.

كما يعدُّ **هايدر** أول من كتب عن الإعزاء كعملية معرفية ذاتية، وأوضح أهمية إدراك التلميذ لعوامل القوى الشخصية مثل القدرة والجهد، ولعوامل القوى البيئية مثل الحظ وصعوبة العمل عند إنجازه لعمل ما.

ويرى أيضاً أن الإنسان ليس مستجيباً للأحداث كما هو الحال في النظرية السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك التلميذ الحالي هو الذي يؤثر على سلوكه المستقبلي، وليس النتيجة التي يحصل عليها. ويفترض أن التلامذة يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم أو فشلهم، وهذا عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه، إذ أن معرفة التلميذ بالسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة والذي أصبح سبب هذه المعرفة، ويرى أن معتقدات التلامذة حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم **(قطامي وقطامي،٢٠٠٠،٢١٩)**.

نستنتج مما سبق أن **هايدر** توصل إلى بُعدان أساسيان يلعبان دوراً في تطوّر العزو، فالأول شخصي (داخلي) كالقدرة والجهد، والثاني بيئي (خارجي) كالحظ وصعوبة المهمة. وعلى الرغم من أن هايدر لم يقم بصياغة

نظرية خاصة به في العزو، إلا أنه قدم نموذجاً حضَ فيه الباحثين الآخرين على متابعة أفكاره وتطويرها، وتُعتبر نظريته العمود الفقري لنظريات العزو اللاحقة.

٥-٢ نظرية كيلي (1967-1971) Kelly

تعدُّ نظرية **كيلي** إحدى النظريات التي اعتمدت على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي، والتلميذ، والموقف الذي يحدث فيه السلوك، حيث وضعت هذه النظرية الإعزاءات للنجاح والفشل في مهمة ما يكون مرجعها إلى:

- **التلميذ:** وهنا يكمن سبب الأداء في المهمة إلى عوامل مرتبطة بالتلميذ، مثل ذكائه وقدراته المختلفة.
- **المثير:** وهنا يكمن سبب الأداء في العوامل المرتبطة بالمهمة نفسها، مثل صعوبة وسهولة المادة أو الامتحان.
- **الظروف المحيطة:** تشتمل على المناسبات المختلفة التي يمر بها التلميذ في البيئة أو الزمن الذي درس فيه المادة أو أدى فيه الامتحان.

كما اقترحت النظرية ثلاثة أنماط من المعلومات تُستخدم للقيام بعملية التلميذ تتلخص في:

- **الاتفاق Consensus:** يشير إلى مدى اتفاق نتيجة التلميذ في أداء المهمة مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة.
- **التمايز Distinctiveness:** يشير إلى مدى اختلاف نتيجة التلميذ في أداء المهمة عن نتائجه في المهام الأخرى التي يقوم بها.
- **الاتساق Consistency:** يشير إلى مدى تشابه نتيجة التلميذ في أداء المهمة مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة (**حسين، ٢٠٠٢، ١٦٥.١٦٦، حسين، ٢٠٠٨،٢٠٠**).

وهكذا نرى أن كيلي حاول في نظريته التقريب بين وجهات النظر السلوكية والحدسية والاستدلالية للشخصية، كما أشار إلى أنه لكي يحصل العزو بصفة جيدة، يجب أن يحدث وفق معايير الاتفاق والتمايز والاتساق.

٥-٣ نظرية واينر (1974 - 1985) Weiner:

قام العالم الأمريكي **واينر** (١٩٨٥) بتطوير نظرية العزو السببي، التي أصبحت نظرية ذائعة الصيت والانتشار من حيث معالجة دافعية التلميذ نحو النجاح، وتجنب الفشل من خلال عزوه تحصيل التلامذة إلى أسباب ومصادر داخلية وخارجية، ويرى أن معتقدات التلامذة حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي، تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وأدائهم النهائي، فمعتقدات التلامذة حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي أمر ذات أهمية كبيرة في فهم الأداء التحصيلي (**Weiner 1985،548**).

وتهدف نظرية واينر إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل وشرح السلوك والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعلل التلامذة أسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد. وبمعنى آخر، فإن نظرية العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته، وهذه العوامل السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أو الفشل، فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية مشابهة **(باهي وشلبي، ١٩٩٨، ٤٢)**.

وقد اقترح **(واينر)** الصيغة الأساسية لنظرية العزو التي تقوم على افتراضات عدة منها:

- إننا نحاول تحديد أسباب سلوكنا وسلوك الآخرين؛ ذلك لأننا مدفوعين للبحث عن معلومات تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- إن الأسباب التي نقدمها لتفسير سلوكنا ليست عشوائية، بل هناك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر لنا أسبابه.
- إن الأسباب التي نحددها لنتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الانفعالي وغير الانفعالي على المدى البعيد **(غباري وآخرون، ٢٠١٢، ١٩٢-١٩٣)**.

كما يرى (واينر) أن النجاح والفشل في إنجاز المهام تُعزى في المقام الأول إلى أربعة عوامل هي:

١. **القدرة Ability:** إن عزو النجاح والفشل إلى القدرة له تطبيقات هامة في التعليم؛ ذلك لأن افتراضات التلامذة حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، وفي هذا النوع من العزو نستطيع تفسير الخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراءة، وعدم محبتنا للعلوم. كما يُمكن تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى، والتلامذة الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين؛ لأن تاريخ النجاح والفشل للتلامذة يؤثر على الدافعية والتعلم، وعند النجاح يزداد إحساس التلامذة بالكفاية الذاتية، والذي بدوره يعزز الدافعية.

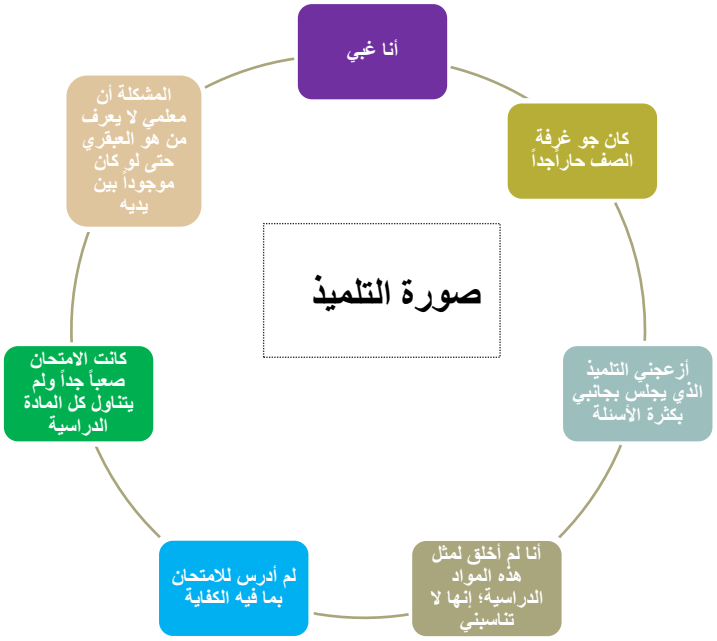
٢. **الجهد Effort:** لقد وجد واينر أن التلامذة عادةً لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلوه من أجل النجاح، والتلامذة يحكمون على جهدهم من خلال ما يقومون به من نشاط تجاه مهمة ما. حتى في المهام التي تتضمن فرصاً حقيقية في النجاح، فإن التلامذة الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهداً أكبر من أولئك التلامذة غير الناجحين، وهنا يتبين أن النجاح يزيد من الجهد، والجهد يولّد المزيد من النجاح.

٣. **الحظ Luck:** إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف، يميل التلامذة إلى عزو النجاح إلى الحظ، والتلامذة الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى الحظ، والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة الجهد لا تفعل شيئاً تجاه زيادة قدرة التلميذ، وبالتالي تبقى المهمة عاجزة عن التحقق.

٤. **صعوبة المهمة Task Difficulty:** يُحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة، فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أن المهمة سهلة، والعكس صحيح. وهنا تظهر لدينا حقيقة هامة وهي أنه: إذا

نجح تلميذ ما في مهمة فشل فيها الآخرين، فإن ذلك التلميذ سيعزو النجاح لقدرته، أما إذا رافق نجاح التلميذ في مهمة ما نجاح الآخرين بها، سيكون مصدر النجاح هو في المهمة ذاتها **(غباري وأبو شعيرة، ٢٠٠٩، ٣١٢)**.

ولاشك أن اختلاف هذه العوامل، يقود بالنتيجة إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به التلميذ في مواقف ومناسبات مستقبلية كما هو موضح في الشكل(١):



الشكل (١): تفسير التلامذة للفشل في الامتحانات

ويرى **(واينر)** أن هذه العوامل تختلف من شخص لآخر في واحد من ثلاثة أبعاد على الأقل، حيث تلعب دوراً أساسياً في الدافعية وهي:

١. مركز السبب Locus Of Causality (داخلي/خارجي): ويعني موقع السبب أو مصدره كداخل في التلميذ أو خارج عنه، فالقدرة أو الجهد يُنظر لها بأنها أسباب داخلية ما دامت كافية في ذوات التلامذة. في حين يُنظر لصعوبة المهام والظروف المحيطة بالتلميذ عند الأداء كأسباب خارجة عنه كفاعل.

٢.الاستقرار Stability (ثابت/متغير): ويشير إلى الثبات أو التغير مع الوقت، فالسبب قد يكون دائماً نسبياً أو متغيراً، فالاستعداد ينظر له بأنه ثابت نسبياً أو مستقر، بينما الجهد والحظ غير ثابتين لتغيرهما من وقت لآخر. وفي حالة عدم الاستقرار يكون السبب مقيداً بالموقف فلا ينطبق إلا على موقف بعينه، ومثاله عزو السبب في النجاح أو الإخفاق للحظ.

٣.الضبط Controllability (يمكن التحكم به/لا يمكن التحكم به): ويشير إلى درجة الجبر أو الاختيار في ضبط العزو للسبب (مدى تحكمه بالسبب)، فالأداء قد يكون تحت الاختيار والتحكم الشخصي للتلميذ أو مجبراً عليه لا حكم له فيه. بمعنى آخر يمكن للتلميذ ضبط أسباب الأداء والتحكم بها أو أنه لا يمكن له ذلك، فهو مكره عليها مدفوع إليها. فالجهد يعتبر سبباً قابلاً للتحكم به ما دام التلامذة مسؤولون عما يبذلونه من جهد، وبالمقابل يعتبر الاستعداد سبباً غير قابل للتحكم به ما دام يولد مع التلميذ. **(Weiner ،11 ،2000)، (الدخيل الله ،٢٠٠٧، ١٨٦).**

بالإضافة إلى ذلك طور واينر (١٩٧٩) نموذجاً للعزو السببي يوضح فيه عزو النجاح والفشل حسب تباين هذه الأبعاد الثلاثة.

الجدول(١) أبعاد العزو السببي عند واينر (١٩٧٩).

الثبات	السبب (مركز السببية)			
	داخلي		خارجي	
	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم
ثابت	الجهد المستمر	القدرة	تحيز المعلم	صعوبة المهمة
غير ثابت	الجهد المؤقت	المزاج والتعب	مساعدة الآخرين	الحظ

- **تعقيب على النظريات السابقة:**

تتفق نظرية العزو **لـ هايدر (١٩٥٨) وكيلي (١٩٦٧) وواينر (١٩٨٥)** من حيث المبدأ على وجود عوامل داخلية كالقدرة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ هدفه، وعلى عوامل خارجية كالحظ وصعوبة المهمة، إلا أنها تختلف فيما بينها في الأهمية النسبية لكل منها ودور كل نظرية في عملية العزو.

إن نظرية العزو السببي **لـ هايدر وكيلي** قدمتا الأساس الإمبريقي لنظرية العزو السببي، فعلى الرغم من أن **هايدر** تطرقَ لموضوع العلاقة بين العزو السببي والتحصيل الدراسي، إلا أن الاهتمام الأكبر بهذا الموضوع يعود إلى **واينر**، الذي يعدُّ أول من قام بتطبيق نظرية العزو السببي في المجال التربوي.

٦- عوامل تشكيل العزو السببي عند التلامذة:

يتشكل عزو التلامذة في المرحلة الابتدائية من عدة عوامل منها:

١. النماذج السابقة للنجاح والفشل: حيث يتشكل عزو التلامذة في جزء كبير منه من خلال خبرات النجاح والفشل السابقة لديهم. فالتلامذة الذين يتكرر نجاحهم يعتقدون بأن النجاح يأتي من عوامل ذاتية مثل الجهد أو القدرة المرتفعة، والتلامذة الذين يتكرر فشلهم بالرغم من بذلهم للجهد أكثر اعتقاداً بأن النجاح يأتي من عوامل لا دخل لهم فيها، أو خارجة عن نطاق تحكمهم مثل القدرة، أو الحظ، أو أحكام المعلمين التعسفية. من هنا تتضح ضرورة تدريب التلامذة على العزو الذاتي للنجاح، ووضعهم في مواقف سهلة النجاح في البداية إلى أن يتشكل لديهم العزو التفاؤلي للنجاح، فالنجاح ينمّي الإدراك الذاتي للكفاءة في حال إذا ما اعتبر التلامذة أنفسهم مسؤولون عن النجاح (**محمود،٢٠٠٥، ١٥٦.١٥٧**).

على سبيل المثال، إذا وجد التلميذ صعوبة في قراءة كلمات معينة، يستطيع المعلم أن يستذكر نجاحات التلميذ الماضية، ويقدم له التغذية الراجعة الضرورية لبناء ثقته في تعلم مهمة جديدة، فإذا كان هذا التلميذ قد أتقن مهارة القراءة، يمكن للمعلم أن يقول له: (أنا أعرف أن هذا النوع من المفردات يبدو صعباً، ولكنك تستطيع أن تتعلم كيف تقرأها، لأنك تعرف جميع الأشياء التي تحتاج إلى معرفتها، ومع استمرار التلميذ في محاولة القراءة قد يقول المعلم له: (إنك تقرأ بطريقة صحيحة، استمر في القراءة، هذا عظيم ورائع، أنا متأكد أنك قرأت بأسلوب صحيح ومميز لأنك اجتهدت....).

٢. الثواب: تؤكد نظرية العزو لواينر(١٩٨٥) أهمية اقتران الاستجابة بالنتيجة، من خلال مساعدة التلامذة على تعلم أن سلوكياتهم وأفعالهم تؤدي إلى النتائج المرغوبة، ومن ثم يجب أن ننمي لدى التلامذة العزو الذاتي للنتائج، وقدرتهم على التحكم. ومن أهم آثار الثواب ما يولده في التلميذ من حالات انفعالية سارة، فهو عادةً ما يجعل التلميذ يشعر بالرضا والسرور، ثم إنه يؤدي إلى تقوية المعتقدات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدى طويل.

٣. توقعات الكبار: تشكل توقعات الكبار من آباء ومعلمين عاملاً مهماً في نمو إعزاءات التلامذة. فالمعلمون الذين يشكلون توقعاً مبدئياً عن التلامذة يبدون أنهم ينقلون توقعاتهم إلى التلامذة الآخرون، وذلك من خلال تعبيراتهم اللفظية أو الإيمائية. إذ وجد **جود وبروفي Good & Brophy** أن طبيعة ثناء المعلم للتلامذة الذي شكل نحوهم توقعاً عالياً تختلف عن طبيعة ثنائه للتلامذة الذي شكل نحوهم توقعاً منخفضاً، فإذا تشكل لدى المعلم توقع عن أحد تلامذته بأنه تلميذ "جيد" من حيث تحصيله الأكاديمي أو ذكائه أو شخصيته، فإنه يدرك تصرفات ذلك التلميذ متأثراً بتوقعه عنه، أي أن انتباه المعلم قد يتجه إلى الجوانب الإيجابية في سلوك التلميذ،

كما أن المعلم ينقل توقعه إلى التلميذ سواءً بصورةٍ مباشرة أو غير مباشرة بالابتسام وتوجيه الأسئلة وإعطاء الواجبات والاتصال البصري مع التلميذ وإتاحة الفرصة للمشاركة، وإذا كان التوقع سلبياً انعكس ذلك على سلوكياته وانتقلت توقعاته إلى التلميذ الآخر **(محمود ، ٢٠٠٥، ١٥٨.١٦٣)**.

وهناك عدة طرق إضافية أيضاً قد تسهم في تشكيل العزو السببي، والذي بدوره يؤدي إلى مشكلات في القراءة هي:

أولاً: إن التلامذة الذين لديهم عزو سببي يفشلون في استخدام المهارات والاستراتيجيات المناسبة، وذلك بسبب صعوبة إدراكهم للعلاقة بين جهودهم، ونواتج المهمة التي يقومون بها.

ثانياً: إن التلامذة غالباً ما يعزون صعوبات القراءة إلى تدني القدرة العقلية، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض في الإصرار والمثابرة وتقدير الذات.

ثالثاً: إن التلامذة غالباً ما يطوِّرون مشاعر سلبية نحو القراءة، وأن مثل هذه المشاعر تقودهم إلى الشعور بالإحباط والاستسلام بسرعة أمام الصعوبات **(كامحي وكاتس، ١٩٩٨،٩٠،٨٩)**.

٧- أثر العزو السببي في التعلم المدرسي:

هناك عدة مجالات تبدو فيها كيفية تأثير طريقة عزو التلامذة لنجاحهم أو فشلهم في التعلم، هذه المجالات هي:

١- **توقعات النجاح أو الفشل في المستقبل:** عندما يعزو التلامذة نجاحهم وفشلهم إلى عوامل مستقرة، فإنهم سيتوقعون أن يكون أدائهم في المستقبل مشابهاً لأدائهم الحالي. أي أن التلامذة الناجحون سيتوقعون مزيداً من النجاح، وأن التلامذة الفاشلون سيتوقعون أن يستمروا في الفشل، أما إذا كان التلامذة يعتقدون أن النجاح أو الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد أو الحظ، فإن نجاحهم أو فشلهم الحالي لن يترك أثراً كبيراً على النجاح والفشل في المستقبل.

٢- **سلوك طلب المساعدة:** يميل التلامذة الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة للتحكم (كالجهد مثلاً) إلى القيام بأعمال تضمن لهم النجاح في المستقبل. ولذلك فهم أكثر طلباً لمساعدة معلميهم عندما لا يفهمون المادة الدراسية، وأكثر حضوراً لجلسات تدريبية تساعدهم على التعلم والفهم عندما يشعرون أنهم بحاجة إليها. وعلى النقيض من ذلك، فإن التلامذة الذين يعتقدون أنه لا دور لهم في النجاح والفشل، سوف يكونون أقل ميلاً إلى طلب المساعدة عندما يحتاجون إليها.

٣- **الأداء الصفي:** لاشك أن الأسباب المدركة للنجاح والفشل وتوقع ذلك في المستقبل، يؤثر في التعلم والإنجاز الصفي، فالتلامذة الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية أفضل من التلامذة الذين يتوقعون الفشل، حتى عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية. كذلك فإن التلامذة الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية وبطريقة المحاولة والخطأ، ويميلون إلى حل المشكلات بطرق غير ذات معنى.

٤- **خيارات المستقبل:** إن التلامذة الذين يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة، سيكونون أكثر ميلاً إلى متابعة تلك المادة في المستقبل، أما التلامذة الذين يعتقدون أن فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة، فإنهم سيكونون أميل إلى تجنب هذه المادة في المستقبل.

٥- **الإتقان أم العجز المكتسب:** يختلف التلامذة في تفسيرهم للمواقف المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل. ومع مرور الوقت يتطور لدى التلامذة نماذج منتظمة من العزو والتوقعات، فبعضهم يبقون متفائلين وواثقين أنهم قادرون على إتقان المهام المدرسية الجديدة وينجحون في ذلك، ويطلق على هؤلاء اسم **المتقنون Mastery Orientation**، ولكن بعض التلامذة يكونون غير واثقين بالنجاح، بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا، وهؤلاء يتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام، ويطلق عليهم مصطلح **العجز المكتسب Learned Helpless**. إن التلامذة الذين يعزون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى القدرة العقلية والجهد هم الذين يمتلكون التوجه نحو التعلم. أما التلامذة الذين يعزون إنجازاتهم إلى عوامل خارجية وغير قابلة للتحكم، هم الذين يتصفون بما يسمى بالعجز المكتسب (**العتوم وآخرون، ٢٠٠٥، ١٩٧-١٩٩**).

٦- **مفهوم الذات:** أثبتت دراسة **يالغ وآخرون (2009) Yailgh et. al** وجود علاقة إيجابية بين العزو السببي ومفهوم الذات، أي أن التلامذة الذين يعزون أسباب نجاحهم لعوامل داخلية كانوا يحصلون على درجات مرتفعة في مادة الرياضيات، أما الذين يعزون أسباب فشلهم لعوامل خارجية كانوا يحصلون على درجات متدنية في مادة الرياضيات. وبمعنى آخر عندما ينجح التلامذة، فإن مفهوم الذات لديهم يصبح متضمناً لفكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية. وبالعكس عندما يفشل التلامذة دائماً، فإن مفهوم الذات لديهم يصبح عرضة للسلبية مع كفاءة ذاتية متدنية (**Yailgh et.al. 2009، 95**).

يتبين مما سبق أن العزو السببي يؤثر على سلوك التلامذة الحالي والمستقبلي، وخاصةً عندما يكون العزو داخلياً، حيث ينعكس ذلك على مفهوم الذات بالنسبة لديهم. مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، وأقدر على اتخاذ قرارات شخصية في مختلف مجالات الحياة.

٨- التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي:

تؤكد الكثير من الأبحاث على قدرة المتعلمين على تطوير كفاءة أسلوبهم في العزو من خلال التدريب، والتدريب على العزو **(Attribution Training)**: هو العملية التي تتضمن تحسين معتقدات التلميذ حول أسباب فشله ونجاحه وذلك لتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلاً، ويتم تطوير برامج التدريب على العزو لتحسين السلوك الأكاديمي للتلامذة ذوي صعوبات القراءة، وذلك للحد من نزعتهم نحو عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم بها، غير أن بعض الخبراء يؤكدون على ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل، بل إن التدريب الجيد يجب أن يعلم التلامذة كيفية عزو نتائج كل من الفشل والنجاح أيضاً (**الزق،٢٠١١، ١٨-٢٤**).

وهناك العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن أن تقدمها نظرية العزو نذكر منها:

١. تمكين التلامذة من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

يستطيع المعلم تمكين تلامذته من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتدريب التلامذة على تحديد أهدافهم التعلمية، وصوغها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها بما يتناسب مع جهودهم واستعداداتهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها لدى محاولة تحقيقها.

٢. استثارة حاجات التلامذة للإنجاز والنجاح:

إن حاجات التلامذة للإنجاز متوافرة لديهم ولكن بمستويات مختلفة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلامذة حداً يمكّنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء التلامذة، وخاصةً عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية، لذلك فإن تكليف التلميذ ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح، وبذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبياً بحيث يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها، يمكن أن يؤديا إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للإنجاز، وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح؛ لأن النجاح يمكّنه من الثقة بنفسه وقدراته، ويدفعه لبذل المزيد من الجهد **(قطامي وقطامي ،٢٠٠٠، ٢٢٢-٢٢٣)**.

٣. **تدريب التلامذة ذوي الصعوبات حتى تتحول ادراكاتهم من عوامل لا يمكن التحكم فيها (مثل نقص القدرة) إلى عوامل يمكن التحكم فيها (مثل نقص الجهد)**: الأمر الذي يؤدي إلى زيادة أداء هؤلاء التلامذة، وإلى المزيد من الدافعية والمثابرة وإلى عزو الفشل في أداء المهمة إلى نقص الجهد فقط، وهذا بالطبع يؤدي بالتلميذ إلى زيادة جهده الذي يسهم في تحسن أدائه التحصيلي **(البحيري، ٢٠٠١، ٥٥-٥٦)**.

٤. **تزويد التلامذة بالدعم الأكاديمي:** فالتلامذة لا يتعلمون دون دعم أو مساعدة حتى عندما تكون دافعيتهم للتعلم عالية. وعندما يشعر التلامذة بحاجة إلى مساعدة أو يمرون في ظروف صعبة، فإنه لابد من توفير عدد من المصادر التي يلجؤون إليها، كالمعلم، أو القراءات الإضافية..... وبالتالي من واجب المعلمين دعم التلامذة الضعاف، حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية يسمح لهم بتوقع النجاح.

٥. إظهار وجهة نظر واقعية للتلامذة حول مكونات النجاح: لا بد أن يتبنى التلامذة فهماً معيناً للنجاح ومعاييره ومكوناته. بعض التلامذة يضعون معايير مستحيلة التحقق للنجاح (مثل الحصول على علامة١٠ في كل المواد)، وبالتالي فإن أي نقص عن هذه العلامة، يعدُّ شكلاً من أشكال الفشل. إن علينا كمعلمين أن نشجع التلامذة على تعريف النجاح باعتباره أمراً يتحقق بمرور الزمن وليس شيئاً يتحقق فورياً. كما علينا أن نوضح للتلامذة أن الأخطاء هي جزء طبيعي ومفيد من العملية التعليمية.

٦. تطوير وسائل تساعد التلامذة في مراقبة تقدمهم الذاتي: كثيراً ما يكون التلامذة متسرعين ويتوقعون النجاح بين عشية وضحاها. لكن تطور المهارات والمعرفة يحتاج إلى وقت قد يكون طويلاً أحياناً. وقد يلاحظ التلامذة

نقاط ضعفهم والفشل في أدائهم، متجاهلين التقدم والنجاح الذي يحرزونه أحياناً. ونحن من واجبنا مساعدة تلامذتنا في التركيز على التحسن. فقد نعطيهم من حين إلى آخر اختبارات غير مرصودة العلامات، أو نقدم لهم تغذية راجعة شفوية أو مكتوبة حول الإنجازات الصغيرة التي يحرزونها، أو نزودهم بجداول يُرصد عليها تقدمهم ذاتياً **(العتوم وآخرون، ٢٠٠٥، ١٩٩-٢٠٠)**.

ونرى مما سبق أن هناك أمور عدة يجب أخذها بعين الاعتبار في عملية تربية التلميذ على العزو السببي على الرغم من التقاء الاستراتيجيات السابقة في هدف واحد وهي:

- معرفة جوانب الضعف والقوة في أداء التلميذ ذي صعوبة التعلم في القراءة.
- تعلم التلميذ كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد ومعرفة قدراته واستعداداته الشخصية وميوله.
- تعلم التلميذ كيفية تحديد المهمة التي يمكنه القيام بها الآن، ما يساعد على الوصول إلى هدفه لاحقاً.
- تعلم التلميذ كيفية تحقيق هذا الهدف، وبمعنى أخر أن يكون هذا الهدف ذا أثر وفعالية في المستقبل.

ثانياً: توجه الهدف

تمهيد:

توجه الهدف في مجال التعلم المدرسي يعني إعطاء الفرصة للتلامذة لتحديد مستويات الأداء للمهارات والمهام المطلوب تعلمها، وذلك عبر فترات زمنية متتالية. ويشارك التلامذة في هذه المهام ومواقف الإنجاز بواسطة مجموعة من الأهداف التي تبلور معنى الحياة عندهم؛ إذ يختلف سلوك هؤلاء التلامذة في هذه المواقف، كأهداف الدرجة (الأداء) مقابل أهداف التعلم(الإتقان)، وكنتيجة لذلك يسعى التلامذة خلال نشاط التعلم إلى إنجاز بعض المكاسب مثل الحصول على المكآفات والدرجات المرتفعة، أو إلى الفهم والإتقان.

وسوف نتناول في هذا الجزء توجه الهدف، وأنواعه، بالإضافة إلى العوامل المساهمة في تشكّله، ودور المعلم في تنمية الدافعية نحو التعلم، ودور توجه الهدف في الدافعية والتعلم.

١- مفهوم توجه الهدف:

الهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، وهو الغرض المنشود نتيجة قيام الفرد بعمل ما. فعندما يحدد الفرد لنفسه هدفاً ما، فإنه ينشغل بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق ذلك الهدف.

أما توجه الهدف: فهو" المعتقدات التي تعكس أسباب سعي التلامذة نحو التحصيل الدراسي" **(خليل، ٢٠٠٢، ٣)**. والأهداف التحصيلية بالنسبة للتلامذة: هي "موجهات تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انهماكهم بالعمل المدرسي، تجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق أهدافهم. كما أنها تؤثر في اختيارهم لاستراتيجيات الأداء التحصيلي وحل المشكلات، لأنها تجعلهم يلزمون أنفسهم للوصول إلى أهداف تحصيلية هامة، الأمر الذي يشعرهم بالرضا عن الذات بشكل خاص، وعن الحياة بشكل عام. وتشكل لديهم دافعية للتعلم، فتكون متنبئاً لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل" **(الزغول ،٢٠٠٦ ، ١١٥-١١٦)**.

وعليه يعُرف **الباحث** توجه الهدف كما يلي: الفرص التي يتم منحها للتلامذة بغية الوقوف على مستويات الأداء لديهم بالإضافة إلى الأعمال المطلوب إنجازها، مع مراعاة المبدأ الأساس بينهم في إمكانية تحقيق هذه الأعمال وهو مبدأ الفروق الفردية وهذا ما يمكن أن تلعب المدرسة دوراً في تحقيقه مثل رفع درجة الثقة وزيادة الجهد لديهم.

٢- نظرية توجه الهدف:

تُعتبر نظرية توجه الهدف إحدى النظريات التي نشأت وتطورت نتيجة سيطرة الاتجاه الاجتماعي المعرفي في تفسير الدافعية، وأصبحت خلال العقد الأخير محور اهتمام العديد من الباحثين وعلماء النفس والتربية. تقوم هذه النظرية على مسلمة أساسية مؤادها "أن التلامذة ليسوا منتجات لبيئتهم فحسب، ولكنهم أيضاً أعضاء منتجون مؤثرون في تلك البيئة". بمعنى آخر تركز هذه النظرية على الكيفية التي يفسر بها التلامذة معاني خبراتهم وتجاربهم في سياق مواقف التعلم المختلفة، وتشكل هذه المعاني الأسباب التي يرونها أكثر أهمية، وارتباطاً نحو التعلم والأداء الجيدين على المهام المختلفة (**الوقاد**،٢٠١٢، ١٤). وقد ذكرت **وقاد** (٢٠٠٨) أن نظرية توجهات أهداف الإنجاز من النظريات الحديثة في الدافعية، التي ظهرت كاتجاه جديد في أبحاث الدافعية في الإطار الاجتماعي المعرفي. ولم يستخدم مصطلح الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجه الهدف بانتظام قبل عام١٩٨٠؛ ولذلك فالإضافات مستمرة على هذه النظرية التي بدأت بنظريات عن دافعية الإنجاز، ثم تحولت من التركيز على السلوك إلى التركيز على المتغيرات النفسية، كالمعتقدات والأهداف التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك؛ مما أدى إلى ظهور نظريات في الدافعية، منها نظرية توجه الهدف (**وقاد**،٢٠٠٨، ٩٢). وترى **سليمون** (٢٠١١) أن أهداف التلامذة تتباين داخل غرف الصف، فيُظهر البعض منهم اهتماماً كبيراً بالسعي نحو الحصول على الدرجات المرتفعة، وعادةً ما تبنى أهداف التلامذة في ضوء الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما الدرجة التي وضعها التلميذ هدفاً شخصياً من أجل المادة ؟

٢. ما الدرجة التي يعتقد التلميذ أنها تمثل الحد الأدنى الذي يرتضيه للمادة (**سليمون** ،٢٠١١، **ص**١٠-١١).

ونرى أن هذه النظرية تطورت من النموذج الثنائي كما في دراسة **أبو هاشم** (١٩٩٩) ودراسة **سليمون** (٢٠٠٣) "توجه نحو التعلم/ الدرجة". ثم تطورت للنموذج الثلاثي كما في دراسة **محمد**(٢٠٠٩) "توجه هدف التعلم للتمكن، توجه هدف الأداء، توجه هدف تجنب العمل".

٣- أنواع توجه الهدف:

اتفقت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على وجود نوعين من توجهات الأهداف هما: توجه هدف التعلم (الإتقان)، وتوجه هدف الدرجة (الأداء)، من هذه الدراسات دراسة **باجرز وآخرون** (2000) **Pajares, et al**، ودراسة **كوتينو** (2007) **Coutinho**، بالإضافة إلى دراسات عربية كدراسة **أبو هاشم** (١٩٩٩)، ودراسة **الزغول** (٢٠٠٦)، ودراسة **سليمون** (٢٠١١). فيما يلي توضيح لهذين النوعين من توجهات الأهداف:

٣-١ توجه هدف التعلم أو الإتقان:

يُطلق عليه أحياناً، التوجه الداخلي للهدف، ويشير إلى وعي التلميذ بأسباب اندماجه في مهمة التعلم، ويعبّر عن أهداف أو توجهات التلميذ العامة للمادة الدراسية، ويتعلق بدرجة إدراك التلميذ للأسباب التي تجعله يشارك في مهمة ما. ويدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى التلميذ في المهمة التحصيلية على أنها غاية في حد ذاتها أكثر من كونها وسيلة (**حسن،١٩٩٩، ١٠٧**). والتوجه نحو التعلم يصف الاتجاه السائد لدى التلامذة الذين يفهمون الخبرات الدراسية، باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة، والتنوير الشخصي والتعليمي، وهم مدفوعون داخلياً حيث يصبح التعلم هدف في حد ذاته (**عبد الفتاح وجابر،٢٠٠٥،٢٧٠**). ومن خصائص هؤلاء التلامذة الرغبة المستمرة في التحسن، ورفع مستوى الكفاءة الشخصية، والتفوق، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم، ويكون تركيزهم هنا على الإتقان، والتعلم، والتحدي، وحب الاستطلاع (**سليمون،٢٠١١،١١**).

٣-٢ توجه هدف الدرجة أو الأداء:

ويُطلق عليه أحياناً التوجه الخارجي للهدف، والذي يكمّل التوجه الداخلي للهدف، ويشير إلى درجة إدراك التلميذ لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب الدرجات، والمكافآت، والأداء، والتقييم من الآخرين، والمنافسة، ويكون الاهتمام الأساسي للتلميذ مرتبطاً بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرةً بالمشاركة في المهمة نفسها (**حسن،١٩٩٩،١٠٧**). والتوجه نحو الدرجة يصف الاتجاه السائد لدى التلامذة الذين يهتمون بالحصول على الدرجات المرتفعة في مادة ما، ويعتبرون ذلك سبباً لأدائهم داخل غرفة الصف، فهؤلاء التلامذة ذي التوجه نحو الدرجة يعتبرونها هدفاً في حد ذاتها للأداء أو النشاط (**عبدالفتاح وجابر،٢٠٠٥،٢٧١**). ومن خصائص هؤلاء التلامذة أنه ليس لديهم أساليب تميزهم في التعلم، ولا يبحثون عن المعلومات الجديدة، ويميلون دائماً إلى إظهار قدرات مرتفعة أمام الأخرين (**سليمون،٢٠١١،١١**). وترى **سليمون (٢٠٠٣)** أن أهداف التعلم وأهداف الدرجة تستطيع كل منها أن تحدد وتقوي نماذج مختلفة من الدافعية، وأنه يجب إعطاء تركيز مستمر على التعلم والتحسن الذاتي عبر الوقت والمهام؛ لأن ذلك يعطي استراتيجيات وإنجاز مهام وأداء أفضل(**سليمون،٢٠٠٣،١٢٢**). وبتحليل إدراك التلامذة ذوي توجه هدف (التعلم/الدرجة) لغرفة الصف حسب **أبو هاشم (١٩٩٩)؛ ليوري وفنيوليت (٢٠٠٠)** تمَّ تحديد أهم خصائص ومكونات توجه الهدف كما هو مبين في الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢): خصائص ومكونات توجه الهدف

أبعاد حجرة الدراسة	هدف التعلم	هدف الدرجة
النجاح هو.....	التحسن والتقدم	الحصول على درجة مرتفعة
تعطى القيمة لـ.....	بذل الجهد والتعلم	القدرة المرتفعة
يرجع الرضا إلى.....	العمل بجد واختيار المهام الصعبة	العمل أفضل من الآخرين
ينظر للأخطاء على أنها....	جزء من عملية التعلم	مصدر للقلق والإحباط

محور الانتباه هو.....	عملية التعلم والوعي المعرفي	الأداء مقارنةً بالآخرين
أسباب بذل الجهد.....	تعلم موضوعات جديدة	الحصول على درجة مرتفعة
محكات التقويم.....	مطلقة ترتكز على تقدم وتعلم التلميذ	مقارنة التلميذ بالآخرين

(أبو هاشم،١٩٩٩، ٢١٥؛ ليوري وفنيوليت،٢٠٠٠، ٨٧)

كما قارن **العتوم وآخرون (٢٠٠٥) وغباري وأبو شعيرة (٢٠٠٩)** بين التلامذة ذوي أهداف التعلم، والتلامذة ذوي أهداف الأداء. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): الفروق بين التلامذة ذوي أهداف التعلم والتلامذة ذوي أهداف الدرجة وفقاً لتوجه الهدف:

التلامذة ذوي أهداف التعلم	التلامذة ذوي أهداف الدرجة
يؤمنون أن الكفاءة تتطور مع الوقت والجهد.	يؤمنون أن الكفاءة سمة ثابتة لا تتغير.
دافعيتهم داخلية للتعلم.	دافعيتهم خارجية للتعلم.
يستخدمون استراتيجيات تعلم تزيد من استيعابهم للمادة (تعلم ذو معنى، تنظيم.....).	يستخدمون استراتيجيات تعلم تزيد من التعلم الصم.
الفشل إشارة لبذل المزيد من الجهد.	الفشل دليل على القدرة المتدنية.
ينظرون للمعلم على أنه مصدر توجيه ومساعدة.	ينظرون للمعلم كحكم ومصدر مكافأة.
يملون من النشاطات السهلة.	يشعرون بالفخر بأداء المهمات السهلة.
الجهد ضروري لزيادة الكفاءة.	الجهد دليل على الكفاءة المنخفضة.
يقتنعون بأدائهم عندما يبذلون جهدهم حتى وإن كانت النتيجة هي الفشل.	يقتنعون بأدائهم فقط إذا أدى إلى نجاحهم.
يقومون أدائهم الخاص في ضوء ما يحققونه من تقدم.	يقومون أدائهم الخاص في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم.

(غباري وأبو شعيرة،٢٠٠٩،٣٣٣؛ العتوم وآخرون،٢٠٠٥، ١٨٣)

٤- عوامل تشكّل توجه الهدف:

هناك مجموعة من العوامل التي تسهم في تشكيل التوجهات المختلفة نحو الأهداف منها: خبرة التلميذ السابقة وتاريخ الإنجاز لديه، أهداف ومعتقدات الوالدين، تباين معاملة المعلمين للتلامذة، إدراك الذكاء على أنه وجود ثابت لا يتغير يرتبط بتبني أهداف الأداء وإدراكه على أنه صفة أو خاصية مرنة يرتبط بهدف التعلم، الفروق الفردية في إدراك القدرة، إدراك التلميذ وتنظيمه للواقع الاجتماعي، بالإضافة إلى بنية الفصل الدراسي وتتألف من مهام التعلم وأنشطته، وطرق تقويم التلامذة **(وقاد،٢٠٠٨، ٩١)**. ويذكر **أبو هاشم (١٩٩٩&٢٠١٠)** أن بنية

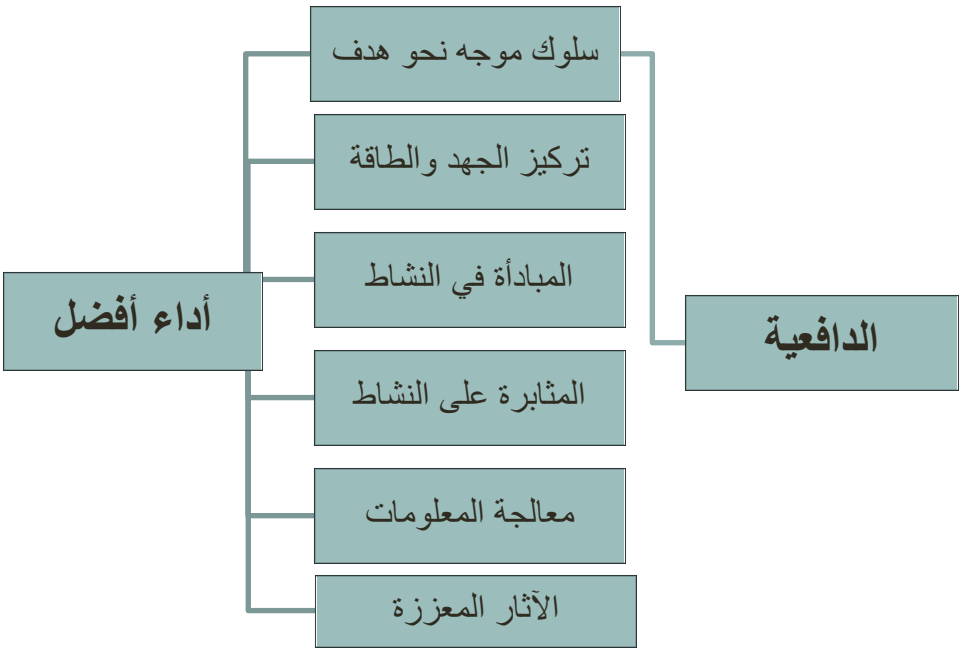
الصف يجب أن تكون مشجعة على التوجه نحو التعلم إذا كانت المهام من النوع الذي يتحدى التلامذة ويساعدهم على تأكيد ذواتهم، وإذا كانت إدارة الصف من النوع الذي يشرك التلامذة في المناقشات، وإعطائهم فرصة الاستقلالية وتحمل المسؤولية؛ وإذا كان التقويم يساعد على تحسن الذات، وعمل تقديرات ومستويات خاصة وليست عامة، فإن المعتقدات الدافعية سوف تتجه نحو التعلم وليست الدرجة.

ويرى **الباحث** أنه على معلمي الصف أن يساعدوا التلامذة على تبني نمطاً للعزو قوامه البحث عن المهام المثيرة للتحدي، وإظهار المثابرة رغم الفشل، ولا سيما عند التلامذة ذوي صعوبات القراءة، وليكن مثلاً نمط الجهد الذي يرتبط بالقدرة؛ لأنه الوسيلة للتعلم والإتقان(كتمكن التلميذ من قراءة فقرة من درس في منهاجه المقرر بطريقة صحيحة) يتبعها فيما بعد المشاعر الإيجابية مثل السرور والفرح؛ وهذا يعني أنه كلما بذل التلميذ جهداً أكبر كلما كانت قدرته على التمكن من القراءة بشكل أفضل.

٥- دور توجه الهدف في الدافعية نحو التعلم:

يُعتبر توجه الهدف من أكثر المصطلحات أهميةً وتأثيراً في مجال الدافعية نحو التعلم، وهو الأساس الذي بنيت عليه الكثير من البحوث الميدانية. حيث تحتل الأهداف مكانة هامة في الدافعية والسلوك وخاصة الإنجاز التحصيلي، وتُوصف بأنها توجهات نحو التحصيل، فضلاً عن كونها تعكس معتقدات التلامذة المرتبطة بتحقيق نجاحهم (**Wentzel,1999, 76**). كما تعدُّ دافعية الإنجاز من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك التلامذة وأدائهم، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس؛ إذ أن الكثير من السلوكيات الإنسانية تُفسر في ضوء نظريات الدافعية، وتتباين هذه السلوكيات في المواقف المختلفة، وتباينها هذا قد يعود بشكل رئيسي إلى الدافعية التي غالباً ما تؤدي إلى تحسن الأداء (**الوقاد،٢٠١٢،١٣، محمود،٢٠٠٥،١٩٠-١٩١**). ولم يعد البحث في إطار نظريات الدافعية يقوم على رصد التغيرات الكمية (مرتفع، متوسط، منخفض)؛ إنما يهتم بالفروق الكيفية التي تكشف عن الكيفية التي يتفاعل بها التلميذ مع بيئة التعلم المحيطة به (**الوقاد،٢٠١٢،١٣**). وتؤكد نظريات التعلم الاجتماعي أن التلامذة يضعون لأنفسهم أهدافاً، ويوجهون سلوكهم نحو هذه الأهداف. وتحدد الدافعية أهدافاً نوعية لمحاولات هؤلاء التلامذة، وبالتالي تؤثر على اختيار الاستراتيجيات التي يحققون بها أهدافهم. وفي مجال التحصيل الدراسي فإن الدافعية تحدد الدرجة التي عندها يبادر ويثابر التلامذة في الأنشطة، فالتلامذة الأكثر دافعية هم أكثر استمراراً في مهمة ما حتى ينتهون منها، حتى إذا ما قابلتهم صعوبات تعترض طريق جهودهم. وفي ضوء المنظور المعرفي تؤثر الدافعية على ماذا وكيف يعالج التلامذة معلوماتهم؟ فكلما زادت دافعيتهم لتحقيق النجاح المدرسي، كلما شعروا بالفخر بالأهداف التي يحققونها (**محمود،٢٠٠٥،١٩٠-١٩١**). فللدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة على سلوك التلامذة

وتعلمهم، إذ يمكن تلمس عدة آثار مفيدة لها في تعلمهم وسلوكهم وتشمل الدافعية الآثار الموضحة في الشكل (٢).



الشكل (٢) كيف تؤثر الدافعية في التعلم والسلوك

كما يُنظر للأهداف في مجال التحصيل الدراسي على أنها إطار تنظيمي لسلوك التلميذ في المواقف التحصيلية يحدد طريقة إدراكه لهذه المواقف، ويزوده بمبادئ ومعايير ومحكات لتفسير المعلومات واختيار السلوك وتقييمه، وهي تساعده في ترتيب أولوياته. وحتى يتم تحقيق الفائدة المرجوة من الأهداف، لا بد أن تكون هذه الأهداف محددة ومتوسطة الصعوبة وقريبة المدى، لأن الأهداف التي تتمتع بهذه الخصائص، تزيد دافعية التلميذ وتجعله أكثر مثابرة، وإصراراً على إنجاز العمل، وأكثر قدرة على التغلب على الصعاب والعقبات أيضاً. فالأهداف المحددة تشكل معايير تساعد التلميذ على تقويم أدائه والحكم عليه، فيؤدي ذلك إلى تصحيح مسار السلوك، وتوفر له التغذية الراجعة. ويُنظر إلى الهدف المحدد الذي يتبناه التلميذ على أنه يخلق إطاراً ينظم تفسيراته للمواقف الإنجازية ولخبراته فيها (**الزغول**، ٢٠٠٦، ١١٦).

وخلاصة القول: إن التلامذة يضعون لأنفسهم أهدافاً ويوجهون جهودهم وسلوكهم نحو تحقيق هذه الأهداف، من هذا المنطلق تؤثر الدافعية في الاختيارات التي يواجهها هؤلاء التلامذة، فهي تحدد ما إذا كان هذا التلميذ سيتابع تحصيله الدراسي بحماس ورغبة ويثابر على القيام بهذا السلوك حتى يتم إنجازه، أم سوف يتسم سلوكه باللامبالاة وعدم الرغبة في التعلم. وتتضمن هذه الدافعية للتعلم التركيز على الهدف، والوعي بالعمليات المعرفية، والرضا على الإنجاز، وعدم الخوف من الفشل. بالنتيجة يجب التزام القاعدة التربوية " كلما زادت

دافعية التلامذة لتحقيق النجاح الأكاديمي، شعروا بالفخر من كل هدف يحققوه". فالتلامذة ذي الدافعية المرتفعة أكثر انتباهاً واحتفاظاً بالمعلومات، ويحاولون فهم موادهم الدراسية، والتوجه نحو هدف التعلم من أجل التعلم والفهم والمعرفة، أما التلامذة ذي الدافعية المنخفضة يحاولون الحصول على الدرجات المرتفعة والتوجه نحو هدف الدرجة، فقط لمجرد الحصول عليها بغية إظهار قدرات مرتفعة أمام الآخرين.

ولكن تبني أحد نوعي توجهات الأهداف غير كافٍ لأي متعلم مهما كانت قدراته؛ لذلك المتعلم الأفضل ذي المهارات والاستراتيجيات هو من يخطط لتعلمه باستخدام كلا النوعين وفقاً لطبيعة المهمة التعليمية، ووفقاً لقدراته كمتعلم.

٦- دور المعلم في تنمية الدافعية نحو التعلم

يمكن لمعلم الصف تنمية الدافعية لدى تلامذته من خلال الإجراءات الآتية:

- ربط المواد الدراسية بحاجات التلامذة الحالية والمستقبلية: إن ارتباط المادة الدراسية بحياة التلامذة وطموحاتهم يجعلهم يندفعون لاستخدام استراتيجيات فعالة في الاندفاع الذاتي نحو تعلمها، فعندما تترك مادة القراءة انطباعات إيجابية لدى التلامذة، وعندما يرتبط تعلم الرياضيات بالشراء والبيع؛ عندها يرتبط بحاجات التلامذة.
- استثمار اهتمامات التلامذة وميولهم: إن التعلم المبني على ميول التلامذة يكون ذا معنى، فمن الأفضل أن يُربط التعلم الصفي بالأشياء التي يحب التلامذة معرفتها. فمثلاً على معلم الصف أن يخرج عن نطاق الدروس المقررة في منهاج القراءة لتلامذة الصف الرابع، ويكلف تلامذته بقراءة كلمات جديدة ولتكن من مجلة أو قصة أو..... الخ.
- أن يظهر معلم الصف اهتماماً وميلاً نحو المادة الدراسية، وأن يؤمن بقدرة تلامذته على التعلم ورغبتهم فيه، كإشراك التلامذة جسمياً وعقلياً داخل الصف.
- توجيه التلامذة نحو الأهداف التعليمية: فعندما يحثُّ المعلم تلامذته على الدراسة من أجل الحصول على علامات جيدة في الامتحان، فإنه يشجعهم على أهداف أدائية، وهي أهداف لا تنمي رغبتهم في التعلم، لكن عندما يوضح لهم كيف أن المادة الدراسية ستكون مفيدة لهم في المستقبل، فإنه يوجه اهتمامهم إلى الأهداف التعلمية وهي أهداف توجه جهودهم نحو الفهم الحقيقي، وإتقان المادة الدراسية كمادة القراءة مثلاً.
- أن يشجع معلم الصف تلامذته على استخدام أخطائهم وفشلهم بشكلٍ بناء: فعندما نقلل تركيزنا كمعلمين على أخطاء تلامذتنا ونعظم مواقف النجاح عندهم، فإنهم يتوجهون نحو الأداء الناجح والدافعية للتعلم، ويضعون لأنفسهم أهدافاً تعلمية أكثر من الأهداف الأدائية (**العتوم وآخرون،٢٠٠٥،١٨٣-١٨٦**).

وتبرز أهمية وضع الأهداف التعليمية بالنسبة للتلامذة في كونها؛ توجه انتباههم إلى المهمة التي هم بصدد تنفيذها، وأنها تزيد من المثابرة والمواظبة على العمل، فعندما يكون لديهم هدف واضح يكونون أقل عرضة

للتشتت، أو التوقف عن العمل حتى يصلوا إلى ذلك الهدف. بالإضافة إلى أن هذه الأهداف التعليمية تعمل على تطوير استراتيجيات جديدة وفعالة، والتخلي عن الاستراتيجيات القديمة غير الفعالة **(غباري وأبو شعيرة،٢٠٠٩، ٣٣٠)**.

وخلاصة القول يستطيع التلميذ أن يحقق أهدافاً كثيرة داخل غرفة الصف، فمثلاً يستطيع من خلال مساعدة المعلم له أن يطوّر قدراته في أنشطة صفية أو لاصفية مرتبطة بمادة القراءة، وفي نفس الوقت يتمكن من تحقيق أهدافاً اجتماعية من خلال جماعة الأقران، كتنمية الموهبة في التعبير، أو الرسم، أو الموسيقا، أو الرياضة...

ثالثاً: صعوبات القراءة

تمهيد:

اللغة نظام معين من الرموز ذات المعاني، يتواصل بها أفراد مجتمع معين، ويعبِّرون عن حاجاتهم، فهي الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهميةً بالنسبة للفرد والمجتمع، إذ تعتبر وسيلة أساسية في البناء الثقافي في حياة كل إنسان، وفي نقل التراث الحضاري من جيل إلى جيل آخر.

وتعتبر القراءة أحد المهارات الخاصة باللغة، بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتحدث والاستماع، وهي نشاط هام للتلميذ عند دخوله المدرسة، ومرتكز أساس لاستمراريته في التعلم والانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى. هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد بعض التلامذة يجدون صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة حروف، وفي التمييز بين الحروف التي تختلف في شكلها مثل الباء والنون أو الضاد والصاد، كما يجد البعض الأخر صعوبة فهم ما يقرأ، أو صعوبة في التعرف على الكلمات.....

وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة بعض هذه الصعوبات، التي يعاني منها بعض التلامذة في مدارسنا، وخاصة تلامذة الصف الرابع. وسيحاول الباحث تقديم القراءة كمفهوم، مهاراتها، أنواعها، ثم التحدث عن صعوبات القراءة من وجهة نظر دافعية، أسباب صعوبات القراءة، علاجها، العلاقة بينها وبين العزو السببي وتوجه الهدف، بالإضافة إلى أهم استراتيجيات تدريب التلامذة ذوي صعوبات القراءة على التوجهات والإعزاءات الصحيحة.

١ – مفهوم القراءة:

وردت كلمة القراءة في المعجم المدرسي بمعنى قرأ الكتاب– قراءةً، وقرآناً: تتبع كلماته – بالنظر والنطق بها. **(أبو حرب،٢٠٠٧،٨٤٢)**. وتشير الكتابات في الأدب التربوي إلى أن مفهوم القراءة قد تطور من مفهومٍ بسيط يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية آلية بسيطة إلى مفهوم معقد يتطلب مهمة معرفية ما **(العبد الله،٢٠٠٧،٨، برويير،٢٠٠٢،٣٦٣)**. حيث تُعرف القراءة بأنها: عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معانٍ، تكونت خلال الخبرة السابقة للتلميذ في صورة مفاهيم **(سليمون،٢٠٠٦،٤)**. فالقراءة بالمفهوم الحديث تنطوي على فهم ما نقرأ والانفعال بما نقرأ (نفرح ونغضب وننفر .....)، وتنطوي أيضاً على تعديل السلوك، والقراءة الجيدة الكاملة، تؤدي إلى تعديل سلوك التلميذ في عاداته مثله وأفكاره. أما

القراءة بالمفهوم القديم فتعني التعلم من أجل القراءة فقط، وليس القراءة من أجل التعلم والفهم **(الخير وآخرون،٢٠١٢،١٧)**.

٢- مهارات القراءة:

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة عملية القراءة، كما ترتبط في ذات الوقت بمستوى النمو الفكري واللغوي للتلميذ، وهذا المهارات هي:

أولاً- مهارة التعرف على الكلمة: وهي إدراك التلميذ للرموز المطبوعة بصرياً، ويضيف البعض إلى ذلك فهم المعنى، حيث أنه لا فائدة من مجرد الإدراك البصري بدون فهم المعنى، الذي يعتبر جزءاً أساسياً في التعرف على الكلمة، ومن أهم مهارات التعرف على الكلمة الإدراك البصري والسمعي للحروف، والتمييز بين الحروف بصرياً وسمعياً، ومعرفة اسم الحرف وتمييز الكلمات، والربط بين صوت الحرف وشكله، بالإضافة إلى تعرف الحروف التي تكتب ولا تنطق والحروف التي تنطق ولا تكتب **(زهران وآخرون ٢٠٠٩،٣٦٩-٣٧٠)**.

ثانياً- مهارة النطق: وهي تعني أن ينطق التلميذ بأصوات الحروف نطقاً صحيحاً، منفرداً أو في كلمات. وهذه المهارة تتطلب ما يلي: تدريب التلامذة على نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة، تدريبهم على نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت والمتجاورة في المخارج، تدريبهم على نطق الكلمات في حالة التسكين والتشديد مثلاً، وأخيراً تدريبهم على التعبير بالصوت عن المعنى الذي ينظم الجملة.

ثالثاً- مهارة الفهم: ونقصد بها تمكين التلميذ من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار، وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية. وهذه المهارة هي المهارة المنشودة من تعلم القراءة **(النوري،٢٠١٠،٣٧)**. ولكنها تتطلب جملة من المهارات الفردية: كمهارة تحديد الفكرة العامة والرئيسية أو الفكرة الفرعية للنص المقروء، وكذلك مهارة تحديد الكلمات المفتاحية وما بين السطور من معانٍ وأفكار ودلالات للنص المقروء، ومهارة استخدام هذه الأفكار في مواقف حياتية مختلفة وجديدة **(حراحشة،٢٠٠٧،٧٩)**. كما يتضمن الفهم القرائي: تعرّف الكلمات، وفهم دلالة كل جملة، وربط كل جملة من الجمل الواردة في الموضوع بسابقتها، بالإضافة إلى التمييز بين الأفكار المهمة من غير المهمة، مع تحديد الإجراءات المتبعة لتحديد ذلك**(عبد الباري،٢٠١٠،٢٩)**.

ويمكن القول بأن قدرة التلميذ على القيام بهذه المهارات يحقق الهدف المنشود من القراءة ألا وهو الفهم، والذي يستطيع التلميذ من خلاله الربط بين المعاني وإدراك الحقائق والأفكار، ومعرفة الصواب من الخطأ، والاختيار الصحيح من بين عدة خيارات متاحة... .

٣- أنواع القراءة

تصنف القراءة إلى نوعين، الأول على أساس الشكل، والثاني على أساس الغرض.

أولاً: تصنيف القراءة على أساس الشكل: تقسم القراءة وفقاً لهذا التصنيف إلى ثلاثة أنواع هي:

١- **القراءة الصامتة Silent Reading:** وهي استقبال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات التلميذ ووفقاً لتفاعلاته مع المادة المقروءة. وفيها تلتقط العين الرموز المكتوبة، والعقل يترجمها، ولا عمل لجهاز النطق الإنساني فيها، فلا صوت فيها، ولا تحريك للسان أو الشفتين.

٢- **القراءة الجهرية Publicly Reading:** وهي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً **(لافي، ٢٠٠٦، ١٥-١٦)**.

٣- **قراءة الاستماع Listen Reading:** وهي العملية التي يستقبل بها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها التلميذ قراءة جهرية **(طاهر ،٢٠١٠ ،٢٣)**.

ويرى **الباحث** أنه يجب على المعلمين أن ينتبهوا إلى دور كلاً من أنواع القراءة السابقة (الصامتة والجهرية والاستماع)، التي تعتبر ضرورية وأساسية في مرحلة التعليم الأساسي في إذكاء المعرفة، ومساعدة تلامذتهم على تكوين عادات جيدة مثل وضعية الجلوس الصحيح، والمسافة المناسبة بين العينين والكتاب، بالإضافة إلى الألفاظ والعبارات التي ينطق بها التلميذ.

ثانياً: تصنيف القراءة على أساس الغرض: تقسم القراءة وفقاً لهذا التصنيف إلى خمسة أنواع هي:

١- **القراءة التصفحية Skimming Reading:** كثيراً ما يستخدم التلامذة هذا الأسلوب في القراءة للحصول على المعنى العام والفكرة العامة لنص أو مقالة أو كتاب معين.

٢- **القراءة السريعة Speed Reading:** وهي أسلوب أو نمط قرائي يمارسه التلميذ عندما لا يكون مهتماً بمعرفة التفاصيل الدقيقة الواردة في النص، بل بالفهم العام لسياق الأحداث الواردة فيه.

٣- **القراءة الدراسية Study Reading:** تعتبر القراءة الدراسية واحدة من أكثر الأساليب القرائية أهمية بالنسبة للتلميذ، وتتطلب الكثير من التروي والإعادة والتكرار حتى يستطيع التلميذ فهم المادة الدراسية واستيعابها **(شتا وآخرون ،٢٠٠٦ ، ٣٠٥-٣٠٧)**.

٤- **القراءة الترفيهية Entertaining Reading:** القراءة الترفيهية هي قراءة الاسترخاء، تلك التي نختارها نحن وليس القراءة المفروضة علينا، وتعدُّ القصص أكثر أنواع القراءة الترفيهية شيوعاً.

٥- **القراءة الناقدة Review Reading:** تعتبر القراءة للنقد أعلى درجات القراءة وأكثرها تقدماً وهي تشتمل على عمليتين: هما الفهم والإحساس بقيمة أو قدر ما نقرأه، ويجب أن تتم على مرحلتين، تسبق فيهما عملية الفهم عملية التقييم والتقدير **(البنهاوي، ٢٠٠٨، ٧٢-٧٧)**.

٤ـ صعوبات القراءة

صعوبات القراءة هي "عجز جزئي في قدرة التلميذ على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته سواءً أكانت هذه القراءة صامتة أم جهرية" **(جلجل،١٩٩٥؛عبد الوهاب كامل،١٩٩٩؛ كامل،٢٠٠٣)**.

ويعرِّف الياسري (٢٠٠٦) صعوبات القراءة: بأنها "اضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز في القراءة على الرغم من وجود التلميذ في ظروف الصف العادي، وامتلاكه نسبة ذكاء مناسبة، وفرص ثقافية واجتماعية ملائمة" **(الياسري، ٢٠٠٦، ٩٣)**.

وقد تظهر صعوبات القراءة لدى التلميذ على شكل صعوبة تمييز الكلمات البصرية والسمعية، أو صعوبة تسمية الحروف، أو صعوبة الربط بين الحرف وصوته، وعدم القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة ونطقها. وكذلك صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، بالإضافة إلى صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق **(الحاج ،٢٠١٠ ،٥٥-٥٦)**.

بناءً على ما سبق نرى بأن صعوبات القراءة مشكلة تظهر لدى التلميذ في سنوات حياته الأولى تنتج عن عدم معرفته بقدراته وشعوره بالفشل، وعدم قدرته على صوغ أهدافه بطريقة صحيحة، وعدم تكيفه مع الجو المدرسي وليس للذكاء أي دور في ذلك. كما أن التلامذة ذوي صعوبات القراءة يختلفون عن التلامذة العاديين في عدة مجالات، وهذا يعني أنهم يحتاجون إلى طرائق جديدة في التعليم، تختلف عن تلك التي تقدم لزملائهم العاديين، كما يجب أن يؤخذ بالحسبان عند التخطيط للمناهج مراعاة الفروق الفردية، والخصائص النمائية للتلامذة، ومساعدتهم على الإعزاءات الصحيحة، وضبط توجهات الأهداف لديهم.

٥- تفسير صعوبات القراءة من وجهة النظر الدافعية:

إن الأطفال في السنوات الأولى من المدرسة، يميلون إلى إدراك القدرة العقلية على أساس أنها انعكاس مباشر للجهد المبذول، وينسجم ذلك مع اعتقاد الأطفال بأن النجاح المتحقق بجهد كبير، يعدُّ مؤشراً دالاً على القدرة الذهنية العالية أكثر من النجاح المتحقق بجهد قليل. وفي حدود السابعة يبدأ الأطفال بإدراك أن عليهم أن يتفوقوا على أقرانهم في الأداء ليعدُّوا من ذوي القدرات العالية، ويعتقد معظم أطفال السابعة أن الجهد يمكن أن يغير القدرة. وبعد سن العاشرة يبدأ غالبية الأطفال بالنظر للذكاء على أنه المحدد للقدرة الذهنية. وبالتالي إن الفهم الحقيقي لصعوبات القراءة يجب أن يأخذ بالحسبان التفاعلات المعقدة التي تتكون مع مرور الزمن بين العمليات الذهنية المسؤولة عن الأداء القرائي، وبين عوامل الدافعية التي تحافظ على هذا الأداء **(كامحي وكاتس،١٩٩٨،٩٠.٩١)**. وتتأثر الصورة الذاتية إلى حد كبير بمشاعر الإحباط التي يعاني منها الطفل، وفي هذا المجال يشير **إيريك إريكسون** إلى أن الطفل في السنوات المدرسية الأولى يجد حلاً للصراع بين الصورة الذاتية الإيجابية والإحساس بالنقص، وفي حالة تمكن الطفل من تحقيق النجاح في المدرسة فسوف تتطور لديه أحاسيس ومشاعر إيجابية فيما يتعلق بنفسه أو ذاته وفرص النجاح في الحياة، وإذا ما جرب الطفل الإحساس

بالفشل والإحباط، فإنه سوف يدرك بسرعة بأنه أقل أو أدنى من الآخرين، وبأن جهوده ومحاولاته للتقدم سوف تضيع سدى. وعوضاً عن الإحساس بأهميته وفائدته ينتابه شعور بأن البيئة التي يعيش فيها تتحكم كثيراً به وبالتالي ينتابه الإحساس بالعجز. ويُعزى النجاح عند الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم دائماً إلى الجهد، فعندما يواجه الطفل المصنف ضمن هذه الفئة الفشل فإن ذلك يُعزى إلى عدم بذل الجهد الكافي. بينما الحال عند التلميذ ذوي صعوبة القراءة يختلف تماماً فالنجاح وإحراز التقدم في جانب معين يُعزى دائماً إلى الحظ وليس الجهد، كما أن الفشل يُعزى إلى الغباء وهذا ما يعتقده هؤلاء الأطفال أنفسهم **(السرطاوي وآخرون،٢٠٠٩،١١٣)**.

ويحاول خبراء القراءة وصعوبات القراءة أمثال **ماكجينز وسميث (١٩٨٢) وهاريس وسيباي(١٩٨٥)** ربط تعلم الطفل بأسلوبه المعرفي الخاص، ولهذا الأسلوب ثلاثة اتجاهات تعدُّ ملائمة للقراءة وهي الاعتماد والاستقلال عن المجال، والاندفاعية، والتروي **(جلجل،٢٠٠٥،٩٠.٩١)**. إذ أصبح الآن محور الاهتمام لدى المهتمين بصعوبات القراءة في الوقت الحالي، هو أسلوب تدريس التلامذة طريقة كيف يستطيعون أن يتعلموا بأنفسهم، وكيف يديرون أنماطهم السلوكية في بيئة التعلم، وكيف يعممّون المعلومات من موقف إلى أخر **(برغوت،٢٠٠٢،٥١)**.

ويرى **الباحث** بأن صعوبات القراءة، تنشأ حين يفشل التلميذ في القيام بعملية التذكر بمستوياتها المختلفة، باعتبارها دالة على حدوث التعلم، وفي تكوين خبرة معرفية قوامها الخبرات السابقة، بالإضافة إلى عدم استخدام استراتيجيات دافعية في التعلم. بالنتيجة يجب على المعلمين تعليم التلامذة هذه الاستراتيجيات؛ لأنها ضرورية وأساسية لاسيما في وقتنا الحاضر؛ إذ تمكن تلامذتنا من الاستفادة منها في مواقفهم الحياتية المختلفة.

٦- أسباب صعوبات القراءة:

نظراً لتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة، فقد رأى الباحث إمكانية تصنيفها وفق ما يلي:

أولاً- العوامل الجسمية: وهي تلك العوامل التي تُعزى إلى التركيب الوظيفي والعضوي، والتي تبرز على شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم، ونظراً لارتباط القراءة بالوظائف البصرية والسمعية، فمن الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة بهما ارتباطاً وثيقاً، فالوسيط الحسي البصري يسهل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر، بينما الوسيط الحسي السمعي يسهل مهمة التعرف إلى الحروف وأصواتها مما يسهل نطقها نطقاً سليماً.

ثانياً- العوامل البيئية: يرى العديد من الباحثين المتخصصين من أمثال **إنغلمان (Engelmann,1973)، وكوهن (Cohen,1969)، وباتمان وهارنج (Bateman & Haring ,1977)**، أن فشل التلامذة في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بهم أثناء تعليم القراءة، وبالتالي الزمن المخصص

لتدريبهم على مهارات القراءة له دوره البارز في تعليمها، فكُلما أُعطيَّ التلميذ قدراً أكبر من الزمن لممارسة القراءة، كانت فرصته في تعليم القراءة أكبر، وحرمان التلميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة يجعله أكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة، بالإضافة إلى سلوكيات بعض المدرسين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو تشجيع التلامذة على القراءة الحرة، كلها تساهم في صعوبات تعلم القراءة **(البطاينة وآخرون،٢٠٠٧،١٣٤.١٣٦)**.

ثالثاً- العوامل النفسية النمائية: إن تعلم القراءة عادةً هو المنشط الرئيس لتلامذة الصف الأول، وترتبط بداية تعليم القراءة غالباً بالعمر العقلي، كمحك للدلالة على القدرة في تعليم القراءة **(زهران وآخرون ،٢٠٠٩، ٣٨٣)**. ويمكن القول بأن العوامل النفسية التالية تقف وراء صعوبات القراءة عند الأطفال وهي: اضطرابات الانتباه والذاكرة، واضطرابات الإدراك البصري والسمعي، وانخفاض مستوى الذكاء، وانخفاض القدرة اللغوية، ونقص الدافعية **(عبيد ،٢٠٠٩، ١٠٢)**.

واستطاعت الدراسات الحديثة أن تحدد ثلاثة عوامل تعوق تنمية القراءة بين التلامذة، بغض النظر عن العوامل البيئية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو البيولوجية كدراسة **شيوتزس (1992)Shaywitz** ، ودراسة **ساتنوفتش (1994) Stanovich** ، ودراسة **سميث (1995) Smith** وهذه العوامل هي:

١. **العجز في إدراك وحدات الكلام وتنمية مبادئ الأبجدية:**

إن التلامذة الصغار الذين لديهم معرفة محدودة لكل من اللغة الشفوية والمكتوبة قبل التحاقهم بالمدرسة، يكونون عرضة للفشل في القراءة، ولكن يمكن القول بأن القراء الجيدين الذين يفهمون أن الوحدات المجزأة للكلام يمكن أن ترتبط بالحروف، ونماذج الحروف أي المبدأ الأبجدي، وبالتالي فإن التلميذ الذي يفشل في الوعي بالصوتيات فهو يعجز عن الوعي بوحدات الكلام وإدراك أن الكلمات تتكون من مقاطع صوتية **(Smith,1995,70)**.

٢. **العجز في استخدام استراتيجيات فهم القراءة:**

يؤكد **شيوتزس (1992) Shaywitz** أنه إذا لم يتلق التلامذة خبرات مبكرة مهمة لبناء التنمية اللفظية المتعلقة بالمفردات، والخلفية المعرفية، والقدرة على فهم العلاقات بين المفاهيم اللفظية، والقدرة على توظيف الاستراتيجيات لتأكيد الفهم، فإن الفشل في القراءة سوف يتعرض له هؤلاء التلامذة بدون أدنى شك **(Shaywitz,1992,145)**.

٣. **العجز في تنمية الدافع لتنمية وتعلم القراءة:**

إن العنصر المهم لاستمرار عملية تعليم التلميذ للقراءة هو وجود الدافع والحافز لإنجاز عملية التعلم، فتعرضه لصعوبة أثناء التعلم تضعف من معنوياته وخاصةً إذا كان ذلك في الصفوف الأولى من التعليم، مما يؤدي إلى عدم ممارسة القراءة، والسبب في ذلك قد يكون إحساسه بالإحباط عندما يفشل في المرات الأولى من التعليم أو عندما يتعرض لعملية ضغط من الوالدين أو إحساسه بالإهانة أو المقارنة بالآخرين ما يجعله يتجنب مثل هذه

المواقف **(Stanovich,1994,282)**. وفي السياق ذاته يرى **آدلروفان (1995)** أن التلميذ غير المستعد للقراءة سوف يحبط إذا ما جرت محاولات لتعليمه، ويمكن أن يحمل معه كرهه لهذه التجربة خلال تدرجه في صفوف المدرسة وحتى بلوغه سن الرشد، وهذا يقود بدوره إلى تخوف الوالدين على طفلهم عند تراجعه، وعدم تقدمه بالمقارنة مع أقرانه **(آدلروفان ،١٩٩٥، ٤٠)**. وحسب **كولينجفورد (٢٠٠٣)** فإن أكبر العقبات أمام تعليم الطفل للقراءة، يتمثل في غياب الكتب، وقراءة القصص، وإمكانية إجراء الحوارات والمحادثات، والتحليل مع الأطفال في سن مبكرة قبل الذهاب إلى المدرسة **(كولينجفورد ،٢٠٠٣، ٥٦)**.

ويضيف **الباحث من وجهة نظره** إلى أسباب صعوبات القراءة الأسباب الآتية: الأسباب الأسرية والأسباب المدرسية. حيث تتمثل الأسباب الأسرية، بعدم اهتمام الآباء بأبنائهم، وعدم منحهم الثقة بالنفس، ونبذهم وهو ما يعرف بالحرمان العاطفي للطفل، وعدم قدرة الطفل على استخدام تعلمه السابق في تعلمه اللاحق، لاسيما في عملية القراءة وهو ما يعُرف في علم النفس التربوي بأثر انتقال التعلم، وكمثال على ذلك تعلم الطفل الحروف في الصف الأول، يجب استخدامه ككلمات، أو كجمل قصيرة، أو كجمل طويلة في الصف الثاني. بالإضافة إلى عدم قدرة الأهل على إدارة أوقات فراغ أبنائهم بالشكل الصحيح من حيث غياب التشجيع والدافعية والرغبة في التعلم، إما لجهلهم بها، أو عدم إدراكهم لأهميتها. والأفكار اللاعقلانية الموجودة عند بعض الآباء، فيما يتعلق بعدم قدرة أبنائهم على القراءة وإطلاق أحكام سلبية على سلوكهم مثل: أنت لا تستطيع أن تقرأ، لا تستطيع أن تكتب، أنت فاشل، أنت كسول، وغير ذلك من سلسلة الأفكار الغير المنتهية، والتي تعد سبباً في فشل الأطفال، وعدم قدرتهم على الإنجاز لاحقاً.

أما الأسباب المدرسية: فتتمثل بعدم جدية المعلم أثناء شرحه للدرس، من حيث عدم استخدامه للوسائل التعليمية الموجودة في المدرسة؛ وإن استخدمها فلا يكون على دراية كافية باستخدامها، وعدم تنويعه في طرائق التدريس؛ فالمناهج الجديدة غنية وثرية بمعلوماتها، وبالتالي يقتضي التعامل معها التنوع في طرائق تدريسها.

٧- محكات التعرف على صعوبات القراءة:

١- محك التباعد (التباين الشديد بين التحصيل والقدرة الكامنة) Discrepancy Criteria : إذ نجد في معظم حالات صعوبات التعلم تفاوتاً ملحوظاً بين مستوى النمو العقلي(الذكاء)، ومستوى تحصيل التلميذ الدراسي. وعادةً يكون مستوى التحصيل الدراسي أقل من مستوى القدرة العقلية العامة(أو الخاصة)، كما نُلاحظ تباعداً ملموساً في نمو الوظائف العقلية، واللغوية، والحركية. فعلى سبيل المثال نجد تلميذاً متفوقاً في الفن والرياضيات، عادياً في الدراسات الاجتماعية، ضعيفاً في الاستيعاب والتواصل اللفظي والقراءة، أو العكس.

٢- **محك الاستبعاد Exclusionary Criteria:** يُقصد بهذا المحك استبعاد أية إعاقة حسية أو حركية أو إدراكية يمكن أن تكون سبباً في عدم قدرة التلميذ على تعلم القراءة. وكذلك استبعاد أي اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي قد يعاني منه التلميذ. فهذه الأسباب لا توجد في حالات صعوبات تعلم القراءة.

٣- **محك التربية الخاصة Special Education Criteria:** إن التلامذة الذين يعانون من صعوبات في مجال التعليم بالرغم من أنهم عاديون في قدراتهم ولا يعانون من إعاقات أو اضطرابات نفسية وعضوية، يحتاجون إلى طرق خاصة للتعلم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعليم **(الأحمد،٢٠٠١ ،١٣٩-١٤٠،البطاينة وآخرون،٢٠٠٧، ٣٩- ٤٣).**

٤- **محك الاضطراب اللغوي Linguistic Disorder Criteria:** مما لاشك فيه أن هنالك ارتباطاً وثيقاً بين القدرات اللغوية والقدرة على القراءة. والجانب الفونولوجي في اللغة هو الأكثر ارتباطاً بعملية القراءة، إذ أن الاضطرابات الفونولوجية تُلاحظ عند المصابين بعسر القراءة.

٥- **محك الاضطراب العصبي Neurological Disorder Criteria:** لاحظت العديد من الدراسات كدراسة **اندرسون (Andreason,1997)**، وجود قصور وظيفي أو خلل تركيبي في مناطق معينة من الدماغ لدى نسبة معينة من المصابين بعسر القراءة **(السرطاوي وآخرون ،٢٠٠٩، ٤٣-٥٣).**

ويرى **الباحث** أنه عند تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، يجب أن لا يتم الاعتماد على محك واحد، بل يجب استخدام محكات تشخيصية أخرى لتحديد التلميذ الذي يعاني من هذه المشكلة، وكلها يجب أن تؤخذ بالحسبان لأن هناك أنماط وأنواع ودرجات مختلفة من صعوبات القراءة، تحتاج إلى تشخيص دقيق وعلمي بغية الوصول إلى التشخيص المناسب، والتعامل مع هذه الصعوبات بطريقة صحيحة.

٨- علاج صعوبات القراءة:

هناك طرق تستهدف علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها، بعضها يبدأ بالحرف بعضها يبدأ بالكلمة ومن هذه الطرق ما يلي:

١. **طريقة مونرو Monroe Method:** أعدَّ هذه الطريقة مونرو، واعتمدت بشكل أساسي على التركيز الصوتي والتدريب المتأني المتكرر والمتنوع للحروف أو الكلمات أو النص القرائي، إذ تقوم هذه الطريقة على تدريب التلميذ ذوي صعوبات القراءة على التمييز بين الأصوات، من خلال عرض بطاقات تحتوي صوراً تبدأ بنفس الحرف الساكن أو نفس الحرف المتحرك، وتبدأ من البسيط إلى الصعب حيث تبدأ بالحروف غير المتقاربة بالأصوات، وبعدها الأصوات الأكثر تقارباً مثل س، ص، .... وهكذا. ثم على التلميذ أن يربط بين الحرف وصوته، ويمكن أن يتتبع الحرف في البداية، ومن ثم جميع أصوات الحروف

ليكوّن الكلمة، إن عملية التتبع هذه تساعد التلميذ ذوي صعوبات القراءة على معرفة الاتجاه الصحيح في قراءة الكلمات (**الظاهر، ٢٠٠٨، ٢٢٩.٢٣٠**).

٢. طريقة فرنالد Fernald Method: في هذه الطريقة يختار التلميذ بنفسه الكلمة المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على ورقة بقلم عريض ملون، ثم يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه (أي يستخدم حاستي اللمس والحس _ حركي)، مع نطقه لحروفها. ومع تتبعه لها ينطق المعلم الكلمة كي يستخدمها التلميذ (يستخدم السمع). ويكرر هذه العملية حتى يستطيع التلميذ كتابتها بشكل صحيح اعتماداً على ذاكرته، ويمكن للتلميذ أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع الكلمات السابق تعلمها. وبذلك يستطيع التلميذ تعميم المعرفة المكتسبة من خلال مهارات القراءة (**عبد الله، ٢٠٠٥، ٢٤٢**).

٣. طريقة التأثير العصبي Neurology Impress Method: وهي طريقة تمَّ تطويرها لتناسب التلامذة الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة، تستخدم هذه الطريقة نظام القراءة المتزامنة، إذ يقوم كلاً من التلميذ والمعلم بالقراءة معاً (في ذات الوقت) بصوت عالٍ وقراءة سريعة، وفي الوقت الذي يقرأ به المعلم والتلميذ بانسجام وتوافق، فإن صوت المعلم يوجّه إلى أذن التلميذ مع تشجيعه أيضاً بأن يمر بإصبعه على طول السطر، ولعلَّ أهم أهداف هذه الطريقة هو قراءة أكبر قدر ممكن، ومحتمل من صفحات مادة القراءة في وقت القراءة المخصص (**البطانية وآخرون، ٢٠٠٧، ١٥٠.١٥١**).

٤. الطريقة اللغوية Language Method: تستخدم طريقة الكلمة الكلية ويُتم اختيار الكلمات على أساس النماذج المتشابهة مثل (قلم، قال، قاس)، ويجب أن يتعلم التلميذ العلاقة بين أصوات اللغة والحروف، أو بين الفونيم وشكل الحروف (**السعيدي، ٢٠٠٩، ٥٢**).

ونرى مما سبق بأنه لا توجد طريقة، أو استراتيجية محددة بعينها لعلاج صعوبات تعلم القراءة؛ فهناك طرق متعددة وكثيرة لمعالجة هذه الصعوبات، ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار الاتجاه النظري الذي يعتمده الباحثون في تفسير وتشخيص هذه الصعوبات، وبمعنى آخر يجب أن تنطلق طرق المعالجة من التركيز على مهارات القراءة الأساسية، كمهارة التعرف على الكلمة التي تتضمن نطق الكلمات ومدلولها، بالإضافة إلى الفهم القرائي الذي يتضمن بدوره التلميذ، واستراتيجياته الدافعية التي تسهل تعلمه وتزيد من تحصيله وإنجازه، ويجب أن نكون على دراية كاملة بالمدخلات العلاجية الحديثة والمعاصرة لصعوبات القراءة، والدراسات التجريبية والميدانية التي تكشف فعالية كل طريقة في المعالجة، وبناءً عليه يجب على المعلم أن يختار الطريقة التي يراها مناسبة، وذلك حسب المشكلة التي يعانيها التلميذ ودرجة شدتها، وبما يتناسب مع العمر الزمني والعقلي لكل تلميذ، والأهم من هذا كله ينبغي على المعلم تشخيص المشكلة، بالتعاون مع المرشد النفسي والاجتماعي بشكل صحيح وتحديدها،

ومن ثم وضع البدائل المتاحة، واختيار الأسلوب والطريقة الأفضل، لمساعدة التلامذة على التخلص من هذه الصعوبات.

٩- العلاقة بين العزو السببي وتوجه الهدف وصعوبات القراءة:

ركزت الدراسات النظرية كدراسة حسين(٢٠٠٢) على الأسباب المدركة لسلوك التلامذة بهدف معرفة توقع هذا السلوك، والأسباب المسؤولة عن حدوثه، كما اهتمت بالأسباب التي يعزو بها التلميذ سلوكه إلى محكات خارجية أو داخلية كمؤثر لحدوث هذا السلوك، وبذلك تتحدد أهداف التلميذ، وتنعكس على العمليات النفسية التي تشكل شخصيته. وتكمن في القوى الشخصية صعوبة الهدف، وكيفية المواجهة لتحقيقه كنظام من الأفكار يبنيه التلميذ عن نفسه في عمليات الاتصال سواءً داخل البيئة الصفية أو خارجها. كما أن دراسة الإعزاءات السببية لعوامل ومظاهر صعوبات التعلم لدى التلامذة لها دور أساسي في إظهار نواحي التفوق والتأخر الدراسي التي يظهر تأثيرها على أداء التلميذ ومستوى دافعيته وإنجازه **(حسين، ٢٠٠٢، ١٦٧)**.

فالتلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة يكتسبون أنماطاً غير تكيفية للقراءات السببية الخاصة بأدائهم المدرسي، وقد أظهرت عدة دراسات أن هؤلاء التلامذة يُرجعون فشلهم إلى أسباب خارجة عن إرادتهم، ويزداد احتمال عزو فشلهم إلى نقص القدرة أكثر من نقص الجهد، كما يزداد احتمال ميلهم إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية مثل سهولة المهمة كدراسة **الصالح (٢٠٠٣)**، ودراسة **غباري وآخرون (٢٠١٢)**. أما فيما يتعلق بالنجاح فقد **رأى القمش (٢٠٠٦)** بأن التلامذة ذوي صعوبات القراءة يرجعون النجاح بدرجة أقل إلى العوامل الشخصية والداخلية من التلامذة العاديين، ويميلون إلى إرجاع نجاحهم إلى سهولة المهمة وإلى عوامل خارجية **(القمش، ٢٠٠٦، ١٩)**. وحددَ الباحثون في مجال العزو السببي ولاسيما **واينر (1985) weiner، وآلين وديترتش (1991) Allen & Dietrich، وموريرنو (2007) Moreano، ويالغ وآخرون Yailagh- et-al (2009)**، أن كلاً من القدرة الذهنية والجهد هي الأسباب المدركة لنجاح التلميذ أو فشله. وفي الحالة الطبيعية فإن النجاح يُنظر إليه على أنه نتيجة الكفاءة الشخصية، في حين أن الفشل يمكن التغلب عليه من خلال بذل مزيد من الجهد. إذ يركز التلميذ جهده عندما يكون هدفه الاندماج في المهمة على التمكن من التعلم حيث يتحسن إتقان المهمة بالجهد أو التعلم.

وهنا يجب على المعلم ملاحظة سلوك التلامذة ذوي صعوبات التعلم وفهم عزوهم من أجل زيادة التحصيل الدراسي لديهم. كما أن تقديرات التوقع المستقبلي للنجاح تؤثر في الأهداف المنتقاة، والمثابرة في محاولة وإنجاز هذه الأهداف. فالتلامذة ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى القيام بإعزاءات خارجية لكل من النجاح والفشل مقارنةً بأقرانهم العاديين، وعلى وجه التحديد تقل احتمالية عزوهم النجاح إلى عوامل داخلية مستقرة يمكن التحكم بها، كما تقل أيضاً احتمالية عزوهم النجاح إلى الحظ أو إلى عوامل خارجية غير مستقرة يمكن التحكم فيها

(البحيري،٢٠٠١، ٥١-٥٤). وفي ظل نظرية واينر العزوية يُعتقد أن التلامذة يسعون إلى فهم لماذا وقع حدث ما.

بمعنى آخر يمكن القول بأن **واينر** ركز على التفسيرات السببية التي يقدمها التلميذ لنتيجة تحصيله نجاحاً أو فشلاً، وذلك بإرجاعها إلى ذاته أو إلى عوامل خارجة عنه. فحين يعمل التلامذة على تحقيق أهدافهم يكونون أكثر دافعية ويجتهدون ويجدون لتحقيق هذه الأهداف، وفي هذه الحالة على المعلم مساعدة التلامذة على تحقيق هذه الأهداف والابتعاد قدر الإمكان عن موضوع الدرجات والتعلم من أجل التعلم والاندماج في المهمة التعليمية، وقد ذكر رشوان(٢٠٠٥) أنه في اندماج المهمة يعتقد التلامذة أن الجهد والقدرة شئيان غير منفصلان، ويحاولون بمثابرة ومتابعة التمكن من العمل، وإلى تقييم قدراتهم الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول، وكلما كانت المهمة صعبة دلَّ النجاح فيها على القدرة المرتفعة، وبدوره الجهد المرتفع يؤدي إلى المزيد من التعلم. كما أكد على وجود ارتباط موجب قوي بين الجهد المدرك والإشباع وبالتالي تتأكد العلاقة بين الاندماج في المهمة والعزو الداخلي المنشأ للفعل. ويتم اختيار المهام ذات المستوى المعتدل من توقع النجاح ويكون الأداء فعالاً عندما لا يكون مستوى الصعوبة متطرفاً، وينخفض الجهد والأداء إذا اعتقد التلميذ أن جهداً ضئيلاً مطلوباً للأداء وأن الجهد المرتفع غير مؤثر، إذ أن الجهد المرتفع يزيد من الجوانب الوجدانية الإيجابية كالإحساس بالإنجاز وغيره **(وقاد ،٢٠٠٨، ٨٠)** ؛لأن من شأن ذلك أن يعزز ثقة التلميذ بنفسه، كما يجب على المعلم الاهتمام بالتوقعات الإيجابية للتلامذة، والابتعاد عن التوقعات السلبية. وهذا يعطي المجال لشعور التلميذ بقيمة الإنجاز والتحصيل في هذه المرحلة والذي يشكل بدوره ركائز النجاح فيما بعد. ونطرح هنا مثالاً يتعلق بحالة تلميذين من تلامذة الصف الرابع كما هو موضح في الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤): وصف لحالة تلميذين من تلامذة الصف الرابع

الحالة الأولى	الحالة الثانية
فراس يكره مادة القراءة، يكتب وظائفه، يتابع أحياناً مع معلمته، وأحياناً أخرى يحل على السبورة، وهدفه من ذلك الوصول بأمان إلى الصف الخامس.	رؤى تحب مادة القراءة، وسوف تساعدها مادة القراءة التمكن من المواد الأخرى، كما تريد أن تساعدها المادة في حياتها في أن تصبح مدرسة لغة عربية، كما تشعر بأن القراءة ممتعة في حد ذاتها.

يتبين لنا من الجدول رقم (٤) بناءً على الحالتين السابقتين؛ أنه يُمكن التنبؤ بأن حالة رؤى سوف تتعلم أكثر من حالة فراس؛ لأن رؤى تحاول الاستفادة قدر المستطاع من المادة الدراسية. أما فراس فيسعى للحصول على الدرجة. كما يتضح لنا من خلال عرضنا لنظريات العزو السببي السابقة لكلٍّ من **هايدر (١٩٥٨) وكيلي (١٩٦٧) وواينر (١٩٧٤)** أن شدة الدافعية المُثارة يُمكن أن تُحدد بواسطة التوقع، فكلّما تيقن التلميذ بأن الاستجابة الصادرة ستحقق الهدف، زادت دافعيته نحو تحقيق الهدف. وتتأثر توقعات بلوغ الهدف بمدى ثبات

إعزاءاته السببية. وبالنتيجة التلامذة سواءً كانوا ذوي صعوبات تعلم في القراءة أم غيرها من المواد أم كانوا تلامذة عاديين أم متفوقين، فإنهم يعزون عادةً النجاح إلى عوامل مثل القدرة والجهد والحظ وصعوبة المهمة، فنُلاحظ بأن القدرة والجهد عاملين أساسيين في الدافعية للتعلم، فالتلامذة الذين يدركون أن لديهم إعزاءات داخلية إيجابية يتابعون التحصيل الدراسي بنجاح وثبات، ويعزون نجاحهم إلى القدرة والجهد كونهما عنصران يمكن التحكم بهما، أما التلامذة الذين يدركون أن لديهم إعزاءات خارجية سلبية، يعتقدون أنهم جيدون في بعض المواد وغير جيدون في مواد أخرى، فَهُم في ذلك يعزون نجاحهم إلى الحظ أو صعوبة المهمة، ويشعرون بأنهم عاجزين عن النجاح في بعض المواد. وبالتالي على المعلم الاهتمام بمسألة الجهد عند التلامذة، وأن يعمل على تعزيزها باستمرار حتى ينمي إحساس التلامذة بقدرتهم، وليس الحصول على الدرجات المرتفعة فقط، وإنما التعلم من أجل التعلم، بالإضافة إلى استثارة دافعية التلامذة للتعلم، ومراعاة ميولهم واهتماماتهم وصولاً إلى الهدف التربوي المنشود: "كلما كان موضوع التعلم مرتبطاً بميل التلميذ نحو ذلك الموضوع، شدَّ انتباهه وزادت مشاركته وزاد أداؤه".**(قطامي وقطامي،٢٤٠،٢٠٠٠)**.

خلاصة القول: يجب توجيه اهتمام التلامذة نحو التعلم، والتركيز على المعتقدات الدافعية، ولاسيما توجهات الأهداف التي يمكن أن يُستدل عليها من السلوك، والتركيز على القراءة بقصد الفهم والاستيعاب، والاستمتاع بما يُقرأ؛ كي يتم الاستفادة من هذه القراءة في الخبرة الحياتية القادمة.

١٠- استراتيجيات تدريب التلامذة ذوي صعوبات القراءة على التوجهات والإعزاءات الصحيحة:

من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، توصّلَ الباحث إلى بناء عزو سببي فعّال في غرفة الصَّف. يُمكن أن يستفيد منه معلمو الصف في هذه المرحلة(الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) على الشكل الآتي:

- يجب على معلم الصَّف في المرحلة الابتدائية الانطلاق من نجاحات التلامذة، وخاصةً عندما يكون لديهم إخفاقات سابقة، ففي مادة القراءة مثلاً يجد بعض التلامذة صعوبة في التعرف على الكلمة، فعلى المعلم تقديم مرادفات أخرى للكلمة تُرشد التلميذ إلى التعرف على نفس الكلمة.
- بناء توقعات واقعية لأداء التلامذة في الصَّف، بحيث تكون هذه التوقعات قابلة للتحقق.
- إقناع التلامذة بأن الحصول على الدرجات المدرسية ليس الهدف النهائي، وإنما التعلم من أجل التعلم هو الأهم، والعمل على تهيئتهم بأن العمل يوجد فيه أخطاء ومن المتوقع حدوثها.
- رفع معنويات التلامذة ذوي الأداء المتدني والمتوسط؛ وذلك من خلال إقناعهم بأنهم تلامذة جيدون وإعطائهم أمثلة عن فلاسفة وعلماء عظام تعرّضوا لصعوبات قرائية في بداية حياتهم، وأصبحوا ذو شأن فيما بعد.

– عزو أسباب نجاح التلامذة إلى القدرات والعوامل القابلة للتحكم، مثل الجهد واستراتيجيات التعلم الهادفة والمفيدة.

– عزو فشل التلامذة إلى عوامل قابلة للتحكم، وأنه من الممكن تعديلها.

– عندما ينجح التلامذة بأداء المهمة الموكلة إليهم بسرعة وسهولة، فعلى المعلم أن يعترف بنجاحهم ويعطيهم مهمة أكثر صعوبة.

– عندما يفشل التلامذة بأداء المهمة الموكلة إليهم، فعلى المعلم أن يعزو فشلهم إلى عدم استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المناسبة، والعمل على مساعدتهم على اكتساب هذه الاستراتيجيات كالعزو السببي وتوجه الهدف وغيرها.

– تدعيم مشاركة التلامذة في مشروعات تعاونية مع زملائهم، بحيث يكون المعلم الموجه والمرشد والدليل الذي يساعد التلامذة في إدارة هذه المشروعات.

– عندما نجد بعض التلامذة يواجهون صعوبات في أكثر من مادة تعليمية، على معلم الصف أن يغير طريقة التدريس التي يستخدمها.

– إقناعهم بأن ما يكتسبونه من علم ومعرفة، سوف يكون مفيد لهم في المدرسة وخارجها، وأن ما يكتسبوه هو نتيجة جهدهم الذي يبذلونه، وأنهم بهذا الجهد سوف يحققون أهدافهم التي يرغبون بها.

– رفع مستوى أداء التلامذة من قبل معلمي الصف والمرشدين الاجتماعيين، عن طريق توقعات النجاح من خلال تعديل الإعزاءات من أسباب ثابتة كالقدرة، إلى أسباب غير ثابتة مثل نقص الجهد. وتقديم خبرات نجاح متدرجة لهؤلاء التلامذة للتخلص من الخوف من الفشل، يتبعها مباشرةً تعليمهم المهارات الأساسية لتعلم القراءة، كالتعرف على الكلمة وصولاً إلى الهدف الأسمى من القراءة وهو الفهم القرائي.

– الاستراتيجية الأخيرة التي يجب مراعاتها هي تدريب التلامذة على الإحساس بالمسؤولية عما يقومون به تجاه أنفسهم، وزملائهم، ومجتمعهم. وبمعنى آخر الإحساس بالمواطنة كهدف أساس وصولاً إلى الهدف الأهم والأغلى وهو الوطن سورية.

والنص الآتي يُمثل حالة عزو سببي **(Causality)** نوضح من خلاله ما مرَّ معنا سابقاً:

طرقَ البابَ ودخلَ فرحاً، وأخذَ ينادي: أين أبي ؟ أين أمي ؟

الأمُ : ما بكَ يا بنيَ؟

سامرٌ : خذي وانظري ، يا أمي ، لقد حصلتُ على المرتبةِ الأولى في الصَّفِّ الرابع.

الأمُ : مباركٌ يا سامرٌ، هاتِ لأرى العلامة، إنها علامةٌ كاملةٌ ! سيفرحُ والداكَ كثيراً، فهي أفضلُ بكثيرٍ من العلامةِ السابقةِ.

سامرٌ : أمي الامتحانُ السابقُ لم أستعد لهُ جيداً، والمعلمُ نفسه توقعَ ذلكَ عندما رأى علامتي، وقد تعلمتُ من هذهِ النتيجة أن أجتهد.

آهٍ يا أمي إنَّ العلامةَ الكاملةَ تحتاجُ إلى الدراسةِ الكثيرةِ، وقد بذلتُ هذه المرة جهداً كبيراً، وقد نصحتُ صديقي قيساً أن يفعلَ ذلك، حتى نترفعُ إلى الصَّفِّ الخامسِ ونحنُ من الأوائلِ.

لماذا عادَ سامرٌ فرِحاً من المدرسةِ ؟

أيُّهما أفضل علامةُ سامر الأولى أم الثانية ؟

ماذا فعلَ سامرٌ حتى حصلَ على العلامةِ الكاملةِ ؟

هل أخذَ العبرةَ سامرٌ من علامتهِ السابقةِ ؟

ما طموحُ سامر في الصَّفِّ الخامسِ ؟

وفي الدراسة الحالية تُعتبر عملية العزو من الأساليب والطرق التي يلجأ إليها التلامذة، لتحديد العوامل المسؤولة عن نجاحهم أو فشلهم في المهام المختلفة. فالتلامذة الذين يعزون نجاحهم لعوامل داخلية كالقدرة والجهد، وفشلهم لعوامل خارجية كالحظ وصعوبة العمل؛ إنما يستخدمون آليات دفاعية للحفاظ على الأنا. ويتصف أداء هؤلاء التلامذة بالعمل والمثابرة والتمكن من الموضوعات الجديدة، ويكون إنجازهم وتحصيلهم مرتفع، وأكثر قدرة على التحكم بالبيئة، ولديهم قدرة عالية على حل المشكلات. أما التلامذة الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية، وفشلهم إلى عوامل داخلية كثيراً ما يعتقدون بافتقارهم للقدرة على النجاح، كما لا يحاولون أن يعملوا ويبذلوا الجهد بغية الوصول إلى هذا النجاح. ويتصف أداء هؤلاء التلامذة بقلة المثابرة، كما أن لديهم أفكار مرضية عن كفاءتهم الذاتية، ويكون إنجازهم وتحصيلهم منخفض، وأقل قدرة على التحكم بالبيئة، وتتدنى لديهم القدرة على حل المشكلات.

مما تقدم نرى بأن التلامذة الذين يعزون نجاحهم لعوامل داخلية كالقدرة والجهد هم الأفضل تحصيلاً؛ مع ضرورة إكسابهم عزواً سببياً صحيحاً يتمثل في إقناع هؤلاء التلامذة، بأن سبب النجاح هو بذل المزيد من النجاح، والإقلال من دور الحظ وصعوبة العمل، بالإضافة إلى تعديل الإعزاءات السببية للنجاح والفشل من العوامل غير القابلة للتحكم إلى عوامل قابلة للتحكم، ومن كونها خارجية إلى الاعتقاد بأنها داخلية، ومن كونها ثابتة إلى الاعتقاد بأنها متبدلة ومتغيرة. بذلك نصل بتلامذتنا إلى تشكيل إعزاءات سببية صحيحة لديهم تساعدهم على النجاح، والرغبة في التعلم، والتحسن في الحياة المستقبلية.

الباب الثاني

دراسات سابقة

تمهيد.

المحور الأول: دراسات سابقة في مجال العزو السببي.

تعقيب على دراسات المحور الأول

المحور الثاني: دراسات سابقة في مجال توجه الهدف.

تعقيب على دراسات المحور الثاني

المحور الثالث: دراسات سابقة في مجال صعوبات القراءة.

تعقيب على دراسات المحور الثالث

تعقيب عام على الدراسات السابقة

فروض الدراسة

الباب الثاني

دراسات سابقة

تمهيد:

ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بآثار فشل التلامذة التحصيلي المتكرر على الأداء اللاحق، إذ أن البحوث حول نظرية العزو **(Weiner,1985)** كانت مفيدة في فهم العلاقة بين العوامل الدافعية والفشل القرائي، فنظرية العزو تشير إلى توقع التلميذ لنتائج الحدث ومشاعره حول الخبرة ودافعيته نحو الخبرات المستقبلية. وقد أمكن للباحث الوقوف على بعض الدراسات التي تتعلق بهذا المجال، وترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية الخاصة بالعزو السببي بوجه عام وعلاقته بمتغيرات أخرى، وأساليب تنميته بشكل خاص. ويتم عرض الدراسات السابقة تباعاً: حيث تمَّ تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسة، ثمَّ يلي كل مجموعة تعقيب على ما احتوته من دراسات، ثم يلي ذلك التعقيب العام على الدراسات السابقة، وتشمل تصنيفات الدراسات السابقة ما يلي:

- ❖ دراسات تناولت العزو السببي وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى.
- ❖ دراسات تناولت توجه الهدف وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى.
- ❖ دراسات تناولت صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بمتغيرات دافعية أخرى.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

المحور الأول: دراسات العزو السببي وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى

١. دراسة الطحان ونشواتي (١٩٩٠) بعنوان "أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات". هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين مصدر الضبط باعتباره محدداً للعزو السببي عند الفرد، وبين كل من الذكاء، والسمات الشخصية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وشملت عينة الدراسة (٢٦٧) طالباً من طلاب المستوى الأول وطالباتها في جامعة الإمارات العربية المتحدة، واستخدم الباحث في دراسته اختبار مركز التحكم. وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العزو السببي وعامل الجنس، كما وجدت علاقة دالة إحصائياً بين العزو السببي والذكاء، إذ أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء في مصدر الضبط، إذ يميل مرتفعو الذكاء إلى الضبط الداخلي بينما يميل منخفضو الذكاء إلى الضبط الخارجي.

٢. **دراسة ألين وديترتش (Allen and Dietrich,(1991 بعنوان "الفروق بين الطلاب في العزو السببي والدافعية نحو دراسة مادة العلوم في المرحلة العليا بنيويورك"**. هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الطلبة من حيث العزو السببي والدافعية. تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً من طلبة الصف التاسع في نيويورك بأمريكا استجابوا لمقاييس العزو السببي في الأداء على مادة العلوم، وقد أشارت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني يعزون نجاحهم إلى عوامل قابلة للتحكم مثل الجهد، كما بينت الدراسة أن الإناث يعزون نجاحهن إلى الجهد أكثر من أقرانهن الذكور.

٣. **دراسة السيد (١٩٩٦): بعنوان "مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين والعاديين من ذوي التخصصات المختلفة من طلاب كلية التربية"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين في التخصصات العلمية والأدبية والصناعية، والكشف عن إمكانية وجود تأثير للتفاعل بين التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز والجنس على التخصصات العلمية والأدبية والصناعية. اشتملت العينة على التخصصات الأدبية والعلمية والصناعية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة بمصر عددهم (٦٣٢) طالباً وطالبة. استخدمت الدراسة درجات الطلاب في السنوات السابقة كدليل للتحصيل، ومقياس التفسير السببي لدافعية الإنجاز من إعداد فتحي الزيات، وبينت الدراسة عدم وجود اختلاف في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز بين المتفوقين في التخصصات المختلفة، بالإضافة إلى عدم تأثير لتفاعل التفسيرات السببية لأبعاد الدافعية للإنجاز على الجنس والتخصص الدراسي.

٤. **دراسة الصافي (٢٠٠٠): بعنوان "عزو النجاح والفشل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بمدينة أبها بالسعودية"**. هدفت الدراسة إلى معرفة الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقون نجاحهم أو الطلاب المتأخرون فشلهم. تمَّ استخدام مقياس العزو بصورتيه (النجاح والفشل الدراسي) واختبار الدافع للإنجاز كأدوات لدراسته بحيث شملت العينة طلاب كلية التربية وكلية اللغة العربية (عينة من الطلاب المتفوقين قوامها ١٠٠ طالب، وعينة من الطلاب المتأخرين قوامها ١٠٠ طالب). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:

– الطلاب المتفوقين دراسياً يعزون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: الجهد – القدرة – المواد الدراسية والاختبار– المزاج – المعلم – الحظ.

– الطلاب المتأخرين دراسياً يعزون فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: المعلم – الحظ – المواد الدراسية والاختبار– المزاج – القدرة – الجهد.

٥. **دراسة سيد (٢٠٠٠): بعنوان" أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية"**. هدفت الدراسة إلى بحث أثر كل من أسلوب العزو وماوراء الذاكرة واستخدام الدافعية الأكاديمية كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالباً من شعبة الطبيعة والكيمياء. تمَّ تطبيق استبيان أسلوب العزو واستبيان ما وراء الذاكرة ومقياس الدافعية

الأكاديمية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية بين أسلوب العزو وماوراء الذاكرة وما بين أسلوب العزو والدافعية الأكاديمية. كما أشارت الدراسة إلى أن أسلوب العزو المستقر ومتغير ما وراء الذاكرة كانا من أكثر المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل الأكاديمي.

٦. دراسة حسين (٢٠٠٢): بعنوان "دراسة امبريقية إكلينيكية للأهداف الحياتية كمحددات لنمط العلاقة بين الإعزاءات السببية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة". هدفت الدراسة إلى تحديد بعض العوامل المكونة للأهداف الحياتية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بكلٍّ من الإعزاءات السببية ومستوى التحصيل الدراسي لديهم. اشتملت عينة الدراسة على (٥٥٠) طالباً من طلبة كلية التربية بأسوان بمصر من مستوى الفرقتين (الثالثة والرابعة). استخدمت الدراسة مقياس الإعزاءات السببية من إعداد خيري أحمد حسين وحسن علام ومقياس أهداف الحياة من إعداد هارون الرشيدي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين أهداف الحياة وأبعاد الإعزاءات السببية التالية (القدرة – الجهد – السهولة أو صعوبة المهمة – الحظ – التوقع – المجموع الكلي). بالإضافة إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والعوامل المكونة لأهداف الحياة، وجميع أبعاد الإعزاءات السببية لذوي المعنى الإيجابي للحياة.

٧. دراسة الصالح (٢٠٠٣): بعنوان "الأسباب التي تُعزى إليها صعوبات التعلم". هدفت دراسته إلى معرفة الفروق بين الطلاب في تحديدهم لأسباب صعوبات التعلم وفقاً للمتغيرات التالية (المدى العمري ،الاختصاص، والجنس). تمَّ اختيار (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب مدارس مدينة دمشق من الصفين الثاني الإعدادي والثاني الثانوي الأدبي والعلمي، واستخدم الباحث اختبار عزو أسباب صعوبات التعلم من إعداد سيف الدين عبدون. أسفرت النتائج عن وجود فروق بين طلاب الثاني الثانوي العلمي وبين طلاب الثانوي الأدبي في متطلبات الدراسة من حيث الوقت والجهد وصعوبة المهمة والمهارات الدراسية والمواظبة على الدوام وتنظيم الوقت لصالح طلاب العلمي. بالإضافة إلى ظهور فروق بين ذكور الثاني الإعدادي وإناث الثاني الإعدادي، حيث كان الذكور أكثر تأكيداً على هذه الأسباب من الإناث ولكن في المرحلة الثانوية كانت إناث الأدبي أكثر قبولاً لهذه الأسباب من الذكور في الصف نفسه.

٨. دراسة أبو ندي (٢٠٠٤): بعنوان "التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي". هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي ومستوى الطموح، بالإضافة إلى التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الإبداعي، وفي العزو السببي، وفي مستوى الطموح. تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس، والسادس الابتدائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية للإغاثة والتشغيل في محافظة رفح بفلسطين المسجلين في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤، وقد بلغ حجم العينة (٢٦١) طالباً وطالبة. واستخدمت الدراسة مقياس العزو السببي من إعداد الباحث، مقياس تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية أ. ترجمه وطوره راشد الشنطي، ومقياس الطموح الأكاديمي للمرحلة الثانوية من إعداد صلاح أبو ناهية. ومن أبرز ما توصلت إليه

الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين العزو للجهد ومستوى الطموح والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي. بالإضافة إلى وجود علاقة بين العزو السببي والتفكير الإبداعي، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في العزو السببي وذلك لصالح مجموعة الذكور.

٩. دراسة مورينو (2007) Moreano: بعنوان "العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والعزو السببي للنجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي في مرحلة ما قبل المراهقة". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والعزو السببي للنجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي في مرحلة ما قبل المراهقة. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧)، (١٥٨) طالباً، (١٢٩) طالبة من الصفين الخامس والسادس من المدارس الابتدائية في ليما في البيرو. وتمَّ تطبيق مقياس العزو السببي للنجاح والفشل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي على عينة الدراسة. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي والعزو السببي للنجاح والفشل في بُعدي الجهد والقدرة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين العزو السببي للنجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي وكذالك بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي.

١٠. دراسة يالغ وآخرون (2009) Yailagh,et,al: بعنوان "العلاقة السببية بين أساليب العزو، معتقدات فعالية الذات الرياضية، الفروق بين الجنسين والإنجاز في مادة الرياضيات من قبل طلاب المدارس". هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة السببية بين أساليب العزو، معتقدات فعالية الذات الرياضية، الفروق بين الجنسين والإنجاز في مادة الرياضيات من قبل طلبة المدارس. تكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالباً وطالبة من طلاب الصف السابع، (٥٦) ذكور (٤٣) إناث من المدارس العامة في مدينة سوك في كندا (Sooke, Canada) اختيروا بشكل عشوائي لهذه الدراسة، ولقد امُتحن الطلاب مستخدمين نموذج **Amos** في الرياضيات، نموذج ستيبسك المعدل، **Modified Stipk,s (1993)** والأداء في الرياضيات، مقياس فعالية الذات، اختبار تأسيس مهارات التقييم لِـ لوك وبراين **Lock and Bryan(1968)**، ومقياس تقدير درجة الهدف. أظهرت النتائج أن النموذج كان دال إحصائياً وأن فعالية الذات للطلاب كانت متأثرة بالعزو السببي بالنسبة للذكور والإناث، كما وُجد علاقة بين فعالية الذات الرياضية وتحديد الهدف، بالإضافة إلى أن تحديد هدف الطلاب كان منبأ بإنجاز الرياضيات، بمعنى أن الطلاب الذين يعزون أسباب نجاحهم في الرياضيات لعوامل داخلية يتلقون درجات أعلى، أما الطلاب الذين يعزون أسباب فشلهم في الرياضيات لعوامل خارجية يتلقون درجات أقل.

١١. دراسة نينتي (2010) Nenty: بعنوان "تحليل بعض العوامل التي تؤثر على العزو السببي في أداء مادة الرياضيات بين طلاب المدارس الثانوية في ليسوتو". هدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل التي تؤثر على العزو السببي في أداء مادة الرياضيات بين طلاب المدارس الثانوية في ليسوتو في بوتسوانا. تكونت عينة الدراسة من (٧١٧) طالباً من (٣٠) مدرسة ثانوية في مملكة ليسوتو. وتمَّ استخدام إحصائيات كاي مربع وبيانات المسح العام ومقياس العزو السببي على عينة الدراسة، بالإضافة إلى درجاتهم في مادة الرياضيات. أظهرت النتائج بأن أكثر العوامل تأثيراً على العزو السببي هي العوامل الشخصية مثل الجنس والخلفية الأسرية،

والعوامل البيئية مثل نوع المدرسة عامة أو خاصة- إدارة المدرسة- مكان الجلوس في الصف خلال درس الرياضيات، كلها يمكن أن تؤثر على نوع العزو السببي الذي يقوم به المتعلم عندما يصادفه نجاح أو فشل في مهمة أكاديمية.

١٢. دراسة الزق (٢٠١١): بعنوان "فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين". هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى عينة من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بالأردن. تكونت العينة من (١٥٠) طالباً وطالبة (١٢٠ إناث، ٣٠ ذكور) من طلبة السنة الأولى في الكلية، تمثلت الإجراءات في تطوير برنامج للتدريب على العزو السببي في ضوء الأدب النظري والبحثي. تمَّ تطبيق هذا البرنامج على مجموعة تجريبية، ومقارنة التحصيل بين هذه المجموعة ومجموعة أخرى ضابطة مع إجراء القياس القبلي والبعدي لكلا المجموعتين. وجدت الدراسة أن هناك أثراً للتدريب على العزو في التحصيل، بينما لم يوجد أثر للجنس أو التفاعل بين الجنس والتدريب على العزو في التحصيل، كما وجدت الدراسة أهمية تدريب طلاب السنة الأولى على العزو السببي للنجاح والفشل.

١٣. دراسة كريم (٢٠١١) بعنوان: "العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلامذة السنة الثالثة ثانوي في ولاية تيزي وزو بالجزائر". هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وجود علاقة بين العوامل التي يعزو إليها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي من جهة؛ وتقدير الذات عند التلميذ المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا. بلغت عينة الدراسة (١١٢) من مجموعة التلامذة الناجحين و(١١٢) من مجموع التلامذة الفاشلين. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي بصورتيه؛ صورة عزو النجاح الدراسي وصورة عزو الفشل الدراسي، ومقياس تقدير الذات. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة دالة إحصائياً بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلامذة الثالثة. وكذلك وجود فروق بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلامذة السنة الثالثة ثانوي.

١٤. دراسة غباري وآخرون (٢٠١٢) بعنوان: "أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحريته في اختيار التخصص". هدفت الدراسة إلى استقصاء أنماط العزو السببي بخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص. تكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية بناءً على الشعب المطروحة في جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن، وقد تمَّ اختيار (١٥) شعبة عشوائياً تغطي متغيرات الدراسة، وتكونت أداة الدراسة من مقياس العزو السببي لِـ ليفكورت Lefcurt وزملائه المكيف على البيئة الأردنية. وقد بينت النتائج أن أفراد الدراسة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزوا الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد والحظ ومساعدة الآخرين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى إلى متغير الجنس في أنماط العزو

السببي للنجاح والفشل، وكذلك عدم وجود فروق في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

١. اهتم العديد من الباحثين بدراسة مفهوم العزو السببي من خلال دراسات وصفية، من هذه الدراسات دراسة **(الطحان ونشواتي، أبو ندي**، وغيرها).

٢. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فبعض الدراسات هدفت إلى معرفة العلاقة بين العزو السببي ومتغيرات أخرى كدراسة **مورينو(Moreano, 2007)** ،في حين هدفت دراسات أخرى إلى التعرف إلى الفروق بين الطلاب في العزو السببي والدافعية وتحديدهم لأسباب صعوبات التعلم كدراسة **الصالح (٢٠٠٣)**. بينما هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين العزو السببي وتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلامذة ذوي صعوبات القراءة.

٣. أُجريت الدراسات على عينة من الطلبة في المرحلة الجامعية، كدراسة **الطحان ونشواتي (١٩٩٠)**، ودراسة **السيد (١٩٩٦)**، ودراسة **الصافي وسيد (٢٠٠٠)**، ودراسة **حسين (٢٠٠٢)**، ودراسة **غباري وآخرون (٢٠١٢)**. وهناك دراسات تناولت عينة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية كدراسة **ألين ودريترتش (Allen and Dietrich ,1991)**، ودراسة **الصالح (٢٠٠٣)**، ودراسة **يالغ وآخرون (Yailagh, et, al ,2009)**، ودراسة **نينتي (٢٠١٠)**، دراسة **كريم (٢٠١١)**. وهناك دراستين تناولتا عينة من تلامذة الصفين الخامس والسادس هما دراسة **أبو ندي (٢٠٠٤)**، ودراسة **مورينو (Moreano, 2007)** .

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها عينة من تلامذة الصَّف الرابع الابتدائي / تعليم أساسي/.

٤. اعتمدت معظم الدراسات السابقة على مقياس العزو السببي كأداة لأبحاثها، بالإضافة إلى مقاييس أخرى كمقياس فعالية الذات، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي وغيرها، في حين استخدمت الدراسة الحالية مقياس العزو السببي ،استبانة توجه الهدف، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي في مادة القراءة، واختبار تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، واختبار الذكاء.

٥. فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة، فقد اتفقت الدراسات التي تناولت علاقة العزو السببي بمتغيرات أخرى على وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العزو السببي وبين هذه المتغيرات كدراسة **حسين (٢٠٠٢)**. في حين بينت دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين العزو السببي وبعض هذه المتغيرات كدراسة **غباري وآخرون (٢٠١٢)**.

المحور الثاني: دراسات توجه الهدف وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى

اهتمت الكثير من الدراسات بالعلاقة بين توجه الهدف ومتغيرات دافعية أخرى كفعالية الذات وما وراء المعرفة وغيرها، واتفقت نتائج هذه الدراسات في ارتباط توجه الهدف إيجاباً بهذه المتغيرات الدافعية، نذكر من هذه الدراسات:

١. دراسة ميسي وآخرون (1998) Mecce, et ,al: بعنوان "توجهات أهداف الطلاب وعلاقتها بالمشاركة المعرفية في أنشطة غرفة الصف" هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة ما وراء المعرفة بتوجه أهداف التلامذة داخل غرفة الصف، تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) تلميذ وتلميذة بالصفين الخامس والسادس، تمَّ اختيارهم عشوائياً وطبق عليهم استبيان ما وراء المعرفة ومقياس توجه الهدف. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين ما وراء المعرفة والتوجه نحو التعلم، في حين كان الارتباط سلبي بالنسبة لأبعاد توجه الهدف الأخرى كالأنا وتجنب العمل، بمعنى أن الطلاب ذوي التوجه نحو التعلم يميلون دائماً إلى استخدام ما وراء المعرفة بدلاً من طلب المساعدة من الآخرين أو استراتيجيات تجنب بذل الجهد.

٢. دراسة باتريك وآخرون(1999) Patrick, et, al: بعنوان "الأثر الفارق للتوجهات نحو أهداف خارجية ونحو الإتقان على التنظيم الذاتي للتعلم لدى الذكور والإناث". بهدف التقصي عن فروق بين الجنسين في الارتباطات بين التوجهات نحو هدف خارجي، ونحو هدف الإتقان، وقياسات التنظيم الذاتي للتعلم (فعالية الذات، استراتيجيات التنظيم الذاتي والاستراتيجيات المعرفية). أشارت الدراسة المسحية التي أجريت على (٤٤٥) طالباً من الصفين السابع والثامن إلى أن الذكور كانوا أكثر توجهاً خارجياً من الإناث، في حين سجلت الإناث استخداماً أكثر للاستراتيجيات المعرفية من الذكور.

٣. دراسة باجرز وآخرون (2000) Pajares, et, al: بعنوان "العلاقة بين أهداف التحصيل والمعتقدات الدافعية لدى طلاب المدرسة المتوسطة في الكتابة والعلوم". هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على نقاط الاختلاف بين نتائج دراسة **Midgley and Middleton(1997)** ونتائج دراسة **(1996) Harackiewecz** ومقارنتهما بنتائج هذه الدراسة عن طريق دراستين مستقلتين، تهدف الدراسة الأولى إلى تحديد الدرجة التي يمكن فيها لكل نوع من الأنواع الثلاثة من أهداف الإنجاز في الكتابة أن تسهم بشكل مستقل للتنبؤ بفعالية الذات ومفهوم الذات للكتابة والفهم القرائي في نموذج مضبوط للإنجاز في الكتابة. والدراسة الثانية لها نفس الهدف ولكن على عينة أخرى وفي مقرر العلوم لاكتشاف ما إذا كانت أهداف العلوم تختلف على أساس العرق أم الجنس أم لا؟ وطبقت الدراسة الأولى على عينة من (٤٩٧) طالباً وطالبة من طلاب المدرسة المتوسطة كما تم استخدام عدة مقاييس في الدراسة وهي أهداف الإنجاز، فعالية الذات للكتابة، الفهم القرائي، فعالية الذات للتنظيم الذاتي، درجات الطلاب. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين أهداف التعلم وأهداف الدرجة (الأداء) في الكتابة، وأن أهداف الدرجة ارتبطت إيجاباً بفعالية الذات للكتابة، وأن أهداف التعلم للكتابة

ارتبطت سلبياً بالفهم القرائي، وفيما يتصل بالفروق بين الجنسين فالإناث سجلن أهدافاً مهمة أقوى من الذكور، وأجريت الدراسة الثانية على عينة من (٢٨١) طالباً من طلاب المرحلة السابقة، وتمَّ إتباع الإجراءات ذاتها المتبعة في الدراسة السابقة، بالإضافة إلى درجات تحصيل الطلاب في مقرر العلوم، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط قوي بين توجهات هدف التعلم وهدف الدرجة في مجال العلوم. وكانت أهداف التعلم تنبأت سلبياً بفهم مادة العلوم.

٤. **دراسة والترز (Wolters (2004: بعنوان "استخدام بنية الهدف وتوجه الهدف في التنبؤ بدافعية ومعرفة وانجاز الطلاب"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية ارتباط المكونات المختلفة لنظرية توجه الهدف (أهداف التعلم، وأهداف الدرجة) بكل من دافعية الطلاب ومشاركتهم المعرفية وإنجازهم في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من(٥٢٥) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية العليا بأمريكا، وتمَّ تطبيق استبانة تقرير ذاتي تحدد بنية أهداف غرفة الصف المدركة لهؤلاء الطلبة، وتوجهات الأهداف الشخصية واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، ودرجاتهم في الرياضيات، وأشارت النتائج إلى أن بنية التعلم وتوجه التعلم قد ارتبط بالنتائج الإيجابية في جميع المجالات، بينما كان نموذج العلاقات لتوجه أهداف الدرجة أقل تأثيراً على النتائج.

٥. **دراسة رشوان (٢٠٠٥): بعنوان "توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقاتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً موضوع البحث من خلال توجهات الإنجاز والمعتقدات الذاتية لدى الطلاب عينة البحث، ومدى اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف بروفيلات توجهات أهداف الطلاب، بلغ عدد أفراد العينة (٣٠٠) طالب وطالبة (١٤٢ طالباً، ١٥٨ طالبة) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي بمصر، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحث، مقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد الباحث، مقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحث أيضاً، مقياس موضع الضبط الأكاديمي من إعداد عبد المنعم احمد الدردير (٢٠٠٤). بالإضافة إلى مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة من إعداد أحمد محمد حسن صالح (١٩٩٥). وتوصلت الدراسة إلى صيغ تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية، بالإضافة إلى اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف بروفيلات أهداف الإنجاز.

٦. **دراسة الزغول (٢٠٠٦): بعنوان "أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها"**. هدفت الدراسة إلى استقصاء علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة كما هدفت إلى الكشف عن نسبة تبني طلبة جامعة مؤتة لأنماط الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٧) طالباً وطالبة، تمَّ اختيارهم بالطريقة العنقودية من كلية الآداب والعلوم التربوية بالأردن. واستخدم في الدراسة مقياس توجهات الأهداف، وقائمة طريقة الدراسة المنمقة المختصرة **(RASI)**. وقد أظهرت النتائج أن 89,6% من طلبة جامعة مؤتة لديهم أهداف تعلم، و42,1% لديهم أهداف درجة –

إقدام، و72,4% لديهم أهداف درجة – تجنب وأظهرت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الدرجة _ إقدام واستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الدرجة – تجنب استراتيجية الدراسة السطحية.

٧. دراسة إسماعيل وإبراهيم (٢٠٠٦): بعنوان "التنبؤ بالاندماج المعرفي وتوجه الأهداف والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل الأكاديمي لطلاب اللغة الإنكليزية الموهوبين لغوياً من خلال المعتقدات المعرفية". هدفت الدراسة إلى مقارنة المعتقدات المعرفية للطلاب الموهوبين في اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية وأقرانهم العاديين، ومعرفة قدرة هذه المعتقدات على التنبؤ بالاندماج المعرفي وتوجه الهدف والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل الأكاديمي للطلاب الموهوبين في اللغة الإنكليزية من خلال هذه المعتقدات المعرفية. اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الطلاب الموهوبين في اللغة الإنكليزية (٣٦) طالباً بالإضافة إلى مجموعة من الطلاب العاديين (١٢٦) طالباً. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الاندماج المعرفي، مقياس توجه الهدف، مقياس الكفاءة اللغوية المدركة ومقياس المعتقدات المعرفية وغيرها. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الموهوبين في اللغة الإنكليزية لديهم معتقدات معرفية أكثر نضجاً من أقرانهم العاديين وذلك في الأبعاد الستة لمقياس المعتقدات المعرفية. كما أشارت النتائج إلى أن المعتقدات المعرفية للطلاب الموهوبين، فاللغة الانكليزية تتمتع بقدرة عالية على التنبؤ بالمتغيرات موضع الدراسة.

٨ . دراسة لي جينبو Li Jinbo (2007): بعنوان "العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي لطلبة المدرسة الثانوية في هانجزو وزهيجانغ بالصين". من خلال استبانة وزعت على(٤٣٢) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين توجه هدف الإنجاز واستراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي، وأظهرت الدراسة بأن توجه أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم ارتبطت بشكل كلي بالإنجاز الأكاديمي، وكان لاستراتيجيات التعلم أثر دال مباشر على الإنجاز الأكاديمي من خلال تأثير الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات الدافعية، وكان لتوجه أهداف الإنجاز أثر دال مباشر على الإنجاز الأكاديمي، وتوسط هذه العلاقة متغير استراتيجيات التعلم حيث كان له أثر دال ومباشر على العلاقة بينهما.

٩. دراسة كوتينو Coutinho (2007): بعنوان "العلاقة بين الأهداف وما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي". هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين أهداف التعلم وأهداف الدرجة، ما وراء المعرفة، والنجاح الأكاديمي على عينة مكونة من (١٧٩) طالباً وطالبة من طلبة جامعة (نورثن إيلينوس) في الولايات المتحدة الامريكية، وذلك باستخدام ثلاثة قوائم هي: قائمة توجه الهدف، قائمة الوعي ما وراء المعرفي، وقائمة لقياس الأداء الأكاديمي، وأشار تحليل الانحدار إلى أن تميز المتوسط يؤثر على العلاقة بين أهداف التعلم والأداء الأكاديمي ولم ترتبط أهداف الدرجة بالأداء الأكاديمي.

١٠. دراسة المصري (٢٠٠٩): بعنوان "العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن". هدف البحث إلى تعرف مستوى امتلاك

استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية فضلاً عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي. بلغ حجم العينة (٨٥) طالباً وطالبة، طُبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم. وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، ولم تُظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بُعد استراتيجيات التعلم للتعلم والتحصيل الدراسي.

١١. دراسة سليمون (٢٠١١): بعنوان "الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الطلاب في المرحلة الثانوية العامة، وعلاقتها بمستوى تحصيلهم الدراسي. بلغ عدد أفراد العينة (٢٢٢ طالباً وطالبة) من طلاب الثالث الثانوي الأدبي في مدارس مدينة طرطوس، وتمَّ استخدام الأدوات التالية في الدراسة وهي: قائمة ما وراء المعرفة، مقياس توجه الهدف، وقياس التحصيل الدراسي للطلاب في الدورة الامتحانية الأولى. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف نحو الدرجة فقط، في حين لم يكن هذا الارتباط موجود بين ما وراء المعرفة بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي.

١٢. دراسة أبو هاشم (٢٠١٠) بعنوان "المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية "الداخلية – الخارجية" لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة". هدف البحث إلى التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية وفقاً لمتغير الجنس(ذكور. إناث)، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وإسهام كل منها في التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٣٨٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود بالسعودية، طُبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية ومقياس التوجهات الدافعية وأظهرت النتائج ما يلي:

عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية. بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وكذلك يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من التوجهات الدافعية الداخلية فقط، بينما لم تنبأ كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الخارجية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:

١. استخدمت بعض الدراسات عينة من الطلبة في المرحلة الجامعية، كدراسة **رشوان (٢٠٠٥)** ودراسة **الزغول (٢٠٠٦)** ودراسة **كوتينو (Coutinho, 2007)** وغيرها.

٢. وهناك دراسة تناولت عينة من طلاب المرحلة الاعدادية والثانوية كدراسة **ميسي وآخرون (Mecce & et al 1998)** ، ودراسة **باجرز وآخرون (Pajares, et, al, 2000)** ودراسة **لي جينبو (Li Jinbo, 2007)** ودراسة **سليمون (٢٠١١)**.

٣. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي/ تعليم أساسي في محافظة اللاذقية في الجمهورية العربية السورية.

٤. اعتمدت معظم الدراسات السابقة على استبيان توجه الهدف كأداة لأبحاثها بالإضافة إلى مقاييس أخرى متنوعة مثل قائمة ما وراء المعرفة وغيرها.

٥. معظم الدراسات التي أجريت على الأنواع المختلفة من توجه الهدف وأثره على الموضوعات الأكاديمية المختلفة أجريت في البيئات الغربية والعربية، ولم يتم التحقق منها في حدود _علم الباحث_ في البيئة المحلية.

٦. فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة، فقد اتفقت معظم الدراسات التي تناولت توجه الهدف، وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى على وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين توجه الهدف وبين هذه المتغيرات الدافعية كدراسة **سليمون (٢٠١١)**، في حين بينت دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين أهداف الدرجة وبعض هذه المتغيرات كدراسة **كوتينو (Coutinho, 2007)**.

المحور الثالث: دراسات صعوبات القراءة وعلاقتها بمتغيرات دافعية أخرى

هدفت معظم الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة إلى التعرف على علاقة صعوبات التعلم مع المتغيرات الدافعية، بالإضافة إلى التعرف على أهم العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة، بينما سنرى دراسات أخرى عالجت صعوبات التعلم من خلال المتغيرات الدافعية نذكر من هذه الدراسات:

١. **دراسة السرطاوي (١٩٩٦) بعنوان "العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل والأسباب التي تسهم في صعوبة تعلم القراءة لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية ممن يعانون صعوبة في تعلم القراءة. اشتملت عينة الدراسة على (٣٢٣) طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالسعودية منهم (١٦١) طالباً يعانون من صعوبة في القراءة و (١٦٢) طالباً لا يعانون من مثل تلك الصعوبات، وقد صمم الباحث أداة اشتملت على (٣٤) بنداً موزعة على خمسة أبعاد هي البعد المعرفي ،البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي، البعد الجسمي ،الاتجاه نحو القراءة. وقد كانت الاتجاهات السببية نحو القراءة أكثر العوامل التي أسهمت في صعوبة تعلم القراءة، وقد تبعتها المشكلات الانفعالية في المرتبة الثانية، والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة، كما أن المشكلات الانفعالية والجسمية لا تقتصر على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة فقط، بل تظهر لدى الطلاب العاديين أيضاً.

٢. **دراسة السباعي (١٩٩٩) بعنوان "دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن"**. هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين التلامذة العاديين والتلامذة ذوي صعوبات القراءة في بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية، كما هدفت إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى التلامذة العاديين والتلامذة ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٨) تلميذاً وتلميذة منهم (١٨٨) من ذوي صعوبات القراءة و (١٥٠) من العاديين، وتمَّ استخدام أربعة اختبارات تشخيصية في مادة القراءة، بالإضافة إلى ثمانية اختبارات مأخوذة من بطارية **DAS**، واختبارات تقيس المتغيرات الوجدانية كمركز الضبط واختبار الدافعية للإنجاز، وأسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق بين التلامذة العاديين والتلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المتغيرات الوجدانية، الدافعية للإنجاز، مركز الضبط، تحقيق الذات، بالإضافة إلى وجود علاقة بين المعالجة المعرفية المتتابعة والتحصيل القرائي لدى عينة الدراسة، وكذلك بين تحقيق الذات والتحصيل القرائي لدى نفس العينة.

٣. **دراسة كادي (٢٠٠٥) بعنوان: "صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية"**. هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة ومفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية، وتعرف صعوبة القراءة والكتابة التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهرية المتمثلة في التوقفات، الانحباسات، ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف، الإبدال أو التكرار لبعض الحروف في

النص مع بطء معدل القراءة، أما الكتابة فتتمثل في صعوبة فهم الجمل في النص والأخطاء النحوية والصرفية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذ من مرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية بورقلة بالجزائر. وتمَّ استخدام أدوات من مثل اختبار صعوبة القراءة والكتابة واختبار مفهوم الذات، حيث دلت النتائج على وجود علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلامذة مع مفهومهم للذات.

٤. دراسة عامر (٢٠٠٥) بعنوان "بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين". هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية التي تميز التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عن أقرانهم العاديين، وضمت الدراسة عينة من (٤٨) من ذوي صعوبات التعلم، (٢٧) من التلامذة العاديين بدون صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من اثنتا عشر مدرسة من المدارس الحكومية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية بمصر، وتمَّ استخدام أدوات اختبار القدرة العقلية _اختبار مسح النيورولوجي السريع، اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات _مقياس العزو السببي للنجاح والفشل. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال لنوع المجموعة (العاديين– ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات– ذوي صعوبات التعلم في القراءة) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود تأثير دال بالنسبة لنوع المجموعة بالنسبة لأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل، فالتلامذة العاديين يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى الجهد والقدرة، بينما يعزو التلامذة ذوي صعوبات التعلم النوعية نجاحهم أو فشلهم إلى سهولة المهمة، الحظ، ومساعدة الآخرين. بينما لم توجد فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة تُعزى لمتغير الجنس.

٥. دراسة النصار وآخرون (٢٠٠٦) بعنوان "الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة". هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الدافعية للقراءة ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية (مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، الميول القرائية، التحصيل الدراسي) لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. وكذلك دراسة تأثير الصف الدراسي (الأول، الثاني ،الثالث) على الدافعية للقراءة، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الدافعية للقراءة ، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية. وتكونت العينة من (٣٥٧) طالباً في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالسعودية، منهم (١١٥) طالباً في الصف الأول، (١١٠) طالباً في الصف الثاني، (١٣٢) طالباً في الصف الثالث. وتمَّ تطبيق استبيان الدافعية للقراءة، ومقياس مفهوم الذات القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، ومقياس الميول القرائية، كما تمَّ معرفة درجات التحصيل الدراسي من واقع نتائج الاختبارات النهائية، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين الصفوف الثلاثة (الأول، الثاني ،الثالث) في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، بالإضافة إلى وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية وكل من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي، وكذلك إمكانية التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من: مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

٦. دراسة خليفة والزيود (٢٠٠٨) بعنوان "العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات". هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وعلاقتها بخصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت الدراسة من عينتين، العينة الأولى من (٧٥٠) معلماً ومعلمة بمدارس دولة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وقائمة تقدير خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة على النقاط التالية: إن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ، ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما وُجد علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وأوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم من خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، حيث وُجد أن النشاط الزائد ونقص الانتباه هما الأكثر إسهاماً في الإحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس.

٧. دراسة أحمد (٢٠٠٨) بعنوان: "العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي". هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل المكونة لمفهوم الذات القرائي وهي الاتجاه نحو القراءة وإدراك الصعوبة في القراءة والكفاءة في القراءة، وبين بعض العوامل النفسية المرتبطة بدافعية الإنجاز. بلغت عينة الدراسة (٤٠) تلميذاً وتلميذة (٢٠ ذكور و٢٠ إناث) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرسة أوسيم الابتدائية بمصر. وتمَّ استخدام الأدوات التالية: استمارة ملاحظة صعوبات التعلم القرائية، واختبار الذكاء للأطفال، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس مفهوم الذات القرائي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ العينة من الذكور وبين متوسطات درجات تلاميذ العينة من الإناث على مقياس مفهوم الذات القرائي ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح العينة من الإناث. بالإضافة إلى وجود ارتباط بين كل من أبعاد مقياس مفهوم الذات والمقياس ككل القرائي، وبين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والمقياس ككل لدى تلامذة العينة (ذكور وإناث).

٨. دراسة سليم (٢٠٠٩) بعنوان "أساليب التعلم لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالسمات السلوكية المميزة لهم". هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم الشائعة لدى كل فئة من فئات الدراسة، والكشف عن الفروقات بين هذه الفئات في تبينهم لأساليب التعلم المختلفة، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم، والسمات السلوكية المميزة لكل فئة من فئات الدراسة الثلاثة(متفوقين عقلياً – متفوقين ذوي صعوبات التعلم – عاديين). وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف (الأول ،الثاني، الثالث الإعدادي) من المدارس الحكومية والتجريبية في محافظة السويس بمصر. وتمَّ استخدام الأدوات التالية: قائمة المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ المتفوقين والتلامذة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى مقياس أساليب التعلم. بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم لصالح الإناث ولاسيما تبني أسلوب التوجه نحو الهدف، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والسمات

السلوكية لدى فئة المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وكذلك يمكن التنبؤ داخل هذه الفئة بأساليب التعلم لاسيما أسلوب التوجه نحو الهدف من خلال الدافعية والمبادرة والقيادة.

٩. دراسة الزغبي (٢٠٠٩) بعنوان "أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم ". هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، بالإضافة إلى دراسة أثر التدريب على البرنامج في كل من مستوى الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة. تكونت العينة من (٥٦) تلميذاً وتلميذة، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. وتمَّ تطبيق عدد من أدوات الدراسة منها: أدوات التشخيص الأولية لتشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم، ومقياس الدافعية الداخلية الخارجية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفي الدافعية الداخلية– الخارجية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

١٠. دراسة النوري (٢٠١٠) بعنوان "صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها". هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة بين التلامذة والتلميذات، تُعزى للمعدل الدراسي للعام (متفوق – متوسط – متدن). اشتملت عينة الدراسة على (٨٥) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، و(٤٥) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بفلسطين، وقد استخدمت الدراسة سؤال مفتوح للمعلمين، والمشرفين، والمتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية، استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع، بطاقة ملاحظة للتأكد مما ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي في القراءة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، تعزى لمتغير الجنس(تلاميذ تلميذات). في حين لم توجد فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق – متوسط – متدن).

١١. دراسة العلوان والمحاسنه (٢٠١١) بعنوان "الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية". هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٨) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية بمدينة الزرقاء في الأردن. وتمَّ استخدام مقياسين هما: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس استراتيجيات القراءة. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة هو المستوى المتوسط، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداماً لدى الطلبة هي الاستراتيجيات المعرفية، ويليها ما وراء المعرفية، وأخيراً التعويضية. بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة.

١٢. دراسة جديتاوي وآخرون (٢٠١١): بعنوان "العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية، وتعلم القراءة والكتابة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي الدارسين في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية، وكذلك معرفة أثر الدافعية على تعلم القراءة والكتابة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٨٥٢) طالباً وطالبة. وتمَّ استخدام اختبار دافعية الإنجاز، واختبار تحصيلي كأدوات للدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية، وتعلم القراءة والكتابة، بالإضافة إلى وجود أثر للدافعية على تعلم القراءة والكتابة.

١٣. دراسة شاهين (٢٠١٢): بعنوان "فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم". هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة فاعلية الذات بكل من القلق، والتحصيل الدراسي، وكذلك اختلاف كل من فاعلية الذات، والقلق، والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية، باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات. تكونت العينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم من مدارس مركز كوم حماده بمحافظة البحيرة بمصر، قُدم إليهم برنامج تنمية فاعلية الذات، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي. بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مكون تحقيق الأهداف، لصالح الإناث.

تعقيب على دراسات المحور الثالث:

١. تباينت الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبة تعلم القراءة بأهدافها، فبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على أهم العوامل والأسباب التي تسهم في صعوبة تعلم القراءة كدراسة **السرطاوي (١٩٩٦)**، بينما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على علاقة صعوبة تعلم القراءة بالمتغيرات الدافعية كدراسة **كادي (٢٠٠٥)** ودراسة **عامر (٢٠٠٥)** وغيرها.

٢. استخدمت جميع الدراسات السابقة عينة من التلامذة بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وانتهاءاً بالصف التاسع مثل دراسة **النصار (٢٠٠٦)**، وغيرها باستثناء دراستين هما دراسة **خليفة والزيود (٢٠٠٨)**، وكذلك دراسة **العلوان والمحاسنة (٢٠١١)**، فالأولى تناولت عينة من المعلمين والمعلمات، والثانية عينة من طلبة الجامعة.

٣. فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة، فقد اتفقت معظم الدراسات على أهمية الكشف المبكر عن العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة، كما عالجت صعوبات التعلم من خلال المتغيرات الدافعية .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد الأدوات التي سوف يستخدمها في دراسته، بالإضافة إلى أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، ومنه استفاد الباحث في دراسته الحالية في تحديد منهج الدراسة، كما استفاد الباحث في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية. فالدراسة **تتفق** مع الدراسات السابقة في تناولها العزو السببي وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى، وكذلك توجه الهدف وعلاقته بمتغيرات دافعية أخرى، بالإضافة إلى العوامل المساهمة في صعوبات القراءة. **وتختلف** الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها، وهو التعرف على العلاقة بين العزو السببي وتوجه الهدف لدى التلامذة ذوي صعوبات القراءة، حيث لا توجد دراسات تناولت العزو السببي مع توجه الهدف _في حدود علم الباحث_ **وتتميز** الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها عينة من تلامذة الصف الرابع للتعليم الأساسي، وكذلك مساعدة التلامذة ذوي صعوبات القراءة من خلال الاستفادة من المتغيرات الدافعية، كما تتميز هذه الدراسة في أنها الدراسة الأولى – في حدود علم الباحث– تناولت علاقة العزو السببي بتوجه الهدف عند هذه الفئة بالذات، وهي فئة صعوبات القراءة لا سيما في البيئة المحلية.

رأى **الباحث** بعد عرضه للدراسات السابقة وضع فروض الدراسة هنا؛ لأن القارئ يكون قد استوفى كل المعلومات المتعلقة بالعزو السببي وتوجه الهدف وصعوبات القراءة.

فروض الدراسة:

١- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي (الداخلي والخارجي)، ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم والدرجة).

٢- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ودرجاتهم على مقياس العزو السببي (الداخلي والخارجي).

٣- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم والدرجة).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة في العزو السببي (الداخلي والخارجي) على مقياس العزو السببي وفقاً لمتغير الجنس.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في توجه الهدف على استبانة توجه الهدف وفقاً لمتغير الجنس.

٧- لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لكل من العزو السببي وتوجه الهدف بالتعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة

٢- مجتمع الدراسة

٣- عينة الدراسة

٤- أدوات الدراسة

٤-١ اختبار تحصيلي في مادة القراءة

٤-٢ مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية

٤-٣ اختبار الذكاء

٤-٤ استبانة توجه الهدف

٤-٥ مقياس العزو السببي

٥- الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة

٦- الإجراءات العامة للدراسة

٧- صعوبات الدراسة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها، استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لأنه يناسب أغراض الدراسة. إذ أن هذا المنهج يهتم بوصف الظاهرة موضوع الدراسة وصفاً دقيقاً، ويحلل بياناتها، ويوضح العلاقة بين مكوناتها، كما أنه يبين الآراء التي تطرح حولها، ويعتمد على دراستها كما تحدث في الواقع، دون تدخل الباحث في مجرياتها **(الآغا، ١٩٩٧، ٤٣)**.

٢- مجتمع الدراسة:

تكونَّ مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الرابع من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية للعام الدراسي **(٢٠١٣ -٢٠١٤)** ، والبالغ عددهم وفق إحصائيات مديرية التربية في اللاذقية **(٦٦٣١)** تلميذاً وتلميذة من المدارس الرسمية في المحافظة، والملحق رقم (٢) يبين توزيع التلامذة حسب النجاح والإعادة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية.

٣- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من:

١. **العينة الاستطلاعية من تلامذة الصف الرابع:** تكونت العينة من **(٩٠)** تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع في محافظة اللاذقية للعام الدراسي **(٢٠١٣-٢٠١٤)**، من غير عينة الدراسة وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومنها الصدق والثبات.

٢. **عينة الدراسة من تلامذة الصف الرابع:** تمَّ سحب عينة من تلامذة الصف الرابع الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية للعام الدراسي **(٢٠١٣-٢٠١٤)** بطريقة مقصودة، مع مراعاة التوزيع الجغرافي لعينة الدراسة، حيث تكونت من مدرستين في ريف اللاذقية هما (مدرسة الشهيد علي يوسف والشهيد معين ابراهيم حلقة أولى)، ومدرسة في مدينة اللاذقية وهي (مدرسة الشهيد سليمان العجي حلقة أولى)، ومدرسة في

جبلة وهي (مدرسة الشهيد ياسر محمد كاسو حلقة أولى). وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٧) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات، والجدول(٥) يوضح توزيع أفراد العينة من تلامذة الصف الرابع وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (٥) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

أفراد العينة	ذكور	١٧٠
	إناث	١٥٧
المجموع	٣٢٧	

- **كيفية اختيار التلامذة ذوي صعوبات القراءة (عينة الدراسة النهائية)**

تمَّ تطبيق اختبار تحصيلي في مادة القراءة للصَّف الرابع الأساسي على العينة البالغ عددها (٣٢٧) تلميذاً وتلميذة، تمَّ تصحيح الاختبار، إذ استُبعد التلامذة مرتفعي التحصيل، والإبقاء على التلامذة منخفضي التحصيل في مادة القراءة حيث بلغ عددهم (١٠٩) تلميذاً وتلميذة. وبعد ذلك طُبق على هؤلاء التلامذة اختباراً لتشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الأولى، وذلك للحصول على التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، تمَّ تصحيح الاختبار ووضع الدرجات، ووفقاً لنتائج هذا الاختبار بلغ عددهم (٦٢) تلميذاً وتلميذة، إذ تمَّ استبعاد التلامذة الذين حصلوا على درجات مقبولة. ومن ثمَّ طبق على التلامذة (٦٢) منخفضي التحصيل اختباراً للذكاء في الترتيب الأبجدي، بهدف استبعاد الحالات التي تعاني من انخفاض في نسبة الذكاء، حيث تمَّ استبعاد (١٢) حالة من هؤلاء التلامذة، وبذلك بلغت عينة الدراسة النهائية من التلامذة ذوي صعوبات القراءة (٥٠) تلميذاً وتلميذة، وهي العينة التي أُجريت عليها الدراسة الحالية.

٤- أدوات الدراسة:

١. اختبار تحصيلي في مادة القراءة من إعداد الباحث.

٢. مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية من إعداد هاني حنفي العسلي (٢٠١٣).

٣. اختبار للذكاء في الترتيب الأبجدي من إعداد فيليب كارتر وكين راسل.

٤. استبانة توجه الهدف من إعداد الباحث.

٥. مقياس العزو السببي من إعداد خالد محمود أبو ندي (٢٠٠٤).

وسوف يتناولها الباحث بالتفصيل فيما يأتي:

٤-١ الاختبار التحصيلي في مادة القراءة:

تمَّ إعداد الاختبار التحصيلي في مادة القراءة (بصورته الأولية)، الملحق رقم(٥)، بالاستناد والرجوع إلى المنهاج المقرر لتلامذة الصف الرابع من التعليم الأساسي(حلقة أولى) للفصل الدراسي الأول، وذلك للتعرف على المستوى التحصيلي لهؤلاء التلامذة. ويتألف هذا الاختبار من (١٥) سؤالاً لنص قرائي بعنوان "هواية التمثيل".

تمَّ عرض هذا الاختبار على مدرسين في اللغة العربية، للتحقق من الصدق الظاهري، وإبداء آرائهم حول وضوح مفردات الاختبار، ومناسبتها للتلامذة، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات. وبناءً على آراء وملاحظات السادة المدرسين، تمت صياغة فقرات الاختبار صياغة سليمة لغوياً وواضحة، وممثلة للمحتوى والأهداف، ومناسبة للتلامذة.

بعد إعداد الاختبار بصورته النهائية الملحق رقم(٦)، قام الباحث بتطبيقه على العينة الأولية المؤلفة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي من غير عينة الدراسة، بهدف تحديد الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار عند تطبيقه على عينة الدراسة. وبعد تطبيق الاختبار على العينة الأولية، وجد الباحث أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٤٥) دقيقة، بمعدل حصة دراسية واحدة.

مفتاح تصحيح الاختبار: تمَّ توزيع الدرجات على كل سؤال، إذ كانت علامة السؤال الأول أربعَ درجات، والثاني درجتين، والثالث أربع درجات، والخامس تسع درجات، والسادس أربع درجات، والسابع والثامن والتاسع والحادي عشر والثاني عشر والثالث عشر ثماني درجات، والعاشر اثنتي عشرة درجة، أما السؤال الرابع عشر والخامس عشر فكانت ست درجات، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار مئة درجة، وبناءً عليه تمَّ تصحيح الاختبار بعد إجابة التلامذة عينة الدراسة عن أسئلته، وتمَّ تحديد درجة خمسين فما دون للمستوى المنخفض للتلامذة الذين يحصلون على هذه الدرجة.

٤-٢ مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية:

قام بإعداد هذا المقياس الأخصائي النفسي **هاني حنفي العسلي عام ٢٠١٢. ٢٠١٣م** الملحق رقم (٧). ويهدف إلى التعرف على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في القراءة للمرحلة الابتدائية.

تعليمات المقياس: يجب أن تكون الكلمات والجمل والنصوص القرائية التي يتم اختبار التلميذ فيها، مناسبة للمستوى الدراسي للتلميذ طبقاً للمنهج الدراسي.

وقد قام الباحث بتطبيق المقياس وتصحيحه عن طريق وضع إحدى الاستجابات التالية: (يستطيع – أحياناً – لا يستطيع) أمام كل فقرة من فقرات المقياس طبقاً لإجابة التلميذ. وبناءً عليه قام الباحث باختيار نص قرائي من النصوص المقررة في منهاج العربية لغتي (كتاب التلميذ) لتلامذة الصف الرابع الأساسي بعنوان (تدوير النفايات) للفصل الدراسي الأول، انظر الملحق رقم (٦).

طريقة تصحيح المقياس: تمَّ حساب درجات المقياس على الشكل الآتي: (يستطيع) تُعطى درجتين، (أحياناً) تُعطى درجةً واحدة، (لا يستطيع) تُعطى صفراً.

صياغة فقرات المقياس:

تمَّ صياغة فقرات المقياس، لتكون سليمة لغوياً، واضحة، وممثلة للمحتوى والأهداف، إضافةً إلى مناسبتها لمستوى التلامذة، وقد تمَّ عرض الاختبار على أخصائيين في التربية، وطرق التدريس، وأخصائيين في اللغة العربية؛ وذلك للوقوف على مدى تحقق المعايير السابقة، وبناءً عليه تمت الموافقة على فقرات الاختبار من حيث الصياغة والسلامة اللغوية.

تجريب المقياس: طبق الباحث الاختبار على عينة أولية قوامها (٩٠) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع الأساسي من غير عينة الدراسة، وقد تمَّ إجراء التجربة الأولية بهدف التأكد من صدق الاختبار وثباته، تمَّ التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين، أما الثبات تمَّ التحقق منه من خلال إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة، وذلك خلال فترة أسبوعين. وقد أعطى الاختبار نتائج موثوقة، كما تمَّ تحديد الزمن الذي يستغرقه الاختبار عند تطبيقه على عينة الدراسة.

تحديد زمن المقياس: بناءً على التجربة الاستطلاعية، وجد الباحث أن الزمن اللازم لتطبيق المقياس ٤٥ دقيقة، بمعدل حصة دراسية واحدة.

تصحيح المقياس: تمَّ تصحيح المقياس بعد إجابة تلامذة العينة عن أسئلته؛ وذلك لتحديد درجة واحدة للمقياس، وتبلغ الدرجة الكلية للاختبار(٨٤) درجة، وقد تمَّ تحديد الدرجة المحصورة بين(٠– ٤٢) معياراً للحكم على هؤلاء التلامذة بأنهم تلامذة ذوي صعوبات تعلم في القراءة. وبمعنى آخر كلُّما انخفضت الدرجة على المقياس، دلَّ ذلك على وجود صعوبة تعلم في القراءة عند التلميذ بدرجة كبيرة. وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس، دلَّ ذلك على وجود الصعوبة بدرجة أقل.

٤-٣ اختبار الذكاء

وهو من إعداد **فيليب كارتر وكين راسل**، وهو اختبار في الترتيب الأبجدي، ويتألف من خمسة عشر سؤالاً، وهو يعتمد على تصوير المخططات والأشكال. ويتضمن عدداً من الوظائف الذهنية كالاستعداد اللفظي، بالإضافة إلى القدرة على قراءة الأسئلة وحلها. متوسط مجموع النقاط قد وضع لكل فئة باعتبار السن. وعلى هذا فإذا أحرز طفل في الثامنة من عمره مجموع النقاط المتوقع من طفل في العاشرة من عمره يكون حاصل ذكائه ١٢٥، وهذا نتاج العمر العقلي مقسوماً على العمر الفعلي المتصل بعدد سنوات عمره×١٠٠،أو١٠/٨×١٠٠. وعلى جانب آخر فإذا أحرز طفل في العاشرة من عمره النتيجة المتوقعة من طفل في الثامنة من عمره سيكون مجموع نقاط حاصل ذكائه هو ٨٠،أو٨/١٠×١٠٠. عدم معرفة إجابة سؤال ما ليست نهاية المطاف، وبالتالي يمكن للطفل الاعتماد على حدسه الداخلي الذي قد يصيب ويرشد للإجابة الصحيحة. مدة الاختبار ستون دقيقة. لكل سؤال درجة واحدة، وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار(**١٥**) درجة، وعليه تكون التقديرات وفقاً لمجموع النقاط على الشكل الآتي: (١٤- ١٥) فائق، (١١-١٢) ممتاز، (٩- ١٠) جيد جداً، (٧- ٨) جيد، (٥- ٦) متوسط.

تمَّ استخدام اختبار الذكاء في الدراسة الحالية، لاستبعاد الحالات التي تعاني من انخفاض في معدل الذكاء. وقد اشتملت العينة الاستطلاعية على (**٩٠**) تلميذاً وتلميذة من المدارس الأربعة التي تمَّ تطبيق البحث عليها.

ثبات الاختبار: تمَّ حساب معامل ثبات اختبار الذكاء، باستخدام صورتين لهذا المُعامل، وهما إعادة التطبيق ومعامل الثبات النصفي، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار **0.844**، وبطريقة الثبات النصفي (الفردي والزوجي) للاختبار **0.880** ، وهو في الحالتين مُعامل مرتفع ذو دلالة إحصائية مناسبة.

صدق الاختبار: تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار، ودرجات أفراد العينة التي حصلوا عليها في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (**٢٠١٣**)، فكان مُعامل الارتباط **0.521**، وهو مُعامل كافٍ لمثل هذا النوع من معاملات الصدق. ويوضع صورة منه في الملحق رقم (٨).

٤-٤ استبانة توجه الهدف:

صممَّ الباحث استبانة توجه الهدف؛ وذلك بعد تحديد الهدف منها، والمتمثل بالتعرف على توجهات أهداف تلامذة الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، وقام الباحث بالاطلاع على الأدب السيكولوجي والتربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بتوجه الهدف، ولاسيما دراسة **أبو هاشم (١٩٩٩)، ودراسة سليمون (٢٠٠٣)**؛

لصياغة عبارات الاستبانة، وتمت صياغة العبارات بحيث تكون واضحة، ومفهومة، ومناسبة، وتمَّ إعداد الاستبانة بصورتها الأولية حيث اشتملت على ٢١بنداً. موزعة على بُعدين هما: بُعد التعلم، وبُعد الدرجة.

وبعد أن وضع الباحث الاستبانة بصورتها الأولية ملحق رقم (٩)، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة العبارات من حيث العدد، والشمولية، والصياغة اللغوية، وإضافة أية اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وتمَّ إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ذلك ، وتكونت بشكلها النهائي من (٢٠) بنداً، عشرة بنود تقيس توجه الهدف نحو التعلم، وعشرة بنود تقيس توجه الهدف نحو الدرجة.

طريقة تصحيح الاستبانة: تمَّ تصحيح الاستبانة بعد استجابة التلامذة عليها، وذلك لتحديد درجة واحدة لها، وتبلغ الدرجة الكلية للاستبانة (٦٠) درجة، وتمَّ حساب درجات الاستبانة على الشكل الآتي:

١- نعم تُعطى درجتين.

٢- أحيانا تُعطى درجة واحدة.

٣- لا تُعطى صفر.

صدق الاستبانة:

تمَّ حساب صدق المحتوى للاستبانة من خلال عرضها على بعض الأساتذة المتخصصين في علم النفس، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، والإدارة، ومدرسي اللغة العربية؛ لبيان مدى صلاحية العبارات، والحكم على سلامة صياغتها، وإضافة عبارات أو تعديلها أو حذفها، وبناءً على ملاحظات السادة المحكمين، تمَّ حذف بعض العبارات، وإضافة أخرى، وأصبحت الاستبانة جاهزة بصورتها النهائية، وعدَّ الباحث ملاحظات السادة المحكمين وتعديلاتهم، بمثابة الصدق الظاهري. كما توافر للاستبانة صدق المحتوى أثناء إجراءات بنائها، وذلك من خلال الأدب السيكولوجي والتربوي للدراسات السابقة. والجدول (٦) يوضح العبارات التي تمَّ تعديلها بناءً على آراء السادة المحكمين على استبانة توجه الهدف.

الجدول (٦) يوضح العبارات التي تمَّ تعديلها بناءً على آراء السادة المحكمين على استبانة توجه الهدف.

رقم البند	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١	أنا سعيد بوجودي في الصف الرابع.	أنا سعيد بوجودي في الصف الرابع الأساسي.
٤	أشعر بالتميز إذا كانت مشاركتي في مادة اللغة العربية أفضل من الآخرين.	أشعر بالتميز إذا كانت مشاركتي في مادة القراءة أفضل من الآخرين.
٦	فهم المعلومات الموجودة في اللغة العربية	أجد من الضروري جداً لي فهم المعلومات الموجودة في

	ضرورية جداً لي.	مادة القراءة.
٧	نجاحي في المستقبل يعتمد على علاماتي في المواد الدراسية.	أعتقد بأن نجاحي في المستقبل يعتمد على علاماتي في المواد الدراسية.
٩	أشعر بنجاح أعظم في المدرسة عندما أتعلم أشياء لم أكن أعرفها من قبل.	أشعر بالفرح في المدرسة عندما أتعلم أشياء لم أكن أعرفها من قبل.
١١	تعليقات الآخرين على ما أقوم به في المدرسة ليست مهمة طالما أؤدي واجبي وأتعلم.	لا أهتم بتعليقات الآخرين طالما أؤدي واجبي وأتعلم.
١٤	منذ أن دخلت المدرسة وضعت لنفسي أهدافاً شخصية (متفوق ، ناضج، متميز...).	وضعت لنفسي أهدافاً شخصية لها علاقة بالتفوق والتميز منذ أن دخلت المدرسة.
١٧	منذ أن دخلت المدرسة وضعت لنفسي أهدافاً مهنية (معلم ، طبيب، مهندس،....).	وضعت لنفسي أهدافاً مهنية بأن أصبح معلماً أو طبيباً أو مهندساً..... منذ أن دخلت المدرسة.
١٨	من أهم أهدافي في مادة اللغة العربية هو زيادة معلوماتي في اللغة الأم.	من أهم أهدافي في مادة اللغة الأم (اللغة العربية) هو زيادة معلوماتي فيها.
٢٠	منذ بداية المدرسة وأنا أخطط لأتعلم معلومات جديدة في كتابة الشعر والقصص وغيرها.	أخطط باستمرار لأتعلم معلومات جديدة في كتابة الشعر والقصص وغيرها.

الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة: تمَّ الحصول على الاتساق الداخلي للاستبانة من حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود الفرعية من جانب، وارتباطها بالدرجة الكلية من جانب آخر. ويتضح من الجدول(٧) أن العبارات جمعيها ترتبط مع الدرجة الكلية، وكانت دالة عند مستوى (0.01).

الجدول(٧) معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية لاستبانة توجه الهدف.

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.530	**8**	0.361	**15**	0.437
2	0.509	**9**	0.510	**16**	0.350
3	0.640	**10**	0.407	**17**	0.527
4	0.579	**11**	0.201	**18**	0.585
5	0.459	**12**	0.435	**19**	0.590
6	0.297	**13**	0.541	**20**	0.527
7	0.360	**14**	0.574		

ثبات الاستبانة:

أ- **الثبات بالإعادة:** تمَّ تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية (٩٠) تلميذاً وتلميذة، ثُمَّ تمَّ تصحيح الاستبانة ووضع الدرجات، بعد ذلك قام الباحث بتطبيق الاستبانة على العينة نفسها بفاصل زمني ١٥ يوماً، وكان مُعامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني **0.783**، وهذا يعني تمتع الاستبانة بمعامل ثبات مرتفع، مما يؤكد صلاحية تطبيقها على عينة الدراسة.

ب- طريقة التجزئة النصفية Split- Half Method: في طريقة التجزئة النصفية، يُعطى الاختبار كله إلى التلامذة للإجابة عنه، وعند تصحيحه نقسم فقرات الاختبار إلى قسمين متساويين، ليحتوي القسم الأول منه على الفقرات الفردية ١-٣-٥، ويحتوي القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاختبار ٢-٤-٦، ونستخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار، وباستخدام معادلة **سبيرمان – بروان** لهذا الغرض لنصل بذلك إلى معامل الثبات (**ملحم** ،٢٠٠٩، ٢٦٢). وتمَّ حساب التنصيف بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية، وقد بلغ مُعامل الارتباط بين الدرجتين للعينة الكلية **0.785**، بعد ذلك أصبحت الاستبانة جاهزة في صورتها النهائية لقياس ما وضعت لقياسه ملحق رقم (١٠).

٤-٥ مقياس العزو السببي:

قام بإعداد هذا المقياس **أبو ندي** (٢٠٠٤)، ملحق رقم (١١) ، يتألف هذا المقياس من عشرة مواقف دراسية، تشمل البيت والمدرسة والشارع والحي، ولكل موقف خمسة بنود، وقام الباحث بتعديل بعض المواقف والبنود وفقاً لآراء المشرفين، وبعض الأساتذة في الإرشاد النفسي. وتمَّ اختيار عينة قوامها (٩٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع للتعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤، وتمَّ تطبيق المقياس على هذه العينة، وذلك بهدف التحقق من وضوح تعليمات المقياس، وعباراته، ومناسبتها للتلامذة، وسلامة صياغتها اللغوية.

صدق المقياس: تمَّ دراسة صدق المقياس من خلال:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على بعض الأساتذة المتخصصين في علم النفس، والإرشاد النفسي، والتقويم والقياس، والإدارة، واللغة العربية؛ لبيان مدى صلاحية العبارات، والحكم على سلامة صياغتها، وإضافة عبارات أو تعديلها أو حذفها، وبناءً على ملاحظات السادة المحكمين، تمَّ تعديل بعض العبارات، وإضافة أخرى، وأصبح المقياس جاهزاً بصورته النهائية كما هو مبين في الملحق رقم (١٢)، ثُمَّ قام الباحث بتحليل بيانات أراء الأساتذة المحكمين للمقياس، وتمَّ تحديد نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس، ويوضح الجدول (٨) نسب اتفاق المحكمين على المقياس.

الجدول (٨) يوضح نسب اتفاق المحكمين على مقياس العزو السببي:

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%٩٠	١٤	%١٠٠	٢٧	%٩٠	٤٠	%٩٠
٢	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٢٨	%٩٠	٤١	%٩٠
٣	%١٠٠	١٦	%٧٠	٢٩	%١٠٠	٤٢	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٧	%٩٠	٣٠	%٩٠	٤٣	%٨٠
٥	%٩٠	١٨	%٩٠	٣١	%٩٠	٤٤	%٨٠
٦	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٣٢	%٧٠	٤٥	%٧٠
٧	%٧٠	٢٠	%١٠٠	٣٣	%٩٠	٤٦	%٩٠
٨	%٩٠	٢١	%٩٠	٣٤	%١٠٠	٤٧	%٧٠
٩	%١٠٠	٢٢	%٧٠	٣٥	%٩٠	٤٨	%٧٠
١٠	%٩٠	٢٣	%٨٠	٣٦	%٩٠	٤٩	%٨٠
١١	%٩٠	٢٤	%٨٠	٣٧	%٩٠	٥٠	%٨٠
١٢	%١٠٠	٢٥	%٩٠	٣٨	%٩٠		
١٣	%١٠٠	٢٦	%٩٠	٣٩	%٧٠		

يتضح من الجدول الموضح أعلاه، أن عبارات مقياس العزو السببي حصلت على نسب اتفاق تراوحت بين ٧٠% و١٠٠%، وقد حدد الباحث نسبة ٨٠% كنسبة اتفاق مقبولة لإبقاء العبارة، على أن يتم تعديل العبارات التي حصلت على نسب اتفاق أقل من ٨٠%، وبناءً على ذلك تمَّ تعديل تسعة عبارات تحمل الأرقام التالية: (٧- ١٦-١٨ -٢٢-٣٢-٣٩-٤٤ -٤٦-٤٧). ويوضح الجدول (٩) العبارات التي تمَّ تعديلها وإعادة صياغتها بناءً على اقتراح السادة المحكمين كما يأتي:

الجدول (٩) يوضح العبارات التي تمَّ تعديلها بناءً على آراء السادة المحكمين على مقياس العزو السببي.

رقم البند	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٧	أنني لم أهتم بشكل كاف في الامتحان.	لم أهتم بشكل كاف في الامتحان.
١٦	أن السؤال كان صعباً.	صعوبة السؤال.
١٨	أن الحظ لم يحالفني في معرفة الإجابة.	عدم محالفة الحظ لي.
٢٢	أن الإذاعة أمر سهل و بسيط.	إعداد مجلة الحائط سهل و بسيط.
٣٢	أنني بذلت جهدا كبيرا في إقناعه لسداد الدين.	الجهد الكبير الذي بذلته في إقناعه.
٣٩	أنني ذكي وسريع البديهة.	ذكائي و سرعة بديهتي.

٤٤	أن صديقي لا يوصل المعلومة جيداً.	صديقي لا يشرح بشكل جيد.
٤٦	لسوء حظي كان مزاج الرجل سيئاً.	حالة الرجل النفسية السيئة.
٤٧	أنني لا أملك القدرة على توضيح ما أقصد للناس.	نقص قدرتي في التعبير عما أقصد.

حساب ثبات المقياس:

أ- الثبات بالإعادة:

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (٩٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع في التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، تمَّ تصحيح المقياس ووضع الدرجات، ثم قام الباحث بإعادة التطبيق على العينة ذاتها بفاصل زمني (١٥) يوماً ، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين **0.754** .

ب- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات معاملات الارتباط بين التجزئة النصفية (العبارات الفردية)، و(العبارات الزوجية) للمقياس على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الارتباط بين المجموعتين من العبارات للعينة الكلية (٩٠) تلميذاً وتلميذة، الفردية والزوجية **0.564**، وبالتعويض عن طول الاختبار باستخدام معامل سبيرمان بروان وصل الارتباط إلى**0.782**، وكذلك تمَّ حساب معامل الارتباط بين نصف المقياس (العبارات الفردية) والدرجة الكلية، فوصل إلى **0.924**، بمعامل ثبات **0.957**، بعد ذلك أصبح المقياس جاهزاً بصورته النهائية، لقياس ما وضع لقياسه.

٥- الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لقياس درجة الارتباط بين المتغيرات موضوع الدراسة.
- اختبار (ت) T- Test للمقارنة بين عينتين مستقلتين.
- اختبار ليفين لتجانس التباين.
- طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقاييس.
- طريقة الاتساق الداخلي لحساب صدق المقاييس.
- تحليل الانحدار(Linear Regression).

٦- الإجراءات العامة للدراسة:

تمَّ الأخذ بعين الاعتبار الإجراءات التالية التي ساعدت على نجاح عملية تطبيق أدوات الدراسة، وهي:

- ❖ الحصول على خطاب رسمي، لتسهيل مهمة الباحث صادر عن قسم تربية الطفل في كلية التربية / جامعة تشرين/ انظر الملحق رقم (٢).
- ❖ الحصول على موافقة مديرية التربية في اللاذقية التي تتواجد فيها عينة الدراسة، والتي سيتم تطبيق أدوات الدراسة فيها، إذ تمَّ الالتقاء بمديري المدارس، كما تمَّ تحديد عينة الدراسة ومقابلتها بهدف توضيح هدف الأدوات وتعليماتها، انظر الملحق رقم (٢).
- ❖ الحصول على كتاب رسمي من مديري المدراس، صادر عن مديرية التربية في محافظة اللاذقية، مفاده بأن الباحث قام بتطبيق بحثه في المدارس المذكورة آنفاً. انظر الملحق رقم(٤).
- ❖ قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول، وبداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.
- ❖ تمَّ تطبيق اختبار تحصيلي في مادة القراءة، للتعرف على مستوى التلامذة في القراءة، حيث بلغ عددهم (٣٢٧) تلميذاً وتلميذة.
- ❖ تمَّ تحديد (الدرجة ٥٠) فما دون للمستوى المنخفض.
- ❖ تمَّ تطبيق اختبار تشخيص صعوبات القراءة على التلامذة الذين حصلوا على درجة (٥٠) فما دون، حيث بلغ عددهم (١٠٩) تلميذاً وتلميذة.
- ❖ تمَّ تحديد التلامذة الذين يعانون من صعوبات القراءة على الاختبار، وكان عددهم (٦٢) تلميذاً وتلميذة.
- ❖ تمَّ تطبيق اختبار الذكاء عليهم، للتأكد من أن الصعوبات ناجمة عن النقص في المتغيرات الدافعية، وليس القدرات العقلية.
- ❖ تمَّ استبعاد الحالات التي تعاني من انخفاض في معدل الذكاء على اختبار الذكاء.
- ❖ تمَّ استبعاد (١٢) تلميذاً وتلميذة، نتيجة معاناة هذه الحالات من أمراض جسدية وإعاقات.
- ❖ بلغت العينة النهائية للتلامذة ذوي صعوبات القراءة في القراءة المتجانسة من حيث الذكاء (٥٠) تلميذاً وتلميذة.
- ❖ تمَّ تطبيق استبانة توجه الهدف على العينة النهائية (٥٠) تلميذاً وتلميذة ذوي صعوبات القراءة.
- ❖ تمَّ تطبيق مقياس العزو السببي على العينة النهائية (٥٠) تلميذاً وتلميذة ذوي صعوبات القراءة.
- ❖ تمَّ تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية(**SPSS**).
- ❖ تمَّ مناقشة النتائج وتفسيرها.
- ❖ تمَّ صياغة النتائج النهائية للدراسة ومقترحاتها.

٧- صعوبات الدراسة:

واجه الباحث مجموعة من الصعوبات أثناء إعداد هذه الدراسة من أهمها:

- عدم تفهم أفراد العينة لطبيعة البحث العلمي وأهمية الإجابة على أدوات الدراسة.
- رفض بعض التلامذة الإجابة على أدوات الدراسة.
- كثرة أدوات الدراسة مما استغرق وقتاً وجهداً من قبل الباحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

تحليل الفرضية الأولى.

تحليل الفرضية الثانية.

تحليل الفرضية الثالثة.

تحليل الفرضية الرابعة.

تحليل الفرضية الخامسة.

تحليل الفرضية السادسة.

تحليل الفرضية السابعة.

النتائج العامة للدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية، سيتمُّ عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة كما يأتي:

تحليل الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي (الداخلي والخارجي)، ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم والدرجة)

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام ارتباط بيرسون بين درجات تلامذة الصف الرابع على مقياس العزو السببي، ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف.

الجدول(١٠) نتائج العلاقة بين درجات التلامذة على مقياس العزو السببي(الداخلي والخارجي) ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف نحو (التعلم والدرجة).

	بُعد التعلم	مستوى الدلالة	بُعد الدرجة	مستوى الدلالة
العزو السببي الداخلي	0.32*	0.02	0.33*	0.01
العزو السببي الخارجي	- 0.34*	0.01	- 0.56**	0.00
حجم العينة	50		50	

يُلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن قيمة مستوى الدلالة الحقيقية على بُعد توجه التعلم 0.02 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 . كما أن قيمة مُعامل ارتباط بيرسون r=0.32 ، كما يُلاحظ من الجدول نفسه أن قيمة مستوى الدلالة الحقيقية على بُعد توجه الدرجة 0.01 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 . كما أن قيمة معامل ارتباط بيرسون r=0.33، مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلامذة على مقياس العزو السببي الداخلي ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف نحو (التعلم والدرجة). أما بالنسبة للعزو السببي الخارجي، فيُلاحظ من الجدول نفسه أن قيمة مستوى الدلالة الحقيقية على بُعد توجه التعلم 0.01 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 كما أن قيمة مُعامل ارتباط بيرسون_ r=0.34 ، كما يُلاحظ من الجدول نفسه أن قيمة مستوى الدلالة الحقيقية على بُعد توجه الدرجة 0.00 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وقيمة مُعامل ارتباط بيرسون_ r=0.56 ، مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين درجات التلامذة على مقياس العزو السببي الخارجي ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف نحو (التعلم والدرجة)؛ ولذا تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل بديلتها، ويُتخذ

القرار التالي: توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي الداخلي والخارجي ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم والدرجة).

وتتفق العديد من الدراسات على أن هناك ارتباط إيجابي بين العزو السببي ومتغيرات دافعية أخرى مثل دراسة الطحان (١٩٩٠) ودراسة حسين (٢٠٠٢) ودراسة أبو ندي (٢٠٠٤) ودراسة مورينو (٢٠٠٧) ودراسة يالغ وآخرون (٢٠٠٩) ودراسة كريم (٢٠١١). كما تتفق دراسات أخرى على أن هناك ارتباط إيجابي بين توجه الهدف نحو التعلم والدرجة ومتغيرات دافعية أخرى مثل دراسة الزغول (٢٠٠٦) ودراسة أبو هاشم (٢٠١٠) ودراسة سليمون (٢٠١١) . وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة ميسي وآخرون (١٩٩٨) التي وجدت أن هناك ارتباط قوي بين ما وراء المعرفة والتوجه نحو التعلم فقط.

ويُفسر **الباحث** النتيجة السابقة: أن كلاً من العزو السببي وتوجه الهدف يعدُّان من الاستراتيجيات الدافعية المهمة في البحث عن إنجاز التلامذة في المواقف التحصيلية، فالعزو السببي هو تفسير التلميذ للنجاح والفشل الذي يواجهه في أي موقف من مواقف الحياة، وتوجه الهدف يعكس هذا التفسير المرتبط بتحقيق هذا النجاح الأكاديمي. وبالنتيجة أي تلميذ يسعى لاكتساب المعرفة وإتقان المعلومات والتمكن منها والتفوق، ولكن قد تنقصه هذه الاستراتيجيات الدافعية، وبالتالي هذه العلاقة الإيجابية بين العزو السببي وتوجه الهدف يجب استثمارها بطريقة صحيحة لاسيما عند التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، من خلال تدريب هذه الفئة على الإعزاءات الصحيحة، ولاسيما العزو للجهد والقدرة، والمعرفة من أجل المعرفة، بالإضافة إلى فهم واستيعاب المادة الدراسية ولاسيما مادة القراءة؛ لأنها الأساس التي تستند عليه المواد الأخرى. وبمعنى آخر هذه العلاقة الإيجابية بين العزو السببي وتوجه الهدف، يجب الاستفادة منها في مدارسنا بطريقة صحيحة من قبل معلمي الحلقة الأولى؛ وذلك بمعرفة الاستراتيجيات الدافعية، ومساعدتهم على التخلص من الصعوبات القرائية التي يعانونها.

ويرى **الباحث** إضافةٍ إلى ما تقدم: بأن العناية بهؤلاء التلامذة ذوي الصعوبات القرائية، تتمثل في تشجيعهم على بذل الجهد، ومساعدتهم على وضع أهداف تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، لتحقيق قدراً أكبر من النجاح، بحيث يكون التركيز على إتقان المهارات والاستفادة من الخبرات التعليمية؛ باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة، والتعلم من أجل التعلم والإتقان بحيث يكون هذا التعلم هدف في حد ذاته.

تحليل الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ودرجاتهم على مقياس العزو السببي (الداخلي والخارجي).

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام ارتباط بيرسون بين درجات تلامذة الصف الرابع على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ، ودرجاتهم على مقياس العزو السببي(الداخلي والخارجي).

الجدول (١١) نتائج العلاقة بين درجات التلامذة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ودرجاتهم على مقياس العزو السببي (الداخلي والخارجي).

	مقياس تشخيص صعوبات القراءة	العزو السببي الداخلي	العزو السببي الداخلي
معامل ارتباط بيرسون	- 0.00	- 0.06	- 0.00
الدلالة الحقيقية	0.96	0.65	0.96
حجم العينة	50	50	50

يُلاحظ من الجدول رقم(١١) أن قيمة مستوى الدلالة الحقيقية 0.96 أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يؤكد عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلامذة على مقياس العزو السببي الداخلي، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة. كما يُلاحظ من الجدول نفسه أن قيمة مستوى الدلالة الحقيقية 0.65 أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يؤكد عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلامذة على مقياس العزو السببي الخارجي ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

ولذا نقبل الفرضية الصفرية، ويُتخذ القرار الآتي: لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات التلامذة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، ودرجاتهم على مقياس العزو السببي(الداخلي والخارجي). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سيد (٢٠٠٠) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب العزو وماوراء الذاكرة وما بين أسلوب العزو والدافعية الأكاديمية. ودراسة حسين (٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي والعزو السببي. ودراسة مورينو Moreano (٢٠٠٧) التي بينت وجود علاقة إيجابية بين العزو السببي للنجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي. ودراسة الزق (٢٠١١) التي وجدت أن هناك أثراً للتدريب على العزو في التحصيل.

ويُفسر **الباحث** هذه النتيجة بأن درجات التلامذة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ارتبط بشكل كبير بميولهم نحو العزو للحظ وصعوبة المهمة التي هم بصددها. وهذا يعني أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة الذين عزوا النجاح في القراءة إلى الحظ أو صعوبة المهمة، أدى بهم ذلك إلى الإحباط وعدم السعي

إلى النجاح في تلك المهمة(القراءة)؛ لأن صعوبة المهمة غير ثابتة وقابلة للتغير. بمعنى آخر التلامذة عينة الدراسة الذين عزوا أسباب نجاحهم في القراءة لعوامل داخلية (كالجهد) تلقوا درجات عالية، أما التلامذة الذين عزوا أسباب فشلهم في القراءة لعوامل خارجية (كصعوبة المهمة) تلقوا درجات أقل. وهذا ما أكدته دراسة عامر (٢٠٠٦) ودراسة يالغ وآخرون (٢٠٠٩). وهذه النتيجة تُعطينا تصوراً على أن التلامذة عينة الدراسة يعزون أسباب نجاحهم إلى الحظ، ويعزون فشلهم إلى تدني القدرة لديهم، أي أن الأحداث التي تحصل في حياتهم اليومية، إنما هي نتيجة مباشرة لقدراتهم ويتصورون بأنهم غير قادرين على إنجاز مهامهم، كقراءة درس من منهاجهم المقرر، وهذا ما أشار إليه كلاً من باهي وشلبي (١٩٩٨) حيث أكدا على أن اعتقاد التلميذ بأن فشله ناتج عن عوامل شخصية داخلية ثابتة نسبياً لا يمكن أن تتغير يقوده إلى توقع الفشل في المهام التالية، كما أن اعتقاد التلميذ بأن نجاحه ناتج عن أسباب وعوامل ليست مرتبطة به (خارجية)، وهي قابلة للتغيير والتبديل (غير ثابتة)، فإن توقع التلميذ للنجاح في المستقبل يقل. وعلى النقيض من ذلك فإن اعتقاد التلميذ بأن مصدر النجاح والفشل يكمن في ذاته، وأن قدرته الذاتية (داخلية، ثابتة نسبياً) وبذله للجهد (داخلي، قابل للتحكم) ضروريان لإنجاز العمل يجعله أكثر توقعاً للنجاح في مهام الإنجاز اللاحق (باهي وشلبي، ١٩٩٨، ٤١).

ويرى **الباحث** بأن تدريب هؤلاء التلامذة على تحويل العزو من العزو للحظ أو صعوبة المهمة إلى العزو للجهد، والقدرة والإيمان بقيمة الجهد، والتدريب على كيفية تجزئة مهام الدراسة إلى أجزاء بسيطة حتى يمكن إنجازها بنجاح واستثارة حماسهم حتى يندمجوا في المادة التعليمية كمادة القراءة، يمكن أن يساعدهم على التخلص من الصعوبات القرائية.

تحليل الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف نحو (التعلم والدرجة).

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام ارتباط بيرسون بين درجات التلامذة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف نحو (التعلم والدرجة). وقد قام الباحث بتقسيم نتائج هذه الفرضية إلى قسمين، كما هو موضح في الجدول رقم (١٢) ، والجدول رقم (١٣) على التوالي:

الجدول (١٢) نتائج العلاقة بين درجات التلامذة على بُعد توجه الهدف نحو التعلم وتشخيص صعوبات القراءة

	بُعد توجه التعلم	مقياس تشخيص صعوبات القراءة
معامل ارتباط بيرسون	0.03	0.03
الدلالة الحقيقية	0.83	0.83
حجم العينة	50	50

يُلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن قيمة مستوى الدلالة 0.83 أكبر من مستوى الدلالة 0.05، كما أن قيمة معامل ارتباط بيرسون r=0.03، مما يؤكد عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلامذة على بُعد توجه التعلم، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة والترز (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن بنية (التعلم) الإتقان وتوجه (التعلم) الإتقان قد ارتبطا بالنتائج الإيجابية بكل من دافعية الطلاب ومشاركتهم المعرفية وإنجازهم في مادة الرياضيات. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لي جينبو (٢٠٠٧) التي أشارت أن هناك ارتباط قوي بين الإنجاز الأكاديمي والاستراتيجيات الدافعية لاسيما توجه الهدف. ويُفسر **الباحث** النتيجة السابقة، بأن معظم توجهات تلامذتنا ليست نحو التعلم من أجل الحصول على المعلومة والاستفادة منها، إنما هو توجه نحو الدرجة والحصول على علامات مرتفعة. وضمن نفس السياق يشير العتوم وآخرون (٢٠٠٥) إلى أن من أهم خصائص التلامذة ذوي التوجه نحو التعلم انشغالهم في النشاطات التي تساعدهم على التعلم، إذ ينتبهون جيداً في الصف، ويعالجون المعلومات بطريقة تساعد على تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وينجزون الواجبات الصفية بغية الوصول إلى أكبر فائدة منها، وينظرون إلى التعلم نظرة إيجابية صحيحة، ويدركون أن التعلم عملية بذل الجهد والمثابرة والإصرار. بعكس التلامذة ذوي التوجه نحو الدرجة الذين يهتمون فقط بتحسين صورتهم أمام الآخرين، وهم غالباً يبتعدون عن الأنشطة والمهام التي تفسح المجال أمامهم للتعلم، وإتقان المهارات الجديدة؛ لأنه يوجد فيها قدر من التحدي، كما أن هؤلاء التلامذة لا يبذلون سوى القدر الأدنى من الجهد اللازم لتحقيق إنجازات معينة، ويتعلمون فقط أشياء بسيطة مما يقدمه المعلمون لهم (العتوم وآخرون،٢٠٠٥، ١٨٢). ويرى **الباحث** بأنه يمكن تنمية التوجه نحو التعلم لدى التلامذة ذوي صعوبات القراءة، من خلال تغيير تصورات هؤلاء التلامذة عن التعلم، من حيث التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته، والفهم، واكتساب الخبرة، أكثر من التأكيد على الدرجة بحد ذاتها.

كما قام الباحث باستخدام ارتباط بيرسون بين درجات التلامذة على استبانة توجه الهدف (نحو الدرجة)، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، كما هو موضح في الجدول رقم (١٣).

الجدول(١٣) نتائج العلاقة بين درجات التلامذة على بُعد توجه الهدف (نحو الدرجة)، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة

	بُعد توجه الدرجة	مقياس تشخيص صعوبات القراءة
معامل ارتباط بيرسون	0.21*	0.21*
الدلالة الحقيقية	0.04	0.04
حجم العينة	50	50

يتضح من الجدول أعلاه، أن قيمة مستوى الدلالة 0.04 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 ، كما أن قيمة معامل ارتباط بيرسون r=0.21، مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلامذة على بُعد توجه الدرجة، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة .وهنا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة على استبانة توجه الهدف (نحو الدرجة)، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

وبناءً على الجدولين رقم (١٢) و(١٣) يُتخذ القرار التالي: لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات التلامذة على بُعد توجه التعلم، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة. في حين توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة على استبانة توجه الهدف (نحو الدرجة)، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

وتتفق نتيجة الجدول رقم (١٣) مع دراسة باجرز وآخرون (٢٠٠٠) التي أشارت إلى أن أهداف الدرجة (الأداء) ارتبطت إيجاباً بفعالية الذات للكتابة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كويتنو (٢٠٠٧) التي بينت أن أهداف الدرجة (الأداء) لم ترتبط بالأداء الأكاديمي.

وتعود النتيجة الحالية إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، ليس لديهم معرفة حول الأشياء، وليس لديهم رغبة في النشاط من أجل إنجاز المهمة، وهم أقل معرفة بأنفسهم، ولا يمتلكون قدرة على التخطيط وتقييم تعلمهم، والنتيجة عدم القدرة على تكيف استراتيجياتهم الدافعية للمهمات الأكاديمية، وبمعنى أدق عدم وعي التلامذة بدرجة كافية بإمكانياتهم، وعدم وعيهم بأهمية الاستراتيجيات الدافعية، واستخدامها في تحصيلهم الدراسي. وتُعتبر النتيجة منطقية؛ لأن تركيز التلامذة في هذه المرحلة هدفه تحصيل الدرجة، والحصول على المراتب الثلاثة الأولى بالنسبة للتلامذة المتفوقين تحصيلياً، أما التلامذة المتأخرين تحصيلياً فالهدف هو الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وبالنتيجة ضعف القدرة على فهم واستيعاب المادة الدراسية. إضافةً إلى أن اختلاف مستوى الدافعية بين التلامذة قد يؤدي إلى تباين أساليب التعلم، وبناءً عليه يجب أن يتم التعلم من أجل التعلم. هذا ما أكدته عبد الفتاح (٢٠٠٥) بأن نتائج الكثير من الدراسات، بينت بأن التعلم حين يتم من أجل كيف يتعلم المتعلم، بدلاً من أن يكون رغبة في الحصول على مكافأة يزداد احتمال الاحتفاظ به ويزداد احتمال بلوغه مستويات أعلى من الفهم، كما أن هذا التعلم يزيد من الاستثارة الدافعية المعرفية للتعلم ومن مشاعر الكفاءة الأكاديمية.

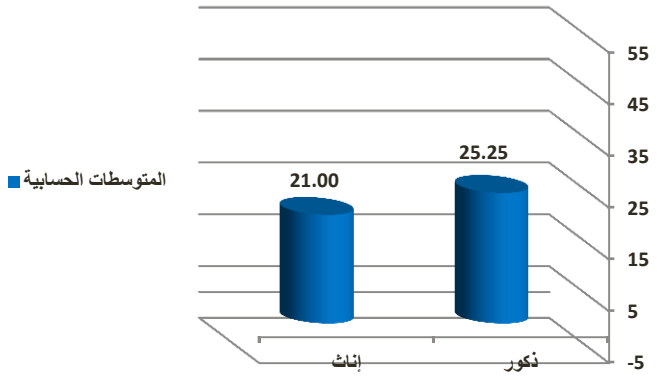
تحليل الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بالمقارنة بين متوسطات درجات التلامذة الذكور على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، وبين متوسطات درجات التلامذة الإناث على نفس المقياس باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (١٤) يوضح نتائج هذه الفرضية:

الجدول (١٤) نتائج الفروق بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس التشخيص وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث):

	الذكور	الإناث	ت المحسوبة	درجة الدلالة
العينة	25	25		
المتوسط الحسابي	25.25	21.00	2.04	
الانحراف المعياري	7.55	8.07		0.04

لقد تمَّ اختبار تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين، وبينت نتيجة هذا الاختبار أن التباين للفئتين متجانساً: (F=0.28, df=48, Sig=0.04). وبما أن قيمة sig=0.04>0.05 استخدم اختبار t-test لتساوي التباين. بمقارنة المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسط درجات الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، قد بلغ 25.25، في حين بلغ متوسط درجات الإناث ذوي صعوبات تعلم القراءة على نفس المقياس 21.00. انظر المخطط البياني (١):



المخطط البياني (١): متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس التشخيص

لقد بين اختبار t-test أن قيمة sig=0.04>0.05. وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة بين الذكور والإناث.

يتضح من الجدول أعلاه، أن مستوى الدلالة للفروق بين متوسط الدرجات على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة يُعزى للجنس، وبالتالي يُرفض الفرض الصفري ويُتخذ القرار الأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والإناث على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، وذلك لصالح الإناث، والسبب كما أشرنا سابقاً، بأنه كلُّما انخفضت الدرجة على المقياس، دلَّ ذلك على وجود صعوبة تعلم في القراءة عند التلميذ بدرجة كبيرة. وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس، دلَّ ذلك على وجود الصعوبة بدرجة أقل. أي أن الإناث لديهنَّ صعوبة التعلم في القراءة أعلى منها لدى الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلامذة العينة من الذكور وبين متوسطات درجات تلامذة العينة من الإناث على مقياس مفهوم الذات القرائي لصالح العينة من الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عامر(٢٠٠٥) ودراسة النوري(٢٠١٠) التي بينت عدم وجود فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة تُعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

ويُمكن تفسير النتيجة السابقة، بأن التلامذة الذكور يتم منحهم مكافآت وأساليب تعزيز أكثر مما تُمنح الإناث، ولاسيما في مجتمعنا السوري؛ كونه مجتمعاً ذكورياً، إذ يمنح الذكر ثقةً بنفسه أكثر وتعزيزاً على تحمل المسؤولية بشكلٍ مستمر، إضافةً إلى إقناعه بأن مستقبل الأسرة ونجاحها متوقف عليه، وبالنتيجة تكون لدى الذكور القدرة على الانفتاح على الوسط المحيط ونسج علاقات معه أكثر من الإناث، ما يساعدهم على تكوين خبرة ومعرفة بشكل أكبر مقارنةً بالإناث. إضافةً إلى نقص التحفيز من قبل الوالدين المقدم للإناث والذي يرجع سببه إلى ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، بالإضافة إلى ذلك قد ينتاب الإناث خوف وقلق أثناء أداء المادة المتعلمة أكثر من الذكور بحكم عواطفهم ومشاعرهم، وبالتالي يكون فشلهم واقع لابد منه. ربما تكون هذه الأسباب وراء هذه النتيجة.

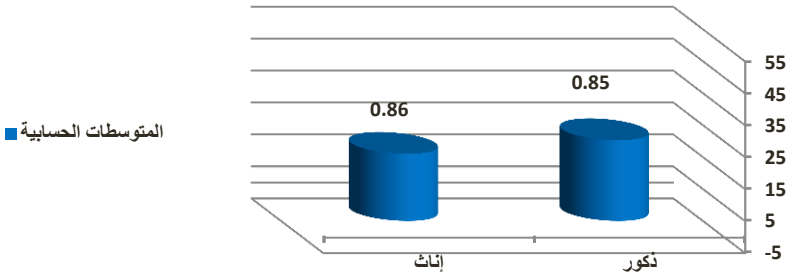
تحليل الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة في العزو السببي (الداخلي والخارجي) وفقاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بالمقارنة بين متوسطات درجات التلامذة الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وبين متوسطات درجات التلامذة الإناث على مقياس العزو السببي الداخلي والخارجي باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: والجدول (١٥) يوضح نتائج الفرضية الخامسة.

الجدول (١٥) يوضح نتائج الفروق بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة في العزو السببي الداخلي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

العزو الداخلي	الذكور	الإناث	ت المحسوبة	درجة الدلالة
العينة	25	25	_ 0.25	0.73
المتوسط الحسابي	0.85	0.86		
الانحراف المعياري	0.12	0.10		

لقد تمَّ اختبار تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين، وبينت نتيجة هذا الاختبار أن التباين للفئتين متجانساً: (F=0.04, df=48, Sig=0.73). بما أن قيمة 0.05<sig=0.73 نستخدم اختبار t-test لتساوي التباين. بمقارنة المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسط درجات الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي الداخلي، قد بلغ 0.85 ، في حين بلغ متوسط درجات الإناث ذوي صعوبات تعلم القراءة على نفس المقياس 0.86، انظر المخطط البياني رقم(٢).



المخطط البياني (٢): متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات القراءة على مقياس العزو السببي الداخلي

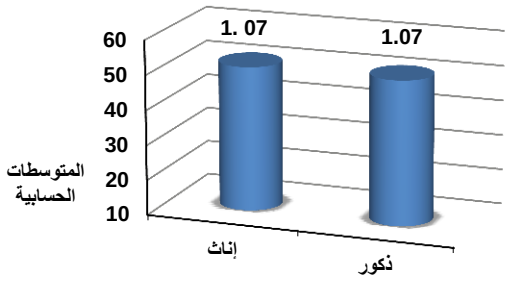
لقد بينَّ اختبار t-test أن قيمة 0.05<sig=0.73. وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي بين الذكور والإناث.

كما قام الباحث بالمقارنة بين درجات التلامذة الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة، ودرجات التلامذة الإناث على مقياس العزو السببي الخارجي باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: والجدول (١٦) يوضح نتائج الفرضية السادسة.

الجدول (١٦) يوضح نتائج الفروق بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة في العزو السببي الخارجي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

العزو الخارجي	الذكور	الإناث	ت المحسوبة	درجة الدلالة
العينة	25	25	0.00	1.00
المتوسط الحسابي	1.07	1.07		
الانحراف المعياري	0.17	0.18		

لقد تمَّ اختبار تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين، وبينت نتيجة هذا الاختبار أن التباين للفئتين متجانساً: (F=0.34, df=48, Sig=1.00). بما أن قيمة 0.05<sig=1.00 نستخدم اختبار t-test لتساوي التباين. بمقارنة المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسط درجات الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي، قد بلغ 1.07 ، في حين بلغ متوسط درجات الإناث ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس العزو السببي الخارجي 1.07،انظر المخطط البياني رقم(٣).



المخطط البياني (٣): متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي الخارجي

لقد بينَّ اختبار t-test أن قيمة 0.05<sig=1.00. وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي بين الذكور والإناث.

يتضح من الجدولين رقم(١٥، ١٦) أعلاه، أن مستوى الدلالة للفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس العزو السببي بالنسبة للجنس غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العزو السببي الداخلي والخارجي يُعزى للجنس، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ويُتخذ القرار الأتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والإناث من تلامذة الصف الرابع في العزو السببي الداخلي والخارجي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة غباري وآخرون (٢٠١٢) التي أظهرت عدم وجود فروق تُعزى إلى متغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة

الصالح (٢٠٠٣) التي بينت وجود فروق بين ذكور الثاني الإعدادي، وإناث الثاني الإعدادي في متطلبات الدراسة من حيث الوقت، والجهد، وصعوبة المهمة، والمهارات الدراسية، والمواظبة على الدوام، وتنظيم الوقت، وذلك لصالح الإناث. وربما يرجع السبب في اختلاف نتيجة هذا الفرض مع دراسة الصالح (٢٠٠٣) إلى أن تلامذة الحلقة الأولى أقل وعياً باستراتيجياتهم الدافعية، وأقل حس بالمسؤولية وثقة بقدراتهم من طلاب المرحلة الثانوية. ويُفسر **الباحث** النتيجة السابقة المنافسة الموجودة بين الذكور والإناث في الصف الدراسي، إذ يتم منحهم الفرص التعليمية نفسها على حد سواء في البيئة الصفية، ما يدفعهم إلى البحث بجدية عن أسباب النجاح لمتابعته، والبحث كذلك عن أسباب الفشل لتجنبه والتخلص منه، فمن الملاحظ في مدارسنا أن هناك منافسة عالية بين الذكور والإناث في المراحل التعليمية جميعها، إلا أن الإناث يبدين تفوقاً في مرحلة ما، والذكور في مرحلةٍ أخرى. ربما تكون هذه الأسباب وراء النتيجة السابقة.

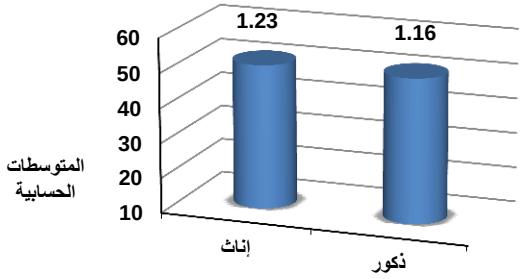
تحليل الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في توجه الهدف وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بالمقارنة بين متوسطات درجات التلامذة الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم والدرجة) باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: والجدول (١٧) يوضح نتائج الفرضية السادسة.

الجدول(١٧) يوضح نتائج الفروق بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة في توجه الهدف نحو التعلم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

توجه الهدف نحو التعلم	الذكور	الإناث	ت المحسوبة	درجة الدلالة
العينة	25	25	_0.66	0.51
المتوسط الحسابي	1.16	1.23		
الانحراف المعياري	0.41	0.40		

لقد تمَّ اختبار تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين، وبينت نتيجة هذا الاختبار أن التباين للفئتين متجانساً: (F=0.25, df=48, Sig=0.51). بما أن قيمة 0.05<sig=0.51 استخدم اختبار t-test لتساوي التباين. بمقارنة المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسط درجات الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة على استبانة توجه الهدف قد بلغ 1.16، في حين بلغ متوسط درجات الإناث ذوي صعوبات تعلم القراءة على استبانة توجه الهدف 1.23. انظر المخطط البياني(٤):



المخطط البياني (٤): متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات القراءة على استبانة توجه الهدف نحو التعلم

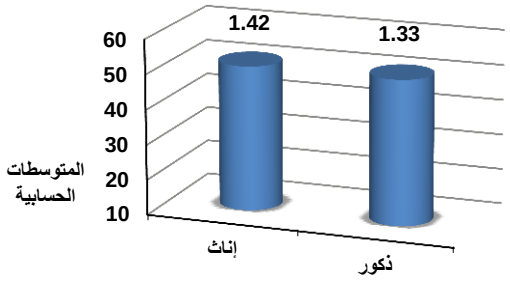
لقد بينَّ اختبار t-test أن قيمة 0.05<sig=0.51. وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجه الهدف نحو التعلم بين الذكور والإناث.

كما قام الباحث بالمقارنة بين درجات التلامذة الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة، ودرجات التلامذة الإناث على استبانة توجه الهدف نحو الدرجة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: والجدول(١٨) يوضح نتائج الفرضية السادسة.

الجدول (١٨) يوضح نتائج الفروق بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة في توجه الهدف نحو الدرجة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

توجه الهدف نحو الدرجة	الذكور	الإناث	ت المحسوبة	درجة الدلالة
العينة	25	25	_1.03	0.30
المتوسط الحسابي	1.33	1.42		
الانحراف المعياري	0.29	0.30		

لقد تمَّ اختبار تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين، وبينت نتيجة هذا الاختبار أن التباين للفئتين متجانساً: (F=0.10, df=48, Sig=0.30). بما أن قيمة 0.05<sig=0.30 استخدم اختبار t-test لتساوي التباين. بمقارنة المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسط درجات الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة على استبانة توجه الهدف قد بلغ 1.33، في حين بلغ متوسط درجات الإناث ذوي صعوبات تعلم القراءة على استبانة توجه الهدف 1.42، انظر المخطط البياني(٥):



المخطط البياني (٥): متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات القراءة على استبانة توجه الهدف نحو الدرجة

لقد بينَّ اختبار t-test أن قيمة 0.05<sig=0.30. وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجه الهدف نحو الدرجة بين الذكور والإناث، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو هاشم (٢٠١١) التي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية. ولكنها تختلف مع دراسة باتريك وآخرون (١٩٩٩) والتي أشارت إلى أن الذكور كانوا أكثر توجهاً خارجياً من الإناث، كما تختلف مع دراسة باجرز وآخرون (٢٠٠٠) والتي بينت أن الإناث سجلن أهدافاً مهمة أقوى من الذكور في أهداف التعلم وأهداف الدرجة. وكذلك دراسة شاهين (٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في مكون تحقيق الأهداف لصالح الإناث.

ويُفسر **الباحث** هذه النتيجة بأن الظروف البيئية واحدة في تقديم المثيرات المناسبة لكلا الجنسين، والتي تعمل على إثارة معارفهم، وتوفر لهم الخبرات اللازمة بغية الحصول على الدرجات المرتفعة، باعتبار أن الدرجة هي المعيار في امتحاناتنا المدرسية والشهادة الإعدادية، كما أنها المعيار في الشهادة الثانوية، لحجز مقعد في الجامعة، إضافةً إلى أن البنود التي قدمتها الاستبانة، قد أثارت اهتمام كلاٍّ من الذكور والإناث، فالأسر في مجتمعنا السوري تطلب من أبنائها التوجه نحو الدرجة، بغية الحصول على مؤهل علمي يساعدهم في حياتهم المستقبلية.

تحليل الفرضية السابعة: لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لكل من العزو السببي وتوجه الهدف بالتعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة.)

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار البسيط وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١٩):

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمتغيرات العزو السببي وتوجه الهدف على التشخيص

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	12.87	12.87		2.16	
العزو الداخلي	0.52	0.52	_0.01	_0.11	0.91
العزو الخارجي	0.24	0.24	_0.06	_0.46	0.64
توجه التعلم	0.43	0.43	_0.10	_0.49	0.62
توجه الدرجة	0.58	0.58	_0.06	0.29	0.76

يتضح من الجدول أعلاه، أن مستوى الدلالة لمتغير العزو السببي الداخلي تساوي0.91 وهي أكبر من0.05 فإن خط الانحدار لا يلائم البيانات. كما يتضح من الجدول نفسه، أن مستوى الدلالة لمتغير العزو السببي الخارجي تساوي 0.64 وهي أكبر من0.05 ، فإن خط الانحدار لا يلائم البيانات أيضاً. لذلك لا يمكن التنبؤ من خلال درجات التلامذة على مقياس العزو السببي بصعوبات التعلم في القراءة، أي أن الدرجات المنخفضة على مقياس العزو السببي تعكس مستوى صعوبة القراءة ، والنتيجة السابقة تختلف مع دراسة سيد (٢٠٠٠) التي أشارت إلى أن أسلوب العزو المستقر من أكثر المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل الأكاديمي. كما تختلف مع دراسة اسماعيل وابراهيم (٢٠٠٦)، ودراسة النصار (٢٠٠٦)، وكذلك دراسة خليفة والزيود (٢٠٠٨)، والتي أشارت بمعظمها، إلى أنه يمكن التنبؤ بالتعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم من خلال المتغيرات الدافعية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة إلى أن هؤلاء التلامذة أكثر ميلاً للدافعية الذاتية لتعلم المواد الأكاديمية، ويّقومون أداءهم الخاص في ضوء ما يحققونه من تقدم، كما أنهم يفسرون الفشل، على أنه دليل على ضرورة بذل مزيد من الجهد، وينظرون إلى المعلم باعتباره مصدراً للتعلم، أو موجهاً له.

ويمكن تفسير العلاقة بين الإعزاءات السببية الصحيحة وصعوبات التعلم في القراءة في ضوء مكونات الدافعية، وهي حب الاستطلاع، والتحدي، والاهتمام بالقراءة، والمشاركة بأنشطتها، فهذه المكونات تساعد هؤلاء التلامذة على زيادة تحسين مستوى قراءتهم وتحصيلهم.

وبمعنى آخر التلميذ الذي يفسر الفشل نتيجة سوء الحظ؛ حيث أن الحظ خارج سيطرة التلميذ وغير ثابت، فإن ذلك لا يمثل فائدة من حيث التأثير في تحسين أدائه في المستقبل. أما التلميذ الذي يفسر الفشل على أساس التقصير في بذل الجهد، حيث أن الجهد يقع ضمن سيطرة التلميذ، فإنه يستطيع التغلب على هذا التقصير في الأداء بزيادة الجهد ومن ثم تحسين الأداء. أما التلميذ الذي يفسر النجاح نتيجة الحظ، حيث أن الحظ خارج سيطرة التلميذ وغير ثابت، فإن ذلك سيؤدي إلى عدم تأكد هذا التلميذ من النجاح في المستقبل، ومن ثم التأثير السلبي على بذل الجهد وتحسين الأداء. أما التلميذ الذي يفسر النجاح نتيجة ارتفاع مستوى المهارة، حيث أن المهارة (القدرة) ضمن سيطرة التلميذ وثابتة، فإن ذلك يساعد على شعور التلميذ بالثقة في توقع النجاح، وبذل المزيد من الجهد لتطوير مهاراته (قدراته)، ولاسيما في مادة القراءة كونها الأساس للمواد التعليمية الأخرى.

كما يتضح من نفس الجدول أن مستوى الدلالة لمتغير توجه الهدف نحو التعلم تساوي 0.62 ، وهي أكبر من 0.05 فإن خط الانحدار لا يلائم البيانات. وهذا يعني أن توجه الهدف نحو التعلم (الإتقان) لا ينبأ بصعوبات قرائية في المستقبل. لذلك لا يمكن التنبؤ بصعوبات القراءة من خلال درجات التلامذة على بُعد توجه الهدف نحو التعلم، وهذا مؤشر على أنه لا يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم في القراءة من خلال توجهات أهداف التعلم لدى التلامذة في الدراسة الحالية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة باجرز وآخرون (٢٠٠٠) التي بينت أن أهداف التعلم تنبأت سلبياً بفهم مادة العلوم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة رشوان (٢٠٠٥) التي توصلت إلى صيغ تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الدافعية، ودراسة يالغ وآخرون (٢٠٠٩) التي أظهرت أن تحديد هدف الطلاب كان منبئاً بالإنجاز في مادة الرياضيات، ودراسة أبو هاشم (٢٠١١) الي بينت أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من التوجهات الدافعية الداخلية فقط.

كما يتضح من الجدول أعلاه، أن مستوى الدلالة لمتغير توجه الهدف نحو الدرجة تساوي 0.76 وهي أكبر من 0.05 فإن خط الانحدار لا يلائم البيانات أيضاً. وهذا يعني أن توجه الهدف نحو الدرجة (الأداء)، لا ينبأ بصعوبات قرائية في المستقبل. لذلك لا يمكن التنبؤ بصعوبات القراءة من خلال درجات التلامذة على بُعد التوجه نحو الدرجة، وهذا مؤشر على أنه لا يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم في القراءة من خلال توجهات أهداف الدرجة لدى التلامذة في الدراسة الحالية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سليم (٢٠٠٩)، التي بينت أنه يمكن التنبؤ داخل هذه الفئة بأساليب التعلم، لاسيما أسلوب التوجه نحو الهدف من خلال الدافعية والمبادرة والقيادة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو هاشم (٢٠١٠)، التي بينت أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من التوجهات الدافعية الخارجية.

ويفسر **الباحث** هذه النتيجة بأن هؤلاء التلامذة ذي التوجه نحو الدرجة ينظرون إلى الجهد، كمؤشر على الكفاءة المتدنية، ويميلون للدافعية الخارجية، ويستخدمون استراتيجيات التعلم التي تقود إلى تعلم المواد الأكاديمية مثل التكرار والحفظ الصم، وينظرون إلى الأخطاء باعتبارها مؤشرات على الفشل، ويقتنعون بالدرجة فقط إذا أدت إلى نجاحهم ويعتبرونها سبباً لأدائهم ونشاطهم، فالتعلم والإتقان لديهم وسيلة لتحقيق الدرجة، وليس غاية في حد ذاته، كما أن معظم الآباء والأمهات يطالبون أبنائهم بالحصول على درجات مرتفعة، أو بأقل تقدير النجاح والترفع من صف إلى صف آخر، وتعتبر هذه النتيجة منطقية وصحيحة؛ وذلك على اعتبار أن الدرجة هي المعيار في امتحاناتنا المدرسية للمرحلة الأولى، وهي المعيار في شهادة التعليم الأساسي لدخول الفرع العام، كما أنها المعيار في الشهادة الثانوية لحجز مقعد في الجامعة، بالإضافة إلى أن التفكير بالمستقبل المهني لتلامذتنا قد يلعب دوراً كبيراً في التوجه نحو الدرجة. ربما تكون هذه الأسباب وراء هذه النتيجة.

النتائج العامة للدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي(الداخلي والخارجي)، ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم والدرجة).

- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات التلامذة على مقياس العزو السببي، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

- لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات التلامذة على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم)، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات التلامذة على استبانة توجه الهدف (نحو الدرجة)، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، وذلك لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات الذكور والإناث من تلامذة الصف الرابع في العزو السببي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات الذكور والإناث من تلامذة الصف الرابع في توجه الهدف نحو التعلم أو الدرجة.

- لا يمكن التنبؤ بالتعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من العزو السببي(الداخلي والخارجي). كما لا يمكن التنبؤ بالتعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من توجه الهدف على بُعدي توجه التعلم والدرجة.

مقترحات:

– توجيه انتباه المعلمين والمعلمات، إلى الأسباب التي يمكن أن يعزو التلامذة نجاحهم وفشلهم فيها، إيماناً بحقيقة مفادها بأن اعتقاد التلامذة أنهم مسؤولون عن نتائج تعلمهم، سوف يكون ذا أثر إيجابي على دافعيتهم للتعلم.

– توعية المعلمين والمعلمات، بأهمية تشجيع التلامذة على المثابرة وبذل الجهد، ولاسيما التلامذة ذوي صعوبات القراءة، مع إظهار فائدة الجهد كمصدر للنجاح والابتعاد عن مسألة الحظ وصعوبة المهمة وغيرها قدر الإمكان.

– مساعدة التلامذة على اختيار أهداف تتناسب مع إمكاناتهم، بحيث يحققون من خلالها قدراً معقولاً من النجاح، والابتعاد قدر الإمكان عن خبرات الفشل، كتدريب التلامذة على تحديد هذه الأهداف، وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم.

– ضرورة تضمين كتاب "**دليل المعلم**" للمراحل التعليمية كافةً المهارات والاستراتيجيات الدافعية، وكيفية تطبيقها، وذلك بالتعاون مع أخصائيين في هذا المجال.

– توجيه انتباه المعلمين وأولياء الأمور، إلى الدور المهم الذي تلعبه التوجهات الدافعية للأبناء، وخصوصاً التوجه نحو التعلم، عند التعامل مع المواد الدراسية الأخرى، وذلك بغية تبصيرهم بمعتقداتهم حول إمكاناتهم وقدراتهم، وذلك بالعمل الجاد القائم على بذل مزيد من الجهد، وإتقان المادة الدراسية وفهمها.

– إسناد مهمة تعليم مادة القراءة في المرحلة التعليمية الأولى إلى معلمين ومعلمات مختصين في مادة اللغة العربية، ويُفضل من الحاصلين على شهادة دبلوم التأهيل التربوي .

– إقامة دورات تدريبية لهؤلاء المعلمين، والعمل على تطوير أنفسهم، ومتابعة ما يستجد من تطورات في المجال التربوي، بغية الاطلاع على طرائق التدريس الجديدة، والأساليب المختلفة في التعامل مع تلامذة هذه الفئة، والتعرف على آخر ما توصل إليه العلم في هذا المجال.

– تخصيص حصة درسية في البرنامج الأسبوعي لتلامذة كل صف تحمل عنوان حصة مطالعة، حصة قراءة، حصة زيارة مكتبة المدرسة..... ، وذلك بغية تشجيع تلامذتنا على القراءة.

– ضرورة تزويد القائمين على تخطيط وتطوير المناهج التعليمية بنتائج هذه الدراسة، وذلك لضرورة ربط المواد الدراسية بحاجات وقدرات التلامذة الحالية والمستقبلية، ما يجعل التلامذة يندفعون لاستخدام استراتيجيات فعالة

نحو تعلم هذه المواد، وناصية القول التزام الجملة التربوية الآتية: "كلما كان مستوى العمل المطلوب تعلمه مرتبطاً بقدرات التلميذ وإمكاناته زاد انتباهه ومشاركته في الأنشطة التعليمية وزاد تحصيله".

– مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التلامذة، وإتاحة الفرص للنجاح؛ لأن النجاح يوصل للنجاح الأمر الذي يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد، وبالعموم التزام الفكرة التربوية التي تقول: "كلما اتيحت فرص النجاح أمام جميع التلامذة وروعيت الفروق الفردية بينهم زادت دافعيتهم للتعلم".

– عقد ندوات داخل المدرسة، يُوضح من خلالها إمكانية تنمية ذكاء التلامذة إلى مستوى مناسب من الكفاية، وهذا ما أوضحه **جاردنر** في نظريته الذكاءات المتعددة، ولاسيما إذا تيسر لهؤلاء التلامذة التشجيع المناسب، والإثراء، والتوجيه.

– توعية المعلمين والمعلمات، بأهمية دورهم في الكشف عن حالات التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية، وذلك بالتعاون مع الإدارة المدرسية، والمرشد الاجتماعي أو النفسي؛ لاتخاذ الإجراءات المناسبة بغية مساعدتهم وتبصيرهم بأهمية النجاح، وذلك بدعمهم حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية يسمح لهم بتوقع هذا النجاح.

– يجب على المعلمين أثناء إعداد الامتحانات، التركيز على الأسئلة التي تقيس الفهم القرائي، وتتحدى قدرات التلامذة، وتنمي عقولهم وتتطلع إلى تحقيق أهدافهم.

– تبصير أولياء الأمور، بقدرات أبنائهم واستعداداتهم وإمكانياتهم ومساعدتهم على رسم خطط بناءً على أهداف تتوجه نحو التعلم، من أجل تحقيق أعلى درجات الفهم والاستيعاب للمادة المتعلمة.

بحوث مقترحة:

أ . إجراء دراسات متخصصة في مجال العزو السببي، للتعرف على العوامل التي تسهم في تشكيله، للوقوف على الصعوبات التي تؤدي بالتلامذة إلى الفشل، والتي تنعكس سلباً على أدائهم ودافعيتهم للتعلم.

ب . إجراء المزيد من البحوث، لمعرفة دور العزو السببي في التحصيل الدراسي وتنمية قدرات وإمكانيات التلامذة ذوي صعوبات التعلم ليس في مادة القراءة فحسب ، بل في جميع المواد.

ج . بحث العلاقة بين العزو السببي، ومتغيرات دافعية أخرى والتعرف على مدى قدرة كلاً منها على التنبؤ بالنجاح في المستقبل.

د . إجراء بحوث في نظرية العزو السببي لـ واينر، والتي هي امتداد لكلاً من نظرية هايدر وكيلي.

هـ . إعادة إجراء الدراسة ذاتها، على طلبة الحلقة الثانية، والثانوية بفروعها كافة، وطلبة الجامعة في الجمهورية العربية السورية؛ وذلك لأهمية الدور الذي تلعبه المتغيرات الدافعية في التحصيل الدراسي.

و . برنامج مقترح، لتدريب معلمي الصف على استخدام الاستراتيجيات الدافعية في تدريس كافة المواد في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. أبو حويج، مروان؛ أبو مغلي، سمير(٢٠٠٤). **المدخل إلى علم النفس التربوي**. الأردن، دار اليازوري. طبعة عربية . عمان.

٢. أبو حويج، مروان (٢٠٠٢) .**المدخل إلى علم النفس العام**. الأردن، دار اليازوري العلمية، ط١،عمان.

٣. أبو حرب ، محمد (٢٠٠٧). **المعجم المدرسي**. وزارة التربية: سورية .

٤. أبو ندي، خالد (٢٠٠٤). **التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين**. رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية، الجامعة الإسلامية: فلسطين .

٥. أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩). ***ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة***. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر:٣٣ ،١٩٧.٢٣٦.

٦. أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠). **المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة**. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات) كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر.

٧. الأحمد ، أمل (٢٠٠١) ، **التعليم الذاتي الجماعي (دراسة نظرية)**، الرسالة التربوية المعاصرة ، ٢ .١٤٤.١٣١ دار البشير، سورية.

٨. أحمد، نرمين (٢٠٠٨). **العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعلم الأساسي**. رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة: مصر .

٩. أسماء، خويلد (٢٠٠٥).**الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة**. رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية(تخصص علم نفس المدرسي).كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة: الجزائر.

١٠.اسماعيل، عبد الله، ابراهيم، أسامة (٢٠٠٦). **التنبؤ بالاندماج المعرفي وتوجه الأهداف والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل الأكاديمي لطلاب اللغة الإنكليزية الموهوبين لغوياً من خلال المعتقدات المعرفية**. بحث مقدم في المؤتمر الإقليمي للموهبة، جدة، السعودية.

١١.الآغا، إحسان (١٩٩٧). **البحث التربوي . عناصره . مناهجه . أدواته** . فلسطين . مطبعة المقداد.

١٢.آدلر، مورتيمر، فان، تشارلز (١٩٩٥). **كيف تقرأ كتاباً(ترجمة طلال الحمصي)** لبنان: الدار العربية للعلوم.ط١، بيروت .

١٣.باهي، مصطفى، شبلي، أمنية (١٩٩٩). **الدافعية نظريات وتطبيقات.** مصر. مركز الكتاب، ط١ .القاهرة.

١٤.البحيري، عبد الرقيب (٢٠٠١). **العزاءات الأكاديمية والتدريب على العزاءات كاستراتيجية علاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.** الرسالة التربوية المعاصرة. دار البشير. دمشق. سورية ،٢. ٤٨. ٦٢.

١٥.البرزنجي، ذكريات (٢٠١٠). **التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات وموقع الضبط،** الأردن. دار صفاء. ط١. عمان.

١٦.برغوت، رحاب (٢٠٠٢). **برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال.** رسالة دكتوراه منشورة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس: مصر.

١٧.بروبير، جون ت، (٢٠٠٢). **مدارس من أجل التفكير(ترجمة د. كهيلا بوز)** سورية: منشورات وزارة الثقافة.

١٨.البطانية، أسامة ؛ الرشدان، مالك ؛ السبايلة، عبيد ؛ الخطاطبة ، عبد المجيد (٢٠٠٧) . **صعوبات التعلم النظرية والممارسة،** الأردن. دار المسيرة. عمان.

١٩.البنهاوي، محمد (٢٠٠٨). **عالم الكتب والقراءة والمكتبات** . لبنان . دار ومكتبة الهلال ودار الشروق. بيروت.

٢٠.بني يونس، محمد ، (٢٠٠٩). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات.** الأردن. دار المسيرة .ط١. عمان .

٢١.جديتاوي، فريد؛ نوح، محمد؛ عبد الغني، قمر الزمان(٢٠١١). ***العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية.*** المجلة الإسلامية والعربية للتعليم ،الأردن، ١. ١٣.٢٨.

٢٢.جلجل، نصرة (١٩٩٥). **العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية.** مصر. مكتبة النهضة المصرية.، ط٢. القاهرة.

٢٣.جلجل ،نصرة (٢٠٠٥). **العسر القرائي (الديسلكسيا)التشخيص والعلاج.** مصر. مكتبة النهضة المصرية. ط٣ .القاهرة.

٢٤.الحاج ، محمود (٢٠١٠) . **الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم . التشخيص . العلاج .** الأردن ، دار اليازوري. (طبعة عربية . عمان) .

٢٥.حراحشة، ابراهيم ، (٢٠٠٧). **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق.** الأردن، دار الخزامي. ط١ . عمان.

٢٦.حسن، عزت (١٩٩٩). **دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية** ، مجلة كلية التربية ،جامعة الزقازيق . **٣٣** .١٠١.١٥٢ .

٢٧.حسين، خيري (٢٠٠٢)، كانون الأول. **دراسة امبريقية كلينيكية للأهداف الحياتية كمحددات لنمط العلاقة بين الإعزاءات السببية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.** المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، الإرشاد النفسي قوة للتنمية والتقدم (رؤية مستقبلية) ، جامعة عين شمس، مصر .١٥٧. ٢٣٠ .

٢٨.حسين، فايز(٢٠٠٨). **سيكولوجيا الإدارة العامة.** عمان. الأردن:ط١، دار أسامة.

٢٩.خليفة، بتول، الزيود، نادر (٢٠٠٨). **العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية للتربية الخاصة .١٢.** ١١٢. ١٥٩.(الرياض، السعودية).

٣٠.خليل، هيام (٢٠٠٢). **دراسة طولية للعلاقة بين توجهات الأهداف والطموح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة عين شمس مركز النظم العالمية لخدمات البحث العلمي: مصر.

٣١.الخير، بثينة ؛ العلواني، معتز ؛ أسعد ، روضة ؛ الخير، مغاني ؛ عرنوس، زياد ؛ أبو شنب، ميساء ؛ الغضبان، شحاذة ؛ صبري، ميلاد ؛ زيدان ، عبد الناصر ؛ عبد الله ، نصر (٢٠١٢) : **كتاب المعلم** ، سورية، وزارة التربية. المؤسسة العامة للطباعة .

٣٢.الدخيل الله ، دخيل (٢٠٠٧). **عزو أسباب الحصول على معدل تراكمي للتحصيل الدراسي بين عينة من طلاب الجامعة والكليات** ، مجلة كليات المعلمين . العلوم التربوية . كلية التربية . الرياض . السعودية .٢. مجلد ٧، ١٧٩ . ٢٣٩ .

٣٣.ذيب، ميرفت ؛ العرجان، جعفر؛ الكيلاني، غازي (٢٠٠٩). ***دراسة مقارنة لمركز التحكم لدى اللاعبين الأردنيين الشباب ولاعبات الأندية العربية في كرة القدم.*** مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). الجامعة الهاشمية. الأردن.٤، ١١٥٢.١١٢٨.

٣٤.راشد، راشد (٢٠٠٥).**علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة.** مصر: عالم الكتب.

٣٥.رشوان، ربيع (٢٠٠٥). **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة.** رسالة دكتوراه منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة جنوب الوادي بقنا، مصر.

٣٦.الريماوي،محمد؛التل،شادية؛العتوم،عدنان؛البطش،محمدوليد؛الزغول،عماد؛جبر،فارس؛الزعبي،رفعة؛السلط ي،ناديا؛علاونة،شفيق؛الزغول ،رافع؛ شريم، رغدة؛ غرايبة، عايش؛ مصطفى، رضوان؛ الجراح، عبد الناصر(٢٠٠٨).**علم النفس العام**. الأردن..ط٣. دار المسيرة. عمان.

٣٧.الزغبي، أمل (٢٠٠٩).**أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة: مصر.

٣٨.الزغول، رافع (٢٠٠٦).***أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها***. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.**٣**، ١١٥. ١٢٧.

٣٩.الزق، أحمد (٢٠١١). ***أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة***. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.**٢**، ٢٤١٧. ٢٤٣٢.

٤٠.الزق، أحمد (٢٠١١).***فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين***. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.ملحق٢ ،٥٢٦.٥٣٨.

٤١.زهران، حامد ؛ طعمية، رشدي ؛ الأشول، عادل ؛ الشيخ، محمد ؛ مخلوف، لطفي ؛ قنديل، محمد ؛ أبو زنادة، شايان ؛ جاد، محمد ؛ زكي، أمل (٢٠٠٩).**المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمه**، ط٢، دار المسيرة، عمان.

٤٢.الزين ، نبيلة (٢٠٠٥) . **مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً** "**دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي العليم الإكمالي و الثانوي بمدينة ورقلة**" .رسالة ماجستير منشورة . قسم علم النفس وعلوم التربية .كلية الآداب والعلوم الإنسانية . جامعة ورقلة : الجزائر .

٤٣.السباعي ،خديجة (١٩٩٩). **دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن**. رسالة دكتوراه غي منشورة. كلية التربية .أسيوط. مصر.

٤٤.السرطاوي، زيدان(١٩٩٦).**العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية**. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.٦، الرياض ١٥١.١٨٠.

٤٥.السرطاوي، عبدالعزيز؛ طيبي، سناء؛ الغزو، عماد؛ منصور، ناظم(٢٠٠٩). **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**. الأردن. دار وائل. ط١،عمان.

٤٦.السعيدي، أحمد(٢٠٠٩). **مدخل إلى الديسلكسيا**. الأردن، دار اليازوري، طبعة عربية، عمان.

٤٧.السيد ،أحمد(١٩٩٦). **مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين والعاديين من ذوي التخصصات المختلفة من طلاب كلية التربية.** المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، جامعة المنصورة. مصر.

٤٨.سليم، سحر(٢٠٠٩). **أساليب التعلم لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالسمات السلوكية المميزة لها.** رسالة دكتوراه منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة عين شمس: مصر.

٤٩.سليمون، ريم (٢٠٠٣). **أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.** رسالة دكتوراه منشورة، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة طنطا: مصر.

٥٠.سليمون، ريم (٢٠٠٦). ***استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بصعوبات الفهم القرائي*** **.بحث مقدم في مؤتمر إعاقات الطفولة: التشخيص والتدخل المبكر**، جامعة الكويت، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، الكويت ، ١-١٣ .

٥١.سليمون، ريم (٢٠١١). ***الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي.*** مجلة جامعة دمشق، جامعة دمشق، سورية،١_٢٧.

٥٢.سيد، إمام(٢٠٠٠). ***أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بدمياط.*** مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. دمياط. مصر. العدد**٣٣**، ٦٣. ٩١.

٥٣.سكر، حيدر(٢٠١١). ***ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة.*** مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق، العدد**٣٣**. ٦٦. ١٠١.

٥٤.شاهين، هيام(٢٠١٢). ***فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.*** مجلة جامعة دمشق.٤، ١٤٧. ٢٠١.

٥٥.شتا، سيد؛ القواسمة، رشدي؛ أبو الرز، جمال؛ شاهين، يوسف؛ الشربجي، نجيب؛ صبحي، تيسير؛ خالد، يوسف؛ أبو مزوة، ابراهيم (٢٠٠٦). **مهارات التعلم الذاتي**، ليبيا، منشورات الجامعة المفتوحة. ط١، طرابلس.

٥٦.الصافي، عبد الله (٢٠٠٠). **عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز(دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بمدينة أبها).** مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ٢. السعودية. ٨٠ . ١١٦.

٥٧.الصالح، غسان(٢٠٠٣). ***الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم "دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق"*** مجلة جامعة دمشق.١، ١١.٥٥.

٥٨.طاهر، علوي (٢٠١٠). **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية**. الأردن. دار المسيرة، ط١، عمان.

٥٩.الطحان، محمد؛ نشواتي، عبد المجيد(١٩٩٠). ***أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات***، مجلة كلية التربية.٤، ٢٨٣. ٣١١ .

٦٠.الظاهر، قحطان(٢٠٠٨). **صعوبات التعلم**، الأردن. دار وائل. عمان.

٦١.عامر، طارق (٢٠٠٥).**بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين**. رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة طنطا: مصر.

٦٢.عبد الباري، ماهر(٢٠١٠). **استراتيجيات فهم المقروء "أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية"**. عمان . الأردن، ط١، دار المسيرة.

٦٣.عبد الفتاح، فوقية؛ جابر، جابر(٢٠٠٥).**علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**. مصر، دار الفكر العربي.

٦٤.العبدالله، محمد (٢٠٠٧).**أسس تعليم القراءة الناقدة**، الأردن، عالم الكتب الحديث.ط١،إربد.عمان.

٦٥.عبد الله، محمد (٢٠٠٥).**علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال" دراسة وصفية تحليلية"**. مجلة التربية.**١٥٥**، قطر، الدوحة. ٢٢٤. ٢٤٦.

٦٦.عبيد، ماجدة (٢٠٠٩). ***صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها***. الأردن ط١، دار صفاء، عمان.

٦٧.العتوم، عدنان؛ علاونة، شفيق؛ الجراح، عبد الناصر؛ أبو غزال، معاوية (٢٠٠٥).**علم النفس التربوي" النظرية والتطبيق"**. الأردن. دار المسيرة.

٦٨.العتوم، عدنان؛ سليمان، هاجر(٢٠١٣).***أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية***. المجلة العالمية للأبحاث التربوية والنفسية.١، ٩٣. ١١٣.

٦٩.العسلي، هاني (٢٠١٣). **مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**.القاهرة، مصر.

٧٠.العلوان، أحمد؛ المحاسنة، رنده (٢٠١١). ***الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية***. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.٤، ٣٩٩.٤١٨.

٧١.عوض، حسني (٢٠٠٦). **النظريات الحديثة في الإرشاد وتطبيقاتها التربوية**. القدس. فلسطين. جامعة القدس المفتوحة.

٧٢.غباري، ثائر؛ أبو شعيرة ،خالد (٢٠١٠). **سيكولوجيا التعلم وتطبيقاته الصفية**. الأردن. مكتبة المجتمع العربي. عمان.

٧٣.غباري، ثائر؛ أبو شعيرة ،خالد ؛أبو شندي ،يوسف؛ جرادات، نادر(٢٠١٣،كانون الثاني). ***أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية التخصص.*** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.٢٦، ١٨٩ . ٢١٦ .

٧٤.غباري، ثائر؛ أبو شعيرة ،خالد(٢٠٠٩). **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية.** الأردن، مكتبة المجتمع العربي، ط١ ،عمان.

٧٥.قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلم الصفي.** الأردن. دار الشروق ،عمان.

٧٦.القمش، مصطفى (٢٠٠٦،كانون الثاني). ***الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.*** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،١. ٥٧.١٢ .

٧٧.كادي، الحاج (٢٠٠٥). **صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية.** رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة: الجزائر.

٧٨.كارتر، فيليب؛ راسل، كين (٢٠٠٦). **المزيد من اختبارات قياس الذكاء.** المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير. ط٢ ،الرياض.

٧٩.كامحي، آلان؛ كاتس، هيو(١٩٩٨). **صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري**(ترجمة حمدان علي نصر. شفيق فلاح علاونة). سورية، دمشق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٨٠.كامل، عبد الوهاب (١٩٩٩). **التعلم العلاجي.** مصر . مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

٨١.كامل، محمد علي (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة.** مصر. مركز الإسكندرية للكتاب.

٨٢.كريم، حمامة (٢٠١١). **العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي(دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو)** رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو: الجزائر.

٨٣.كولينجفورد، سيدريك (٢٠٠٣). **مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال" رؤية علاجية"** (ترجمة هاني مهدي الجمل). مصر: مجموعة النيل العربية.

٨٤.لافي، سعيد (٢٠٠٦). **القراءة وتنمية التفكير**. مصر. عالم الكتب،ط١.القاهرة.

٨٥.محمد، علية (٢٠٠٩). **أثر التعزيز الخارجي والدافعية الداخلية على استراتيجيات التعلم لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي.** رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة الزقازيق. مصر.

٨٦.محمود، الفرحاتي (٢٠٠٥). **سيكولوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم" رؤى معرفية"** مصر، دار السحاب. القاهرة.

٨٧.محمود، عبد الرزاق(٢٠١٢). ***فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات***. المجلة الدولية للأبحاث التربوية .جامعة الإمارات العربية المتحدة.**٣١**، ٢١٩.٢٥٨ .

٨٨.المصري، محمد (٢٠٠٩).***العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة***. مجلة جامعة دمشق.٣+٤ .٣٤١. ٣٧٠.

٨٩.ملحم، سامي (٢٠٠٩).**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الأردن. دار المسيرة.ط٣ ،عمان.

٩٠.ملحم، سامي (٢٠٠٦). **سيكولوجية التعلم والتعليم "الأسس النظرية والتطبيق"**. الأردن، دار المسيرة.ط٢،عمان.

٩١.ليوري، ألين؛ فنيوليت، فابيان (٢٠٠٠). **الدافعية والنجاح المدرسي**. ترجمة محمد الطيب سعداني. مراجعة علال بن العزمية. دمشق. سورية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية والمركز العربي.

٩٢.النصار، صالح؛ سالم، محمد؛ أبو هاشم، السيد محمد(٢٠٠٦). ***الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة***. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة عين شمس.**٣٠**، ١٢٩. ١٩٨.

٩٣.النوري، إيمان(٢٠١٠).**صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتطور مقترح لعلاجها**. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس . كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين.

٩٤.الوقاد، مهاب(٢٠١٢).**التصورات الضمنية عن القدرة العقلية العامة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي التفضيلات المختلفة ممن أساليب التعلم**. كلية التربية. جامعة بنها، ١ . ٢٥.

٩٥.وقاد، إلهام(٢٠٠٨). ***أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة***. رسالة دكتوراه منشورة، قسم علم النفس. كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.

٩٦.الياسري، حسين(٢٠٠٦).**صعوبات التعلم الخاصة**. لبنان. الدار العربية للعلوم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

-Allen ,James and Dietrich, Anne (1991) Students Differences And Attribution and motivation toward the study of high school regent earth science.(**Eric Document Reproduction Service No**. ED 338482).

- Coutinho ,S(2007) The Relation Between Goals . Metacognition And Academic Success, And Motivation Toward The Stay Of High School Regent Earth Science **. ERIC Journal Of Educate**, **Vol 7 , No. 1**,39- 47 .

- li Jinbo , B.(2007) Relationships Among Achievement Goal Orientation , Learning Strategies And The Academic Achievement Of Junior High School Students , **Journal Of Studies Of Psychology And Behavior, Vol . 3, No** 1 , 22 – 36 .

-Lyon, G. (1996). *Learning Disabilities,* **The Future of Children**, Vol. 6, No. 1, 54-76

-McWhaw, K.; Abrami, P. (2001) Students Goal Orientation and Interest: Effects on Students Use of Self-Regulated Learning Strategies. **Contemporary Educational Psychology**, **Vol.26, No.3,** 311-329.

- Mecce, J , Blumenfeld , P. and Hoyle , K . (1998) Students Goal Orientations And Cognitive Engagement In Classroom Activities **. Journal Of Educational Psychology .Vol . 80, no** . 4, 582- 590 .

- Moreano, Giovanna(2007) . The Relationship Between Academic Self – Concept, Causal Attribution For Success And Failure , And Academic Achievement In Pre-Adolescents . **Department Of Psychology , 32, San Agustin, Lima** , Peru K 1. 7 .

- Nenty , H. Johnson 2010 . Analysis Is Of Some Factors That Influence Causal Attribution Of Mathematics Performance Among Secondary School Students In Lesotho . **Educational Foundations , University Of Botswana** . 22. 93 – 99 .

- Pajares , F, Britner , S . & Valiant , G (2000) . Relation Between Achievement Goals And Self- Beliefs Of Middle School Students In Writing And Science **. Contemporary Educational Psychology , Vol . 25 No** .4 . 406- 422 .

- Patrick , H, Ryan , A .&Pintrich , P (1999) . The Differential Impact Of Extrinsic And Mastery Goal Orientations On Males , And Females Self – Regulated Learning . **Learning & Individual Differences . Vol . 11 No . 2 .** 153 – 171 .

- Smith , S . B And Other (1995) . Synthesis Of Research On Phonological Awareness : Principles And Implications For Reading Acquisition (Technical Report on 21, **National Center To Improve The Tools Of Education Eugene University Of Aragon .**

- Shaywitz , S. E , Escobar, M. D, And Others (1992) ; Evidence That Dyslexia May Represent The Lower Tail Of A normal Distribution Of Reading Ability New England **Journal Of Medicine Vol** 326 – 145.

- Stanovich , K. E. (1994) ; Romance And Reality . The Reading Teacher Vol 47 – 282 .

- Weiner ,B . (1979) . A Theory Of Motivation for classroom experiences; **Journal Of Educational Psychology**, 71(1) , 3 – 25.

- Weiner ,B . (1985) . An Attribution Theory Of Achievement ; Motivation And Emotion . **Psychological Review**, 92 (4) , 548 – 573.

- Weiner , B. (2000) . Interpersonal And Intrapersonal Theories Of Motivation From An Attribution Perspective . **Educational Psychology Review** , 12, 1- 14

- Wentzel , K . (1999) Social – Motivational Processes And Inter Personal Relationships ; Implications For Understanding Motivation At School . **Journal Of Educational Psychology, Vol ,91 No .1** , 76 – 97 .
- Wolters, C. (2004) . Advancing Achievement Goal Theory , Using Goal Structures And Goal Orientation To Predict Students Motivation , Cognition And Achievement . **Journal Of Educational Psychology , Vol . 96 , No** . 2 239- 250.
- Yailagh , M. Shehni , Lioyd , J. Walsh , J (2009) The Causal Relationships Between Attribution Styles , Mathematics Self –Efficacy Beliefs, Gender Differences , Goal Setting , And Math Achievement Of School Children . **Journal Of Education On 2004 Psychology . Vol . 3 . No** . 2 , Summer , 95 – 114 .

الملاحق

الملحق رقم (١)

أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

اسم المحكم	الكلية	الجهة التي يعمل لديها
د. روعة جناد	التربية	جامعة تشرين
د. فؤاد صبيرة	التربية	جامعة تشرين
د. ثناء غانم	التربية	جامعة تشرين
د. نزار شرف	الآداب	جامعة تشرين
د. ريم كحيلة	التربية	جامعة تشرين
د. أنساب شروف	التربية	جامعة تشرين
د. تيماء ديوب	التربية	جامعة تشرين
د. مطيعة علي	التربية	جامعة تشرين
د. مهند مبيض	التربية	جامعة تشرين
أ.فهد حاتم	التربية	جامعة تشرين
أ. مازن عثمان	موجه اختصاصي لمادة اللغة العربية	مديرية التربية

الملحق رقم (٤)

كتاب مديري المدارس التي تمَّ تطبيق الدراسة فيها

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
مديرية التربية في اللاذقية
مدرسة ..... للتعليم الأساسي
التاريخ..... /...../ ٢٠٠م

وزارة التعليم العالي /جامعة تشرين/
ع/ط مديرية التربية باللاذقية

إن السيد منعم دخول الطالب في ماجستير تربية الطفل في كلية التربية بجامعة تشرين قد قام بتطبيق بحثه في مدرستنا بتاريخ ..... / ...../ ٢٠٠م وتاريخ ..... / ..... / ٢٠٠م وتاريخ ..... / ...../ ٢٠٠م

وبناءً على طلبه أعطيت له هذه الوثيقة

مدير مدرسة .....

الملحق رقم (٥)
اختبار تحصيلي في مادة القراءة للصف الرابع الأساسي
قبل التعديل
"إعداد الباحث"

اسم التلميذ/ة:..... الصف:.....

المدرسة:..... النوع: ذكر ... أنثى ....

تعليمات الاختبار:

- اقرأ/ي الأسئلة بدقة قبل البدء في الإجابة.
- اتبع/ي تعليمات كل سؤال .
- أجب/ي حسب المطلوب من السؤال.
- اقرأ المقطع التالي ثم أجب:

((هواية التمثيل))

شغفَ حسامٌ بفنِ الّتمثيلِ، وكانَ كلما جلسَ بمفردهِ داعبتهُ أحلامُ اليقظةِ ، وتخيلَ كيفَ سيمثلُ دورهُ، والمشاهدونَ في أرجاءِ القاعةِ يحيونه بتصفيقٍ حار. ولكن كيفَ سيصلُ إلى حلمهِ في المستقبلِ؟ وما الصعوبات التي سيواجهها ؟

بدأ حسامٌ يستعد للمشاركةِ في عرضِ مسرحية في المدرسةِ، فكانَ في أوقاتِ فراغهِ يفزعُ إلى مرآةِ خزانتهِ يقفُ أمامها كالفارسِ، وينظُرُ إلى وجههِ وهو يشكلهُ على هيئاتٍ مختلفةٍ. كانَ يضحكُ أمامَ المرآة فتشرقُ أساريرهُ، و تلتمعُ عيناهُ فيعبسُ وجهه، أو يغضبُ فيتطايرُ الشرر من عينيهِ وتتصلبُ عضلاتهُ. وكانَ ينتقلُ في غرفتهِ بتثاقلٍ أو خفةٍ ،يتطاولُ أو يتقاصُر أو يحركُ يديهِ في اضطرابٍ أو في هدوءٍ ولينٍ تارةً، وتارةً يصيحُ بصوتٍ جهوري، ثم ينفجرُ غاضباً بصوتٍ غليظٍ، ويتمتمُ بصوتٍ خافتٍ كأنهُ يحدث نفسهُ، يهمسُ بصوتٍ لا يكاد يسمع، وحين تتعبهُ تلكَ التمارين يستلقي على فراشه، ويأخذُ في استظهارِ الخطاباتِ التي يقولها عند أداءِ دوره، وفي يوم تقديمِ العرض أسرعَ إلى المسرحِ، فوجدَ رفاقه من الممثلاتِ والممثلينَ، ها هوَ ذا يمشي برصانةٍ باتجاه خشبةِ المسرحِ، إنهُ الظهوُر الأولُ لهُ، لكنه أذهلَ الجميعَ بإطلالتهِ الرَّائعةِ على المشاهدين.

الأسئلة

١ـ ما الأحلامُ التي كانت تداعبُ نفسَ حُسامٍ؟ .....

٢ـ هل تحقّق حلمُه ؟ .....

٣ـ بماذا اشتركَ حسامٌ؟ .....

٤ـ أُرتب الكلمات الآتية لتكون جملة مفيدة:
حسامٌ ـ بفنِ ـ شغفَ ـ التمثيلِ
.....

٥ـ أختر المعنى الصحيح للكلمة:
أ ـ المشاهدون في (أرجاء) القاعة خارج ـ أنحاء ـ داخل
ب ـ يتنقل في غرفته (بتثاقل) بسرعة ـ برغبة ـ ببطء
ج ـ يأخذ في (استظهار) الخطابات مشاهدة ـ حفظ ـ كتابة

٦ـ رتب الأفعال الآتية بحسب قوة الصوت:
يتحدث ـ يهمس ـ يصيح ـ يتمتم
....

٧ـ أذكر مفرد كل جمع مما يأتي:
أحلام: .....
المشاهدون: .....
الممثلات: .....
هيئات: .....

٨ـ رتب الكلمات الآتية وفق ترتيب الأحرف الهجائية:
يضحك ـ كان ـ بدأ ـ شغف
....

٩ـ ضع علامات الترقيم **(. ـ ؟ ـ ، ـ !)** في مكانها المناسب في الفقرة الآتية، ثم اقرأ قراءة معبرة:
ارتفعت دقات قلبه رويداً رويداً..... وتزامنت مع إعلان مدير المسرح عن بدء العرض .....
وحسام مشغول بالتعليمات التي يتلقاها من مخرج المسرحية استعداداً للظهور ..... إنه الظهور الأول له .....

١٠ـ تأمل الكلمات الآتية، ثم أجب:
التمثيل ـ يهمس ـ يمشي ـ المسرح ـ يضحك ـ يتمتم

اسم	فعل

١١ـ صل بين الكلمات المتماثلة:

(أ)	(ب)
المستقبل	الثياب
المدرسة	المسرح
الثياب	الماضي
الماضي	المستقبل
	المدرسة

١٢ـ أكمل الكلمة بالحرف المناسب:
ينظ ..... (ز ـ ر)
تتصل ..... (ن ـ ب)
يأخ ..... (ذ ـ د)
كان ..... (ث ـ ت)

١٣ـ كون من الحروف الآتية كلمات ذات معنى:
(ب ة ش خ ـ ر س ا ح ل م)
.....
.....

١٤ـ ضع الشدة في مكانها المناسب في كل من الكلمات الآتية:
يستعد ـ يتنقل ـ يحرك

١٥ ـ ضع كلمة صح أمام العبارة الصحيحة و كلمة خطأ أمام العبارة الخاطئة:
أ ـ اشترك حسام بتقديم مسرحية في نادي التمثيل في المدرسة. .....
ب ـ درب حسام صوته في حالتين انفعاليتين. .....
ج ـ كانت هواية حسام وهو صغير الغناء. .....

الملحق رقم (٦)

اختبار تحصيلي في مادة القراءة للصف الرابع الأساسي
بعد التعديل
"إعداد الباحث"

اسم التلميذ/ة:..... الصف:.....
المدرسة:..... النوع: ذكر ... أنثى ....

تعليمات الاختبار:

- اقرأ الأسئلة بدقة قبل البدء في الإجابة.
- اتبع تعليمات كل سؤال .
- أجب حسب المطلوب من السؤال.
- اقرأ المقطع التالي ثم أجب:

((هواية التمثيل))

شغفَ حسامٌ بفنِ الّتمثيلِ، وكانَ كلما جلسَ بمفردهِ داعبتهُ أحلامُ اليقظةِ ، وتخيلَ كيفَ سيمثلُ دورهُ، والمشاهدونَ في أرجاءِ القاعةِ يحيونه بتصفيقٍ حار. ولكن كيفَ سيصلُ إلى حلمهِ في المستقبلِ؟ وما الصعوبات التي سيواجهها ؟

بدأ حسامٌ يستعد للمشاركةِ في عرضِ مسرحية في المدرسةِ، فكانَ في أوقاتِ فراغهِ يفزعُ إلى مرآةِ خزانتهِ يقفُ أمامها كالفارسِ، وينظُرُ إلى وجههِ وهو يشكلهُ على هيئاتٍ مختلفةٍ. كانَ يضحكُ أمامَ المرآة فتشرقُ أساريرهُ، و تلتمعُ عيناهُ فيعبسُ وجهه، أو يغضبُ فيتطايرُ الشرر من عينيهِ و تتصلبُ عضلاتهُ. وكانَ ينتقلُ في غرفتهِ بتثاقلٍ أو خفةٍ ،يتطاولُ أو يتقاصُر أو يحركُ يديهِ في اضطرابٍ أو في هدوءٍ ولينٍ تارةً، وتارةً يصيحُ بصوتٍ جهوري، ثم ينفجرُ غاضباً بصوتٍ غليظٍ، ويتمتمُ بصوتٍ خافتٍ كأنهُ يحدث نفسهُ، يهمسُ بصوتٍ لا يكاد يسمع، وحين تتعبهُ تلكَ التمارين يستلقي على فراشه، ويأخذُ في استظهارِ الخطاباتِ التي يقولها عند أداءِ دوره، وفي يوم تقديمِ العرض أسرعَ إلى المسرحِ، فوجدَ رفاقه من الممثلاتِ والممثلينَ، ها هوَ ذا يمشي برصانةٍ باتجاه خشبةِ المسرحِ، إنهُ الظهوُر الأولُ لهُ، لكنه أذهلَ الجميعَ بإطلالتهِ الرائعةِ على المشاهدين.

الأسئلة

١ـ ما هي الأحلامُ التي كانت تداعبُ نفسَ حُسامٍ؟ .....

٢ـ هل تحقّق حلمُ حسامٍ؟ .....

٣ـ بماذا اشتركَ حسامٌ؟ .....

٤ـ أُرتب الكلمات الآتية لتكون جملة مفيدة:

حسامٌ ـ بفنِ ـ شغفَ ـ التمثيلِ

.....

٥ـ أختار المعنى الصحيح للكلمة الموجودة بين قوسين:

أ ـ المشاهدون في (أرجاء) القاعة خارج ـ أنحاء ـ داخل

ب ـ يتنقل في غرفته (بتثاقل) بسرعة ـ برغبة ـ ببطء

ج ـ يأخذ في (استظهار) الخطابات مشاهدة ـ حفظ ـ كتابة

٦ـ أرتب الأفعال الآتية بحسب قوة الصوت:

يتحدث ـ يهمس ـ يصيح ـ يتمتم

....

٧ـ أذكر مفرد كل جمع مما يأتي:

أحلام: .....

المشاهدون: .....

الممثلات: .....

هيئات: .....

٨ـ أرتب الكلمات الآتية وفق ترتيب الأحرف الهجائية:

يضحك ـ كان ـ بدأ ـ شغف

....

٩ـ أضع كلاً من علامات الترقيم **(. ـ ؟ ـ ، ـ !)** في مكانها المناسب في الفقرة الآتية، ثم اقرأ قراءة معبرة:

ارتفعت دقات قلبه رويداً رويداً..... وتزامنت مع إعلان مدير المسرح عن بدء العرض .....
وحسام مشغول بالتعليمات التي يتلقاها من مخرج المسرحية استعداداً للظهور ..... إنه الظهور الأول له .....

١٠ـ اقرأ الكلمات الآتية، ثم أصنف وفق الجدول المرفق:

التمثيل ـ يهمس ـ يمشي ـ المسرح ـ يضحك ـ يتمتم

اسم	فعل

١١ـ أصل بين الكلمات المتماثلة في العمودين أ وب:

(أ)	(ب)
المستقبل	الثياب
المدرسة	المسرح
الثياب	الماضي
الماضي	المستقبل
	المدرسة

١٢ـ أكمل الكلمة بالحرف المناسب:

ينظ ..... (ز ـ ر)

تتصل ..... (ن ـ ب)

يأخ ..... (ذ ـ د)

كان ..... (ث ـ ت)

١٣ـ أكون من الحروف الآتية كلمات ذات معنى:

(ب ة ش خ ـ ر س ا ح ل م)

.....

.....

١٤ـ أضع الشدة في مكانها المناسب في كل من الكلمات الآتية:

يستعد ـ يتنقل ـ يحرك

١٥ ـ أضع كلمة صح أمام العبارة الصحيحة و كلمة خطأ أمام العبارة الخاطئة:

أ ـ اشترك حسام بتقديم مسرحية في نادي التمثيل في المدرسة. .....

ب ـ درب حسام صوته في حالتين انفعاليتين. .....

ج ـ كانت هواية حسام وهو صغير الغناء. .....

الملحق رقم (٧)

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية

تعليمات المقياس: يجب أن تكون الكلمات والجمل والنصوص القرائية التي يتم اختبار التلميذ فيها، مناسبة للمستوى الدراسي للتلميذ طبقاً للمنهج الدراسي.

قام الباحث بتصحيح المقياس عن طريق وضع إحدى الاستجابات التالية:

(يستطيع - أحياناً - لا يستطيع) أمام كل فقرة من فقرات المقياس طبقاً لإجابة التلميذ.

فقرات المقياس:

- قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث (.....).

- قراءة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث (.....).

- قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل (.....).

- قراءة كلمات بها أل القمرية وأل الشمسية (.....).

- قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث (.....).

- قراءة كلمات بها تاء مربوطة وتاء مفتوحة والهاء (.....).

- قراءة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة (.....).

- قراءة كلمات بها مقطع ساكن (.....).

- قراءة حروف الجر (.....).

- التعرف على المثنى و الجمع و تاء التأنيث من النص القرائي (.....).

- تحويل بعض كلمات النص القرائي إلى مثنى و جمع (.....).

- تكوين جملة من عدة كلمات (.....).

- توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللغوية (.....).

- القراءة الجهرية الصحيحة للكلمات والجمل والأناشيد المقررة بمنهاج القراءة بالصف الثالث (.....).

- القراءة الجهرية الصحيحة لموضوعات مقررة بمنهاج اللغة العربية بالصف الرابع وتحتوي على حركات المد وحروف المد والسكون والتنوين وأل الشمسية وأل القمرية والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف الجر (.....).

- قراءة نصوص مضبوطة بالشكل قراءة جهرية سليمة (.....).

- قراءة النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف (.....).

- مراعاة التنوين و التضعيف والمد ومخارج الحروف في أثناء القراءة (.....).

- استخلاص الأفكار الرئيسية والفرعية للنص القرائي (.....).

- تحديد مغزى النص القرائي (.....).

- تذكر الأحداث وترتيبها حسب ورودها في النص (.....).

- التعليق على ما استمع إليه ، وذكر وجهة نظره مدعومة بالدليل (.....).

- تقديم فكرة واضحة عما سمعه (.....).

- يجيب التلميذ عن أسئلة شفهية تتصل بالدرس الذي قرأه (.....).

- يفسر التلميذ معاني الكلمات من خلال السياق أو من خلال الشرح (.....).

- يتعرف على معنى كلمة أو مفردها أو جمعها أو عكسها (.....).

- إعادة سرد قصة قصيرة عن الدرس مع مراعاة تسلسل أحداثها و ترابطها (.....).

- استخدام العنوان والفهرس وعناوين الفصول لتعيين مكان المعلومة (.....).

- التمييز بين الحقائق والآراء فيما استمع إليه (.....).

- حفظ النصوص الشعرية والنثرية المقررة (.....).

- إلقاء الأناشيد والأشعار موقعة أو ملحنة (.....).

- شرح فقرات من النثر أو أبيات من الشعر (.....).

- قراءة جمل غير مضبوطة بالشكل (.....).

- إبداء الإعجاب ببعض الفقرات النثرية أو الأبيات الشعرية وبيان السبب (.....).

- تعليل الآراء أو المواقف في النصوص (.....).

- شرح فقرات من النثر أو أبيات من الشعر (.....).

- استخدام العنوان والفهرس وعناوين الفصول لتعيين مكان المعلومة (.....).

- محاكاة بعض الجمل التي تثير إعجابه بالنص القرائي (.....).

- يكون جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة (.....).

- قدرة التلميذ على استخراج ما يلي من أي نص قرائي:

- الصفة والموصوف، الضمائر، كان وأخواتها، المعرفة والنكرة، الفاعل والمفعول، الفعل المضارع والماضي الجملة الاسمية والجملة الفعلية، أن وأخواتها، المبتدأ والخبر، أل القمرية، وأل الشمسية، حركات المد القصير، حروف المد الطويل، تاء التأنيث (.....).

- استخدام المعجم للوصول لمعاني الكلمات (.....).

- **اقرأ الدرس التالي قراءة صحيحة:**

تدوير النفايات

مِن أَسوَأ المَظاهِر الّتي تُشَوِّهُ مُدُنَنَا، وتجلبُ لَنا الأمراضَ المُعديةَ ظاهرةُ حاوياتِ النُّفاياتِ المتبعثرةِ في طرُقنا وداخلَ أَحيائنا، وهذهِ الحاوياتُ المفتوحةُ تعيشُ عليها الحشراتُ والحيواناتُ السَّائبةُ، التي تنقلُ الأمراضَ المُعديةَ، فضلاً عنِ الرَّوائحِ الكريهةِ التي تنبعثُ مِنها، فَمَتى نجدُ حلولاً لهذهِ المعاناةِ ؟

إِنَّ تدويرَ النُّفاياتِ هوَ الأفضلُ ، فكيفَ يتمُّ تدويرُ النُّفاياتِ ؟ يقومُ كُلُّ مواطنٍ بجمعِ كُلِّ نوعٍ منَ النُّفاياتِ في كيسٍ ثُمَّ يضعهُ في الحاويةِ المخصَّصةِ لهُ في الحيِّ، فتكونُ النُّفاياتُ الورقيَّةُ في حاويةٍ، والبلاستيكيَّةُ في حاويةٍ أُخرى، والموادُّ الخطرةُ في حاويةٍ ثَالِثة، ونفاياتُ الموادِّ الغذائيَّةِ في حاويةٍ رابعةٍ، ثُمَّ تُجمعُ هذهِ النُّفاياتُ مِنَ الأَحياءِ عَن طريقِ شركةٍ مختصَّةٍ تتعهَّدُ هذا العملَ، أو عَن طريقِ عُمَّالِ نظافةِ البلدةِ أو المدينةِ، ويُنقلُ كلُّ نوعٍ إلى معملٍ خاصٍّ ليُعادَ تصنيعُ موادِّهِ مِن جديدٍ، فترجعُ مَرَّةً ثانيةً للمُواطنِ كسلعةٍ جديدة.

بعضُ الدُّولِ تَخَلَّصَت مِنَ النُّفاياتِ بالتّعاونِ؛ إذ يقومُ كُلُّ بيتٍ بفرزِ نُفاياتهِ في حاوياتٍ أو أكياسٍ مُغلفةٍ، وفي ساعةٍ محدَّدةٍ مِنَ اليومِ تَأتِي سيَّارةٌ فَتَشتريها مِن أَصحابِ البيتِ، و بِذلكَ تعودُ النُّفاياتُ بِالرِّبحِ على البائعِ و الشَّاري في آنٍ واحدٍ ، فَالطَّرفانِ مُستفيدانِ مِنها.

وإِنَّني لأَستغربُ كيفَ يعتني الإنسانُ بنظافةِ جسدهِ و ثيابهِ و سيَّارتهِ، ولا يعتني بنظافةِ الحَيِّ الّذي يَسكُنُهُ والشَّارعِ الّذي يمُرُّ فيهِ ؟!!

وإِنَّني لأَستغربُ مِن إنسانٍ يذهبُ برحلةٍ إلى شاطئِ البحرِ أو إلى غَابةٍ خَضراءَ، فَيأكلُ ويَشربُ، ثُمَّ يُخلِّفُ النُّفاياتِ ويمضي ! أَلَن يعودَ مرَّةً ثانيةً إِلى المكانِ نفسهِ ؟! أَلَن يَجلسَ إلى جِوارِ هذهِ النُّفايات ؟!.

الملحق رقم (٨)

اختبار الذكاء

اختبار الترتيب الأبجدي، إعداد فيليب كارتر وكين راسل

أ	ب	ت	ث	ج		
ح	خ	د	ذ	ر		
ز	س	ش	ص	ض	ط	
ظ	ع	غ	ف	ق		
ك	ل	م	ن	ه	و	ي

١ـ ما الحرف الذي يقع تحت حرفين من الحرف الذي على يمين حرف الـ (ج) مباشرةً؟
٢ـ ما الحرف الذي يقع على يسار ثلاثة أحرف من الحرف الذي يقع أسفل حرفين من الحرف الذي يقع على يمين حرف الـ (د) بحرفين؟
٣ـ ما الحرف الذي يقع على بُعد حرفين فوق الحرف الذي يقع مباشرةً على يسار الحرف الذي يقع مباشرةً فوق حرف الـ (م)؟
٤ـ ما الحرف الذي يقع على يسار حرفين من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع على اليمين مباشرةً من الحرف الذي يقع أسفل حرف الـ (ر) بحرفين؟
٥ـ ما الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع على اليمين بحرفين من الحرف الذي يقع أسفل حرف الـ (ث) بحرفين؟
٦ـ ما الحرف الذي يقع مباشرةً فوق الحرف الذي يقع على بُعد حرفين من يمين الحرف الذي يتوسط الحرفين (ح) و (ر)؟
٧ـ ما الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من الحرف الذي يقع في الوسط ما بين الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل حرف (ح) والحرف الذي يقع مباشرةً فوق الـ (غ)؟
٨ـ ما الحرف الذي يقع على يسار ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع على بُعد ثلاثة حروف يمين الحرف الذي يقع أسفل حرف (ث) بثلاثة حروف؟
٩ـ ما الحرف الذي يقع على يمين ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع أعلى بحرفين من الحرف الذي يقع على اليسار بأربعة حروف من الحرف الذي يقع أسفل حرفين من حرف (ز)؟
١٠ـ ما الحرف الذي يقع أسفل ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع على يمين ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع أعلى أربعة حروف من الحرف الذي يقع على يسار أربعة حروف من حرف (ك)؟
١١ـ ما الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي في الوسط تماماً بين حرفي (أ) و (ه)؟
١٢ـ ما الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع في الوسط تماماً ما بين الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من حرف (ص)، وبين الحرف الذي يقع مباشرةً فوق الحرف الذي يقع مباشرةً فوق الحرف الذي يقع على اليمين مباشرةً من حرف (س)؟

١٣ـ ما الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع على يمين ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع على يمين أربعة حروف من حرف (ى)؟

١٤ـ ما الحرف الذي يقع أعلى الحرف الذي يقع يمين حرفين من الحرف الذي يقع أعلى الحرف الذي يقع في الوسط تماماً ما بين الحرف الذي يقع على يسار حرفين من حرف (ب)، وبين الحرف الذي يقع على اليمين مباشرةً من الحرف الذي يقع أسفل حرفين من حرف (ض)؟

١٥ـ ما الحرف الذي يقع في الوسط تماماً ما بين الحرف الذي على يسار ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع أسفل حرفين من الحرف الذي على يمين حرف (ص)، وبين الحرف الذي يقع يمين الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع مباشرةً أعلى من الحرف الذي يقع على يمين الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل حرف (ص)؟

الإجابات على اختبار الترتيب الأبجدي:

١ـ ف	٢ـ ف	٣ـ ذ	٤ـ و	٥ـ غ	٦ـ أ	٧ـ ش	٨ـ ن
٩ـ س	١٠ـ ل	١١ـ ذ	١٢ـ د	١٣ـ أ	١٤ـ ب	١٥ـ ص	

التقديرات وفقاً لمجموع النقاط:

١٥.١٤: فائق الذكاء

١٢.١١: ممتاز

١٠.٩: جيد جداً

٨.٧: جيد

٦.٥: متوسط

الملحق رقم (٩)

استبانة توجه الهدف بصورتها الأولية

اسم التلميذ/ة.....المدرسة.....

الصف : ..... النوع : ذكر ☐ أنثى ☐

تاريخ الميلاد : / / /

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات، أرجو منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيداً : فإذا رأيت:

- أن العبارة تناسبك وتتفق مع ظروفك وشخصيتك ضع علامة (✓) ضمن خانة (نعم).
- إذا كانت العبارة تتفق في بعض الأحيان فضع علامة (✓) ضمن خانة (أحياناً).
- أما إذا كانت العبارة لا تتفق مع وجهة نظرك ومع ظروفك وشخصيتك فضع علامة (✓) ضمن خانة (لا).
- واعلم عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة أن إجابتك لا تتعلق بالاختبارات المدرسية، وهي ليست جزءاً منها أرجو أن تعطي الإجابة حسب رأيك الخاص فقط ودون مشاركة من أحد.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

الرقم	البنود	نعم	أحياناً	لا
١	أنا سعيد بوجودي في الصف الرابع.			
٢	أشارك في الصف حتى أبدو ذكياً.			
٣	الحصول على علامات مرتفعة أمر مهم بالنسبة لي.			
٤	أشعر بالتميز إذا كانت مشاركتي في مادة اللغة العربية أفضل من الآخرين.			
٥	أحب المعلومات الموجودة في مادة اللغة العربية.			
٦	فهم المعلومات الموجودة في اللغة العربية ضرورية جداً لي.			
٧	نجاحي في المستقبل يعتمد على علاماتي في المواد الدراسية.			
٨	أشعر بالتميز والفخر إذا كنت أول من يجيب على الأسئلة التي يطرحها المعلم .			

٩	أشعر بنجاح أعظم في المدرسة عندما أتعلم أشياء لم أكن أعرفها من قبل .			
١٠	أحاول التركيز على الأشياء المهمة في المادة فقط والمحتمل ورودها في الامتحان.			
١١	تعليقات الآخرين على ما أقوم به في المدرسة ليست مهمة طالما أؤدي واجبي وأتعلم .			
١٢	علاماتي مهمة بالنسبة للآخرين الذين سيحكمون على أدائي في الامتحان.			
١٣	أضع ملاحظات أمام النقاط الصعبة الموجودة في المادة وأسأل عنها.			
١٤	منذ أن دخلت المدرسة وضعت لنفسي أهدافاً شخصية (متفوق ، ناضج، متميز...).			
١٥	الهدف الأول والأخير من دراستي هو التفوق على زملائي .			
١٦	أحب تعلم الأشياء الجديدة في جميع المواد.			
١٧	منذ أن دخلت المدرسة وضعت لنفسي أهدافاً مهنية (معلم ، طبيب، مهندس،....).			
١٨	من أهم أهدافي في مادة اللغة العربية هو زيادة معلوماتي في اللغة الأم.			
١٩	من أهم أهدافي في هذه المادة أن يكون أدائي متميز عن الآخرين.			
٢٠	منذ بداية المدرسة وأنا أخطط لأتعلم معلومات جديدة في كتابة الشعر والقصص وغيرها .			

الملحق رقم (١٠)

استبانة توجه الهدف بصورتها النهائية

اسم التلميذ/ة.....المدرسة.....

الصف : ..... النوع : ذكر ☐ أنثى ☐

تاريخ الميلاد : / / /

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف سلوكياتك واتجاهاتك المرتبطة بالتعلم من أجل التعلم أو التعلم من أجل الحصول على علامات مرتفعة، أرجو منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيداً: فإذا رأيت:

- أن العبارة تناسبك وتتفق مع شخصيتك ضع إشارة (✓) ضمن عمود (نعم).
- إذا كانت العبارة تتفق في بعض الأحيان ولا تتفق في بعضها الآخر مع شخصيتك فضع علامة (✓) ضمن عمود (أحياناً).
- أما إذا كانت العبارة لا تتفق مع وجهة نظرك ومع ظروفك وشخصيتك فضع إشارة (✓) ضمن عمود (لا) .

ملاحظة: اعلم عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة أن إجابتك لا تتعلق بالاختبارات المدرسية، وهي ليست جزءاً منها، أرجو أن تعطي الإجابة حسب رأيك الخاص فقط وبما يتناسب مع شخصيتك ودون مشاركة من أحد.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

الرقم	البنود	نعم	أحياناً	لا
١	أنا سعيد بوجودي في الصف الرابع الأساسي.			
٢	أشارك في الصف حتى أبدو ذكياً.			
٣	أهتم كثيراً بالحصول على علامات مرتفعة.			
٤	أشعر بالتميز إذا كانت مشاركتي في مادة القراءة أفضل من الآخرين.			
٥	أحب المعلومات الموجودة في مادة القراءة.			

٦	أجد من الضروري جداً لي فهم المعلومات الموجودة في مادة القراءة.			
٧	أعتقد بأن نجاحي في المستقبل يعتمد على علاماتي في المواد الدراسية.			
٨	أشعر بالتميز والفخر إذا كنت أول من يجيب على الأسئلة التي يطرحها المعلم .			
٩	أشعر بالفرح في المدرسة عندما أتعلم أشياء لم أكن أعرفها من قبل.			
١٠	أحاول التركيز على الأشياء المهمة في المادة فقط والمحتمل ورودها في الامتحان.			
١١	لا أهتم بتعليقات الآخرين طالما أؤدي واجبي وأتعلم.			
١٢	يحترمني معلمي أكثر عندما تكون علامتي مرتفعة.			
١٣	أضع ملاحظات أمام النقاط الصعبة الموجودة في المادة وأسأل عنها .			
١٤	وضعت لنفسي أهدافاً شخصية لها علاقة بالتفوق و التميز منذ أن دخلت المدرسة.			
١٥	أهدف من دراستي التفوق الدائم على زملائي .			
١٦	أحب تعلم الأشياء الجديدة في جميع المواد .			
١٧	وضعت لنفسي أهدافاً مهنية بأن أصبح معلماً أو طبيباً أو مهندساً.....منذ أن دخلت المدرسة.			
١٨	من أهم أهدافي في مادة اللغة الأم (اللغة العربية) هو زيادة معلوماتي فيها.			
١٩	حددت أهم أهدافي في مادة القراءة أن أكون متميزاً عن الآخرين.			
٢٠	أخطط باستمرار لأتعلم معلومات جديدة في كتابة الشعر والقصص وغيرها.			

الملحق رقم (١١)
مقياس العزو السببي بصورته الأولية

اسم التلميذ/ة: .....

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

تاريخ الميلاد: / /
اسم المدرسة: الصف:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:
كثيراً ما نمر خلال حياتنا بمواقف في المدرسة، وفي البيت، وفي الشارع ، وفي الحي وتكون نهايتها نجاح أو فشل، فمثلاً قد تتقدم لامتحان في المدرسة فتحصل على علامة متدنية أو مرتفعة، فكيف تفسر حصولك على علامة متدنية أو علامة عالية ؟
في الأوراق التالية التي أمامك مواقف قد تحدث معك في المدرسة أو البيت أو الشارع، لذلك أرجو أن تتخيل أنها حدثت معك، و تجيب على هذا الأساس.
واعلم عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة أن إجابتك لا تتعلق بالاختبارات المدرسية، وهي ليست جزءاً منها، وأرجو أن تعطي الإجابة على المواقف العشرة التالية حسب رأيك الخاص فقط ودون مشاركة من أحد.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

الباحث

الموقف الأول:

ظهرت نتائج الفصل الأول ، وكان تقديري، ممتاز، فإن السبب برائي يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعا ما	غير صحيح
١	أنني مرتفع الذكاء			
٢	أن الامتحانات كانت سهلة			
٣	أنني درست جيداً			
٤	أن الحظ ساعدني في ذلك			
٥	أنني لا أعرف السبب وراء تفوقي			

الموقف الثاني: تسلمت ورقة اللغة الانجليزية وكانت علامتي متدنية، السبب يعود حسب رأيي إلى

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٦	أنني لا أمتلك القدرة على فهم الانجليزية			
٧	أنني لا أهتم بشكل كاف بالامتحان			
٨	أن الحظ خذلني بالامتحان			
٩	أن اللغة الانجليزية صعبة جداً			
١٠	لا أعرف السبب الذي جعلني أحصل على علامة متدنية			

الموقف الثالث: طلب مني والدي أن اصلح بين أخواي الصغيرين ،بعد أن تنازعا فاستجابا لي بشكل طيب، وسعد والدي بذلك ، فنجاحي في حل النزاع بينهما يعود حسب رأيي إلى

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعا ما	غير صحيح
١١	أن الحظ لعب دوراً في نجاحي في حل النزاع			
١٢	أن لدي القدرة في حل النزاع			
١٣	أنني بذلت جهداً كبيراً في حل النزاع			
١٤	أن المهمة كانت سهلة			
١٥	لا أعرف السبب الذي جعلهما يستجيبان في حل النزاع			

الموقف الرابع: بعد أن شرح معلم اللغة العربية الدرس، وطرح عليَّ سؤالاً، فلم أستطع الإجابة عليه، فإن السبب برأيي يعود إلى

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
١٦	أن السؤال كان صعباً			
١٧	أنني لم أستطع فهم الموضوع			
١٨	أن الحظ لم يحالفني في معرفة الإجابة			
١٩	أنني لم أكن منتبهاً للشرح			
٢٠	أنني لا أعرف السبب لعدم إجابتي للسؤال			

الموقف الخامس: وقع اختيار مربي الفصل عليَّ ، لأعد البرنامج الإذاعي لمدة أسبوع كامل، باعتقادي أن السبب يعود إلى اختيار معلمي لي لهذه المهمة

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٢١	أنني مثقف وجيد في الخطابة			
٢٢	أن الإذاعة أمر سهل وبسيط			

٢٣	أن معلمي اختارني صدفة			
٢٤	أنني أطالع عدداً كبيراً من المجلات و الجرائد			
٢٥	أنني لا أعرف الأسباب لاختيار معلمي لي			

الموقف السادس: شرحت الدرس لأخي الصغير ولكنه لم يفهم الدرس ، السبب باعتقادي أن السبب في عدم فهمه للدرس يعود إلى

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٢٦	أنني لا أملك القدرة على شرح مثل هذا الدرس			
٢٧	أنني لم أبذل جهداً كافياً لتعليمه			
٢٨	أن الدرس كان صعباً			
٢٩	من سوء حظي أن أخي على قدر متدني من الذكاء			
٣٠	أنني لا أعرف بالضبط سبب عدم فهمه للدرس			

الموقف السابع: والدي تاجر، أرسلني لاسترداد دين من أحد الزبائن الذي يماطلون، وحصلت الدين، وسعد والدي بذلك، السبب في تحصيلي للنقود يعود باعتقادي إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٣١	أن لدي القدرة على إقناع الناس بما أريد			
٣٢	أنني بذلت جهداً كبيراً في إقناعه لسداد الدَّين			
٣٣	لحسن الحظ كان مزاج الرجل جيداً			
٣٤	المبلغ لم يكن كبيراً			
٣٥	أنني لا أعرف بالضبط السبب في سداده الدّين			

الموقف الثامن: اشتركت في مسابقة ثقافية في المدرسة ، وكنت أفضل المشاركين أداءً، باعتقادي يعود السبب في ذلك إلى :

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٣٦	أنني أقرأ وأطالع كثيراً			
٣٧	أن الأسئلة كانت سهلة			
٣٨	أن المعلم الذي يدير المسابقة يفضلني على زملائي			
٣٩	أنني ذكي وسريع البديهة			
٤٠	أنني لا أعرف بالضبط السبب في أدائي المتميز في المسابقة			

الموقف التاسع: قام صديقي بتعليمي برنامج حاسوب ، ولكنه سألني بعد ذلك سؤالاً في الموضوع لم أستطع الإجابة عليه، باعتقادي يعود السبب إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٤١	أنني لا أمتلك القدرة على فهم برامج الحاسوب			
٤٢	أنني لن أنتبه ولم آخذ الأمر بجدية كافية			
٤٣	أن البرنامج كان صعباً جداً			
٤٤	أن صديقي لا يوصل المعلومة جيداً			
٤٥	أنني لا أعرف السبب في ذلك			

الموقف العاشر: ذهبت مع والدي لزيارة جاري المريض، وتحدثت معه مخففاً عنه ،فغضب مني جاري المريض، باعتقادي أن السبب في ذلك يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	**غير صحيح**
٤٦	لسوء حظي كان مزاج الرجل سيئاً			
٤٧	أنني لا أملك القدرة على توضيح ما أقصد للناس			
٤٨	أنني لم أوضح حديثي بدرجة كافية			
٤٩	الرجل ذكاؤه بسيط ومن الصعب أن يستوعب حديثي			
٥٠	أنني لا أعرف السبب في غضبه مني			

الملحق رقم (١٢)
مقياس العزو السببي بصورته النهائية

اسم التلميذ/ة: .....

النوع: ذكر ☐ ☐

تاريخ الميلاد: / /
اسم المدرسة: الصف:

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:
كثيراً ما تمر خلال حياتك بمواقف في المدرسة ، وفي البيت ، وفي الشارع ، وفي الحي وتكون نهايتها نجاح أو فشل ، فمثلاً قد تتقدم لامتحان في المدرسة فتحصل على علامة متدنية أو مرتفعة، فكيف تفسر حصولك على علامة متدنية أو علامة عالية ؟
في الأوراق التالية التي أمامك مواقف قد تحدث معك في المدرسة أو البيت أو الشارع أو الحي، أرجو أن تتخيل أنها حدثت معك ، وأن تجيب على هذا الأساس.
واعلم عزيزي التلميذ /عزيزتي التلميذة أن إجابتك لا تتعلق بالاختبارات المدرسية ، وهي ليست جزءاً منها، وأرجو أن تعطي الإجابة على المواقف العشرة التالية حسب رأيك الخاص فقط ودون مشاركة أحد.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

الباحث

الموقف الأول:

ظهرت نتائج الفصل الأول ، وكان تقديري ممتاز، السبب يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعا ما	غير صحيح
١	ارتفاع ذكائي			
٢	سهولة الامتحانات			
٣	دراستي بشكل جيد			
٤	ساعدني الحظ			
٥	لا أعرف السبب وراء تفوقي			

الموقف الثاني: تسلمت ورقة اللغة العربية وكانت علامتي متدنية السبب يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٦	لا أمتلك القدرة على فهم مادة القراءة			
٧	لم أهتم بشكل كاف بالامتحان			
٨	خذلني الحظ بالامتحان			
٩	صعوبة مادة القراءة			
١٠	لا أعرف السبب وراء تدني علامتي			

الموقف الثالث: طلب مني والدي أن اصلح بين أخوي الصغيرين ،نجحت في ذلك وسر والدي ، نجاحي في حل النزاع يعود إلى :

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعا ما	غير صحيح
١١	ساعدني الحظ على النجاح في حل النزاع			
١٢	قدرتي على حل النزاع			
١٣	بذلت جهداً كبيراً في حل النزاع			
١٤	سهولة المهمة			
١٥	لا أعرف السبب وراء نجاحي			

الموقف الرابع: طرح معلم اللغة العربية سؤالاً عليَ، لم استطع الإجابة عنه(علماً أنه شرح الدرس)عدم قدرتي على الإجابة تعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
١٦	صعوبة السؤال			
١٧	عدم فهمي للدرس			
١٨	عدم محالفة الحظ لي			
١٩	قلة انتباهي للدرس			
٢٠	لا أعرف السبب وراء عدم قدرتي على الإجابة			

الموقف الخامس: وقع اختيار معلم الصف علي ، لأعد مجلة حائط ،اختيار المعلم لي يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٢١	قدرتي المتميزة في إعدادها			
٢٢	إعداد مجلة الحائط سهل و بسيط			
٢٣	اختارني معلمي بالصدفة			
٢٤	أطالع عدداً كبيراً من الجرائد والمجلات			
٢٥	لا أعرف السبب وراء اختياره لي			

الموقف السادس: شرحت الدرس لأخي الصغير ولكنه لم يفهمه ، السبب يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٢٦	لا أملك القدرة على شرح مثل هذا الدرس			
٢٧	لم أبذل جهداً كافياً لتعليمه			
٢٨	صعوبة الدرس			
٢٩	قلة تركيزه ونقص قدراته الاستيعابية			
٣٠	لا أعرف السبب وراء عدم فهم أخي الدرس			

الموقف السابع: أرسلني والدي لاسترداد دين من أحد زبائنه، نجحت في الحصول على النقود، السبب يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٣١	قدرتي الجيدة على الإقناع			
٣٢	الجهد الكبير الذي بذلته في إقناعه			
٣٣	حالة الرجل النفسية الجيدة أثناءها			
٣٤	لم يكن المبلغ كبيراً			
٣٥	لا أعرف السبب وراء نجاحي في استرداد الدين			

الموقف الثامن: اشتركت في مسابقة ثقافية في المدرسة ، وكنت أفضل المشاركين ، وهذا يعود إلى :

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٣٦	مطالعاتي وقراءاتي الكثيرة			
٣٧	سهولة الأسئلة			
٣٨	المعلم الذي يدير المسابقة فضلني على زملائي			
٣٩	ذكائي وسرعة بديهتي			
٤٠	لا أعرف السبب وراء نجاحي			

الموقف التاسع: قام صديقي بتعليمي برنامج حاسوبي ، ولكنه سألني بعد ذلك سؤالاً يتعلق بالبرنامج لم أستطع الإجابة عنه ، السبب يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٤١	لم أفهم البرنامج جيداً			
٤٢	لم آخذ الأمر بجدية كافية			
٤٣	صعوبة البرنامج			
٤٤	صديقي لا يشرح بشكل جيد			
٤٥	لا أعرف السبب وراء ذلك			

الموقف العاشر: مرض جاري فحاولت التخفيف عنه ولم أنجح، السبب يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح
٤٦	حالة الرجل النفسية السيئة			
٤٧	نقص قدرتي في التعبير عما أقصد			
٤٨	لم يكن حديثي واضحاً			
٤٩	علاقته مع الآخرين غير جيدة			
٥٠	لا أعرف سبب غضبه مني			

Syrian Arab Republic
Tishreen University
Education Faculty
Department Of Child Education

Casual Attribution And Its Relation To Direction The Objective Towards Learning And Degree For The Students With Reading Difficulties.

"A Letter Introduced To Complete The Requirements For Obtaining A Master's Degree In Child Education"

Submitted by

Monuame Jamel Daoll

Supervision

Dr.Reem Salimon
assistant professor Education faculty

Dr. Bouchra Chrebah
lecturer Education faculty

School year
2014 AD 1435 AH