الفروق في متغيري القلق ودافعية الإنجاز في ضوء مستويات صعوبات تعلم القراءة بين الجنسين من أطفال المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

إعداد

الدكتورة / نفيسة إبراهيم عبد العزيز

أستاذ علم النفس المساعد

عميدة كلية التربية – محافظة دومة الجندل

بالمملكة العربية السعودية

مقدمة البحث:

أن اللغة وسيلة ينقل بها الفرد إلى غيره أفكاره ووجدانه، وليست الكلمات سوى أوعية لهذه الأفكار والوجدانيات، إلى جانب أن اللغة تلعب دوراً كبيراً في حياة المجتمعات عامة، والمجتمع السعودي خاصة لأنها وعاء الأفكار والمشاعر وليست مجرد وسيلة من وسائل التصحيح.

إضافة إلى أن تعليم اللغة في المرحلة الابتدائية له أهميته الضرورية للأطفال؛ إذ توفر لهم حياة كريمة ملؤها الإيمان والثقة والقوة، ولا يأتي ذلك إلا بالعلم، والقراءة إحدى وسائله المثمرة، إذ تعد مفتاح كل شيء في الحياة؛ إلى جانب الفروع الأخرى للغة مثل الكتابة والتعبير وغيرها.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل معلمي المرحلة الابتدائية وكافة القائمين على العملية التعليمية لإكساب أطفال هذه المرحلة مهارات التعلم القرائية والكتابية التي هي أساس تعلم المقررات الدراسية الأخرى؛ ألا إنه يوجد بعض الأطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

كما أبانت نتائج بعض البحوث إنه كلما زادت صعوبات تعلم القراءة لدى الطفل أدى ذلك إلى ارتفاع القلق (Rashid, *et al.*, 2006)، وانخفاض مستوى دافعيته للإنجاز (Putney, 2005).

ونظراً لقلة البحوث في هذا المجال، يتصدى البحث الراهن للكشف عن الفروق في كل من متغيري القلق ودافعية الإنجاز في ضوء مستوى صعوبات تعلم القراءة والنوع لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

أن صعوبات التعلم عامة؛ وصعوبات تعلم القراءة خاصة تعد من أخطر المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الأطفال على وجه الخصوص؛ حيث أن القراءة هي المدخل الرئيسي للمعرفة، وبدونها لا يمكن أن يرتقى الفرد أكاديمياً الذي يترتب عليه تقدمه ونجاحه في سنوات العمر التالية.

كما أن القراءة مفتاح العلم؛ حيث قال الله تعالى في محكم آياته ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ [العلق: ١-٥]. ومن ثم، تبين أن القراءة تعد المدخل الملكي إلى المعرفة. وعلى الجانب الآخر، نجد أن هناك أطفالاً يعانون من صعوبات أكاديمية متنوعة، وخاصة صعوبات تعلم القراءة التي تجعلهم يتسربون من التعليم، وعليه يمثل هذا التسرب المدرسي عبئاً على العملية التعليمية.

ولا شك أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة قد يعاني أيضاً من بعض الاضطرابات النفسية والمعرفية، ومما يدعم هذا ما انتهت إليه نتائج بعض البحوث التي أشارت إلى أن هناك علاقة موجبة بين صعوبات تعلم القراءة والقلق (Rilett, 1998)؛ وأخرى سالبة بين صعوبات تعلم القراءة ودافعية الإنجاز (Sedar, 2001).

ومن خلال مراجعة الباحثة الراهنة للبحوث في مجال صعوبات تعلم القراءة، وجدت أن هناك قلة – خاصة في المجتمع السعودي – في البحوث التي حاولت الكشف عن الفروق في القلق ودافعية الإنجاز في ضوء مستويات صعوبات تعلم القراءة والنوع. وعليه، تكمن مشكلة البحث الراهن

في محاولة التعرف على الفروق في متغيري القلق ودافعية الإنجاز وفقاً لمستويات صعوبات تعلم القراءة بين الجنسين من أطفال المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

هدف البحث:

هدف البحث الراهن إلى الكشف عن الفروق في كل من متغيري القلق ودافعية الإنجاز في ضوء مستويات صعوبات تعلم القراءة بين تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث النظرية والعملية في النقاط التالية:

- قلة البحوث التي أجريت في مجال صعوبات تعلم القراءة في المملكة العربية السعودية خاصة في علاقتها بمتغيري القلق ودافعية الإنجاز لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الجنسين.
- أن النتائج التي يسفر عنها البحث الراهن ربما تساعد أهل الاختصاص في المناهج وطرق التدريس في اللغة العربية في محاولة تخفيف المناهج الدراسية المرتبطة باللغة العربية لهؤلاء الأطفال الذي يعانون من صعوبات تعلم القراءة. كما تساعد المختصون في مجال الإرشاد النفسي في تصميم برامج تدخلية لخفض القلق وتنمية دافعية الإنجاز لهذه الفئة من الأطفال.

حدود البحث:

يتحدد البحث الراهن في العينة المستخدمة المكونة من مجموعتين؛ إحداهما مرتفعي صعوبات تعلم القارءة، والثانية من منخفضي صعوبات تعلم القراءة، وقوام كل منهما (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي من بعض المدارس الابتدائية في منطقة الجوف بالسعودية، وبالمقاييس النفسية، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة.

مفاهيم البحث:

[أ] صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة. إلى جانب أن هذا الاضطراب لا ينبغي بالضرورة أن يكون ناتجاً عن إعاقات ظاهرة لدى الفرد.

وتعرّف صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية عند الفرد قد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ، ويؤثر هذا الاضطراب على قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، ولا يرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية مع ملاحظة تباين بين القدرة العقلية وأداء الفرد الأكاديمي (العزة، ٢٠٠٧: ٤٣-٤٤).

ويمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى **صعوبات نمائية** في مهارات الإدراك والذاكرة والتمييز السمعي والبصري واللغة المناسبة، وأخرى **أكاديمية** في القراءة والكتابة والتعبير الكتابي والتهجئة والحساب. وتعزى صعوبات التعلم إلى أسباب **عضوية بيولوجية؛ ووراثية؛ وبيئية** (القاسم، ٢٠٠٠).

[٢] القراءة:

تتبوأ القراءة مكانتها التي لا تضارع في تفتيح عقول الناشئة على المعرفة كوسيلة قوة، تمكن الإنسان والمجتمعات من الولوج الآمن إلى عصر التميز، والتطورات السريعة، والتناقضات المذهلة، والحاجة إلى الكفاية المعرفية والطلب على الأفراد الذين يملكون المعرفة، والتدريب العالي، والقدرة على التكيف مع المتغيرات السريعة على المستوى الخاص والعام، في خضم ذلك كله سوف يحتاج الإنسان مع هذه التغيرات؛ إلى تغيير وظيفته عدة مرات على مدى حياته مما يتطلب الإلمام بالوظيفة الجديدة، وإعادة التدريب والسعي إلى المعرفة الجديدة وامتلاكها، وليس من سبيل أمامه لمواجهة هذه التحديات إلا بالقراءة (محمد، ٢٠٠٣: ١٣٣).

وتعرّف القراءة بأنها عملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية. والقراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائياً والتي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة؛ ومن ثم تستهدف القراءة القيام بوظيفتين؛ هما: معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات، وفهم ما تنطوي عليه من معاني ومضامين (حافظ، ٢٠٠٠: ٩١).

إضافة إلى هذا، فأن القراءة عملية معقدة تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أي أن الربط بين اللغة والحقائق، لأن الرموز لا تعدو أن تكون رسوماً بعيدة عن ذاتها عن الحقائق (أحمد، ومحمد، ٢٠٠٠: ٣٤). كما تتطلب القراءة مجموعة مهارات؛ مثل القدرة على إدراك الأحرف المنفردة ثم ربطها ببعضها البعض وترجمتها إلى ألفاظ صوتية، وحفظها في الذاكرة،

وإدراك علاقتها بمفاهيم معينة، ومن ثم ربط كل معاني الأجزاء المقروءة إلى وحدة متكاملة من حيث الشكل والمعنى. وتعمل كل هذه المهارات بشكل تلقائي، وإذا كانت إحدى هذه المهارات ضعيفة تكون القدرة على القراءة ضعيفة (مرهج، ٢٠٠٢: ١٨٠).

[٣] القلق:

يمكن تعريف القلق بأنه: حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف (فهمي، ١٩٨٧: ١٩٩)؛ كما أنه خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديداً واضحاً (عبد الغفار، ٢٠٠١: ١١٩).

ويعّد فرويد Freud من أوائل من تحدثوا عن القلق؛ حيث يرى أنه استجابة انفعالية أو خبرة انفعالية مؤلمة يمر بها الفرد وتصاحب باستثارة عدد من الأجهزة الداخلية التي تخضع للجهاز العصبي المستقل (عبد الغفار، ٢٠٠١: ١٢٠). ويقسم فرويد أنواع القلق إلى ما يلي: **قلق موضوعي؛ وقلق عصابي؛ وقلق خلقي** (الهابط، ٢٠٠٣: ٩٠). **وللقلق مظاهر انفعالية، وفسيولوجية، ومعرفية، واجتماعية** (مخيمر، وعلي، ٢٠٠٦).

دافعية الإنجاز:

تعد دافعية الإنجاز أحد الدوافع الداخلية الفردية. ويرى أتكنسون Atkinson أن الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز يفضلون أداء المهام ذات المستوى المتوسط من الصعوبة، فعندما يواجهون المهام الصعبة جداً فإنهم يتحولون عنها ولا يستمرون فيها طويلاً، لأنهم يشعرون بأنهم لن يستطيعوا إنجاز هذه المهام البالغة الصعوبة، وفي مقابل ذلك فإن الأفراد

ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز، والذين يفضلون أداء المهام الصعبة جداً أو السهلة جداً يتوقع منهم الاستمرار فترة طويلة في مواجهة الفشل عند أداء المهام الصعبة، حيث يفترض أن هذا الفشل يتسق مع توقعهم لأنهم لا يشعرون بالقلق (خليفة، وعبد الله، ١٩٩٧: ١١٦-١١٧).

وانتهى ماكليلاند وآخرون McClleland, *et al.* (١٩٥٣) إلى أن دافعية الإنجاز في مجتمع ما ترتبط بالبناء القيمي السائد في هذا المجتمع، حيث أن هذا البناء يحدد لأفراد المجتمع ما يستهدفه في سلوكياتهم وما يسعون لتحقيقه، وهكذا فعندما ينظر المجتمع إلى قيم الإنجاز لقيم عليا يسعى إليها ويحرص عليها فإن ذلك يستتبعه أن يعمل على نقل هذه القيم وما يرتبط بها من حاجات إلى أبنائه ويتخذ من نشاطاتها محوراً للثواب والعقاب نحو هؤلاء الأبناء.

ويقصد بدافعية الإنجاز؛ القدرة على أداء الأعمال، والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بطبيعة الحال بالقدرة على التغلب على الصعوبات، والاحتفاظ بمعايير مرتفعة، وتحسين أداء الفرد، والتنافس ضد الآخرين، والسيطرة على البيئة الاجتماعية والفيزيقية (موسى، ١٩٩٤: ١٠٩).

بحوث سابقة:

يمكن تقسيم البحوث السابقة إلى المحاور التالية:

أولاً: بحوث تناولت العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والقلق:

تناولت دراسة محمد (١٩٩٧) الكشف عن العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة ومستويات القلق لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في المظاهر المصاحبة للقلق التالية: الفسيولوجية، والانفعالية، والعقلية، والاجتماعية، والسلوكية، والتوقعات السالبة بين التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم وبين نظائرهم من التلاميذ العاديين بمعدل أكبر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وإلى جانب هذا، تبين وجود فروق دالة إحصائية في القلق بين الجنسين بمعدل أكبر لدى الإناث.

وهدفت الدراسة التي قام بها عبد الغفار (٢٠٠٢) إلى تحديد الاضطرابات المعرفية والسلوكية المرتبطة باضطراب القراءة الارتقائي. وتكونت العينة من مجموعتين؛ إحداهما مكونة من (٧٠) طالباً من ذوي اضطراب القراءة الارتقائي، و(٧٠) طالباً من العاديين من طلاب المرحلة الإعدادية. وقد كانت المقارنة بين المجموعتين في المتغيرات التالية: مفهوم الذات، والمهارات الاجتماعية، والانتباه، والأساليب المعرفية. وقد أسفرت النتائج عن أن الطلاب المضطربين قرائياً يعانون من انخفاض مفهوم الذات، والمهارات الاجتماعية، والأساليب المعرفية.

وكشفت دراسة راشد وآخرين Rashid, *et al.* (٢٠٠٥) عن العلاقة بين بيئة التعلم الأسرية والتحصيل في القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وقد تكونت العينة من (٦٥) طفلاً في المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين ما تثيره الأسرة من قلق والقدرات الأكاديمية للأطفال.

وأشارت دراسة مايكي Maaike (٢٠٠٦) إلى الكشف عن التوافق الاجتماعي الانفعالي لدى الأطفال ذوي أنماط مختلفة من صعوبات التعلم

وأقرانهم من غير ذوي الصعوبات التعلم. وقد تكونت العينة من (٩٠) طفلاً ممن تراوحت أعمارهم من (٨) إلى (١٣) عاماً. وقد اعتمدت الدراسة على كل من الآباء والمعلمين في الحصول على المعلومات حول التوافق الاجتماعي الانفعالي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ونظائرهم من غير ذوي صعوبات التعلم لصالح غير ذوي صعوبات التعلم في المهارات الاجتماعية، والمكانة الاجتماعية، وجودة العلاقات مع الأصدقاء. بينما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات انفعالية مثل الوحدة النفسية، والقلق، والاكتئاب.

ثانياً: بحوث تناولت العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة ودافعية الإنجاز:

تناولت دراسة بارانيك Baranek (١٩٩٦) الكشف عن أثر الجوائز والدافعية على مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد أكدت نتائج الدراسة على وجود أثر واضح للدافعية الداخلية على النجاح في المدرسة؛ حيث يختار الأطفال الذين ترتفع لديهم الدافعية الداخلية مجموعة من الأنشطة التي تشجع روح التحدي لديهم؛ ويقضون وقتاً أكبر في أداء هذه المهام. كما أبانت النتائج أن استخدام الجوائز يؤثر بالسلب على الدافعية الداخلية؛ وتؤدي إلى بطء عملية اكتساب المهارات وحدوث أخطاء كثيرة في عملية التعلم. وإلى جانب هذا، تمت مناقشة الاستراتيجيات المستخدمة لدعم وتنمية الدافعية الداخلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة ريليت Rilett (١٩٩٨) الكشف عن الممارسات الدافعية لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت العينة من (١٢٣)

أباً، و١٣٥ طفلاً (٦٨ من ذوي صعوبات التعلم، و٦٧ من غير ذوي صعوبات التعلم). وإلى جانب هذا، تم استخدام مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية، ومقياس ممارسات الدافعية لدى الوالدين. وأوضحت نتائج الدراسة أن أمهات الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم يستخدمن ممارسات دافعية أكثر من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. إضافة إلى هذا، أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الشعور في التحكم في أدائهن، وتدني مستوى الدافعية الداخلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما تناولت دراسة السياغي (١٩٩٩) الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية. وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة والتخطيط بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة. كما لم توجد فروق دالة إحصائياً في عملية الانتباه بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. بينما وجدت فروقاً دالة إحصائياً في المتغيرات الوجدانية، ودافعية الإنجاز، ووجهة الضبط، وتحقيق الذات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

وكشفت دراسة كروسين Crossen (٢٠٠٠) عن العلاقة بين مفهوم الذات القرائي وبين دافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد تم استخدام مقياس مفهوم الذات القرائي. وتكونت العينة من ثلاث مجموعات من الأطفال في الصفين الثالث والرابع؛ وتمثل المجموعة الأولى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في فصل المصادر؛ والثانية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج؛ والثالثة من الأطفال غير ذوي صعوبات التعلم. وقد أوضحت النتائج وجود علاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى

الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم علاقة دالة إحصائياً في متغيري مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج، وفي فصول المصادر.

وهدفت دراسة سيدار Sedar (٢٠٠١) إلى الكشف عن الفروق في أبعاد الدافعية للقراءة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم. وتكونت العينة من مجموعة من الأطفال في الصفين الرابع والخامس، وتم استخدام استبانة دافعية القراءة، التي تتكون من الأبعاد التالية: فاعلية الذات، والدافعية الداخلية والخارجية، وأهداف القراءة، والجوانب الاجتماعية للقراءة، والتحدي. وأشارت النتائج إلى وجود ثلاثة أبعاد للدافعية تميز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم. كما أوضحت النتائج ارتفاع مستوى الدافعية لدى الأطفال غير ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بنظائرهم من ذوي صعوبات التعلم.

وكشفت الدراسة التي قام بها بوتيني Putney (٢٠٠٥) عن العوامل المرتبطة بنجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط؛ أو اضطراب الانتباه فقط. كما ركزت الدراسة على التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وتحقيق النجاح لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. إضافة إلى هذا، حاولت الدراسة التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي وفقاً لمتغيرات العرقية، والنوع، ومستوى الذكاء، والتخصص الدراسي. وتكونت العينة من (١٢٥) طالباً. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وتحقيق النجاح لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب:

تبين للباحثة الراهنة من خلال مراجعتها للبحوث السابقة – سواء على مستوى الصعيد العربي أم الغربي – التي تناولت **صعوبات تعلم القراءة** في علاقتها بكل من **القلق** (محمد، ١٩٩٧)؛ (عبد الغفار، ٢٠٠٢)؛ (Rashid, *et al.*, 2005)؛ (Maaike, 2006)، **ودافعية الإنجاز** (Baranek, 1996)؛ (Rilett, 1998)؛ (السياغي، ١٩٩٩)؛ (Crossen, 2000)؛ (Sedar, 2001)؛ (Putney, 2005) أن هناك قلة في تلك البحوث، خاصة في المملكة العربية السعودية على الرغم من أهمية موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية على وجه العموم؛ وصعوبات تعلم القراءة على وجه الخصوص. إضافة إلى أن معظم البحوث المشار إليها سلفاً لم تحاول الكشف عن الخصائص النفسية والمعرفية لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة – سواء أكان ذكراً أم أنثى. إلى جانب أن النتائج التي تصدق على بيئات عربية وأخرى مغايرة ليس بالضرورة أن تصدق على البيئة السعودية، لذا – ترى الباحثة الحالية – أن هناك ضرورة للكشف عن الفروق في بعض المتغيرات النفسية، وخاصة **القلق**، والمعرفية؛ وعلى وجه الخصوص **دافعية الإنجاز** في ضوء مستويات صعوبات تعلم القراءة بين الجنسين. وقد تم اختيار هذين المتغيرين دون غيرهما؛ من منطلق فرضية أن صعوبات التعلم الأكاديمي عامة، وصعوبات تعلم القراءة خاصة ربما تكون ناتجة عن تزايد مستوى القلق لدى الطفل وانخفاض دافعية الإنجاز.

وعليه، تكمن مشكلة البحث الراهن في محاولة الكشف عن الفروق في متغيري القلق ودافعية الإنجاز وفقاً لمستويات صعوبات القراءة بين الجنسين من أطفال المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

فروض البحث:

بعد عرض المفاهيم المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة، والقلق، ودافعية الإنجاز، ونتائج البحوث السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق وفقاً لتفاعل متغيري صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض)، والنوع (ذكور – إناث).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز وفقاً لتفاعل متغيري صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض)، والنوع (ذكور – إناث).

منهج البحث وإجراءاته:

يستند البحث الراهن إلى المنهج الوصفي الفارق؛ حيث أنه من أنسب المناهج لتحقيق أهدافه.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مجموعتين؛ إحداهما من ذوي صعوبات تعلم القراءة والتي تكونت من ستين تلميذاً وتلميذة (٣٠ تلميذاً، و٣٠ تلميذة)؛ والثانية من غير ذوي صعوبات تعلم القراءة والتي تكونت من ستين تلميذاً وتلميذة (٣٠ تلميذاً، و٣٠ تلميذة) من تلاخيذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، ممن تراوحت متوسط أعمارهم (٩,٢١) سنة، وانحراف معياري مقداره ± ١,٦٧، ومتوسط ذكائهم (١٠٢,٣٥) درجة، وانحراف معياري قدره (± ٤,٢٣) باستخدام مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الأطفال. وقد تم اختيار تلاميذ وتلميذات العينة اختياراً عشوائياً من بعض المدارس الابتدائية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة:

تم استخدام المقاييس النفسية التالية:

[١] مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

تم إعداد مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة من خلال خبرة الباحثة في ميدان التربية العملية واحتكاكها بالمنظومة التربوية، وإطلاعها على كتب اللغة العربية في مرحلة الصف الرابع الابتدائي، وعلى نماذج بعض الاختبارات في اللغة العربية.

ويتكون مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة من خمسة عشر سؤالاً، بحيث تغطي مجالات اللغة العربية التالية: تعرف الحروف والتمييز بينها، وتعرف الحركات القصار، وتعرف الحركات الطوال، وتعرف السكون والتنوين والشدة، وتعرف الكلمات والجمل. وقد تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين مكونة من أربعة أساتذة من الحاصلين على مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والقياس النفسي التربوي، والصحة النفسية للحكم عما إذا كان المقياس صادقاً، ويتضمن مجالات اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي المتضمنة في كتب اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

وقد انتهى هذا الإجراء إلى اتفاق لجنة التحكيم على صدق ما جاء في مقياس صعوبات تعلم القراءة. ويتكون كل سؤال من بعض الأسئلة الفرعية، وتعطي الإجابة الصائبة درجة واحدة فقط، بينما تعطي الإجابة الخاطئة صفرا. ومن ثم تتراوح الدرجات على مقياس صعوبات تعلم القراءة من صفر إلى (٧٥) درجة؛ وتمثل الدرجة المنخفضة على وجود صعوبات في تعلم القراءة، بينما تدل الدرجة المرتفعة على عدم وجود صعوبات في تعلم

القراءة (ملحق أ).

إضافة إلى هذا، قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٤٥) تلميذاً وتلميذة بفاصل زمني بين التطبيقين بلغ أسبوعين، فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠,٨٩، وهو معامل مقبول إحصائياً.

[٣] مقياس القلق الظاهر للأطفال والمراهقين:

يعزى الفضل إلى جانيت تايلور Tayler (١٩٥١) في تصميم مقياس القلق الظاهر، ولقد نشر هذا المقياس متضمناً وصفاً لنتائج تطوره وبياناته المعيارية. ومن أجل تعميم واستخدام هذا المقياس على مجموعات مختلفة الأعمار، قام كل من كاستانيدا وآخرين Castaneda, *et al.* (١٩٥٦) باقتباس مقياس القلق الظاهر من مقياس تايلور للراشدين لاستخدامه على عينة من الأطفال. ولقد اختار كاستانيدا وآخرين (٤٢) بنداً من مقياس تايلور للقلق الظاهر للراشدين، وإدخال بعض التعديلات على هذه البنود حتى تتناسب العينة التي وضع المقياس من أجلها. وإلى جانب هذا، قام الباحثون بتصميم إحدى عشرة بنداً أخرى لقياس ميل المفحوص إلى تزييف الاستجابة. وتتم الاستجابة على المقياس من خلال ميزانين؛ هما: نعم (تعطي درجة واحدة فقط)، ولا (تعطي صفراً). وقد تم تعريب المقياس إلى اللغة العربية، وحساب صدقه وثباته على عينات مصرية (موسى، ١٩٨٧).

وإلى جانب هذا، قامت الباحثة الراهنة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الظاهر للأطفال والمراهقين، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة تلميذ وتلميذة في الصف الرابع الابتدائي.

الثبات:

تم حساب ثبات مقياس القلق الظاهر للأطفال والمراهقين باستخدام أسلوب إعادة تطبيق الاختبار، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من أربعين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مرتين بفاصل زمني بينهما بلغ أسبوعين. وقد بلغ معامل الثبات للمقياس بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠,٧٧، وهو معامل مقبول إحصائياً.

[٣] مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين:

قام فينر Weiner بتصميم مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين. وقد أشار كل من كيستنبوم وفينر Kestenbaum & Weiner (١٩٧٠) إلى أن بنود هذا المقياس قد تم اشتقاقها من نظرية اتكنسون لدافعية الإنجاز. وإلى جانب هذا، تم تصميم بنود المقياس في ضوء نوع الأثر (الأمل أو الفشل)، اتجاه السلوك (الأقدام أو ألأحجام)، وتفضيل نوع المخاطرة (متوسطة في مقابل سهولة أو صعبة). ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين بنداً من بنود الاختيار الجبري. وتم تعريب المقياس وحساب صدقه وثباته على عينات مصرية (موسى، ١٩٨٨).

علاوة على هذا، قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين على النحو التالي:

- صدق مفردات المقياس:

تم حساب صدق مفردات مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي

لدرجات بنود المقياس. ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط لبنود مقياس دافعية الإنجاز، ودلالتها الإحصائية.

جدول (٣)

معاملات الارتباط لبنود مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، ودلالتها الإحصائية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٥٩**	١١	٠,٦٥**
٢	٠,٥٦**	١٢	٠,٦٧**
٣	٠,٦١**	١٣	٠,٦٩**
٤	٠,٧٢**	١٤	٠,٧٣**
٥	٠,٥٧**	١٥	٠,٦٤**
٦	٠,٦٦**	١٦	٠,٤٥**
٧	٠,٦١**	١٧	٠,٥٥**
٨	٠,٦٣**	١٨	٠,٥٦**
٩	٠,٥٨**	١٩	٠,٥٣**
١٠	٠,٦٤**	٢٠	٠,٧٣**

أوضحت النتائج في جدول (٣) أن معاملات الارتباط لبنود مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين تراوحت ما بين ٠,٥٣ إلى ٠,٧٣؛ وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

صدق المحك:

تم حساب صدق محك مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس القلق الظاهر للأطفال والمراهقين على عينة

مكونة من خمسين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، فبلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٧٦)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات:

تم حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين من خلال استخدم أسلوب إعادة الاختبار، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من أربعين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مرتين بفاصل زمني بينهما قد بلغ أسبوعين. وقد بلغ معامل الثبات بين التطبيقين بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠,٧٨ وهو معامل مقبول إحصائياً.

إجراءات البحث:

تم تنفيذ البحث وفقاً للإجراءات التالية:

- تم تصميم مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة وحساب صدقه وثباته، إلى جانب حساب الخصائص السيكومترية لكل من مقياس القلق الظاهر للأطفال والمراهقين، ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين من صدق وثبات.
- بعد التأكد من سلامة الخصائص السيكومترية من مقاييس البحث، تم تطبيق مقياس وكسلر – بلفيو لقياس ذكاء الأطفال من إعداد (إسماعيل، وملكة، د.ت)؛ والذي يشمل جانبين؛ هما: الجانب النظري (المعلومات – الفهم – الحساب – المتشابهات – المفردات – إعادة الأرقام)، والجانب العملي (تكميل الصور – ترتيب الصور – رسوم المكعبات – تجميع الأشياء – الشفرة – المتاهات). وقد اكتفت الباحثة بالجانب النظري دون

الجانب العملي على عينات كبيرة نسبياً من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي لاستبعاد الأطفال الذين يحصلون على درجات في مقياس الذكاء دون (٩٠) درجة. كما تم تطبيق مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة على العينة المنتقاة من بعض المدارس الابتدائية للبنين والبنات في منطقة الجوف. فتم اختيار ستين تلميذاً وتلميذة من مرتفعي الدرجات على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وستين تلميذاً وتلميذة من منخفضي الدرجات على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

- تم تصحيح المقاييس وفقاً لمفاتيح التصحيح لمعالجة البيانات إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا لكرونباخ، اختبار "ت"، تحليل التباين (٢×٢).

نتائج البحث وتفسيرها:

[١] النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق وفقاً لتفاعل متغيري صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض)، والنوع (ذكور – إناث).

أشارت النتائج المبينة في الشكل البياني (١) إلى أن التلميذات مرتفعات صعوبات التعلم في القراءة أكثر قلقاً من بقية المجموعات الأخرى.

ومن ثم، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الأول الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائياً في القلق وفقاً لتفاعل متغيري صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض)، والنوع (ذكور – إناث).

وعليه تتفق نتائج الفرض الأول مع ما انتهت إليه نتائج بحوث (محمد، ١٩٩٧)؛ (عبد الغفار، ٢٠٠٢)؛ (Rashid, *et al.*, 2005)؛ (Maaike, 2006) في أن صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها الطفل – بغض النظر عن نوعه ذكراً أم أنثى – يرتفع لديه مستوى القلق.

وترى الباحثة أن صعوبات تعلم القراءة لدى الطفل تكمن وراءها عوامل متباينة، فقد تكون مدرسية أو أسرية أم نفسية، لأن تعثر الطفل أكاديمياً يعزي إلى تلك العوامل طالما أنه ليس هناك إعاقة عقلية تعيق تقدمه الدراسي عامة، والقرائي خاصة، وهذا ما أسفرت عنه نتائج الفرض الحالي في أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة يتزايد لديه مستوى القلق، كما تبين – من واقع نتائج الفرض الراهن – أن التلميذة الأنثى ذات مستوى صعوبات القراءة المرتفعة أكثر قلقاً، وربما يرجع هذا – من وجهة نظر الباحثة – أن نظرة تعليم الفتاة في المجتمع السعودي قد تغيرت عن ذي قبل؛ حيث تحولت النظرة إلى تعليم الفتاة تاريخياً من مرحلة الرفض إلى مرحلة القبول، لذا يقع على عاتق الفتاة – رغم صغر عمرها – ضغوطاً نفسية ومدرسية وأسرية الذي يترتب عليها معاناتها من بعض الصعوبات الأكاديمية عامة، وصعوبات تعلم القراءة خاصة، والذي ينشأ عنه بالتالي ارتفاع مستوى

القلق لديها، وكلما يزداد مستوى القلق يزداد مستوى صعوبة تعلم القراءة. ومن ثم، نجد أنفسنا أمام علاقة بين متغيرين من الصعوبة بمكان الكشف عن أيهما سبباً في الآخر، لذا ترى الباحثة أن هناك حاجة إلى المزيد من البحوث المستقبلية للكشف عن أيهما السبب في الآخر.

[٢] النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز وفقاً لتفاعل متغيري صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض)، والنوع (ذكور – إناث).

جدول (٥)

نتائج وتحليل التباين (٢×٢) لأثر متغيري
صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض)، والنوع (ذكور – إناث)
في دافعية الإنجاز، وقيمة "ف"، ودلالتها الإحصائية

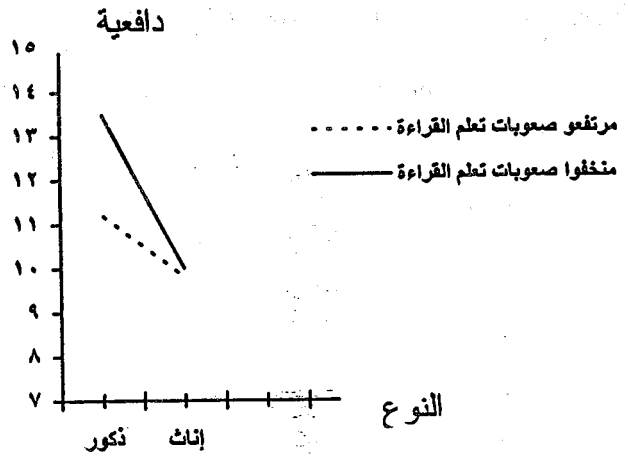
مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة الإحصائية
صعوبات تعلم القراءة (مرتفع / منخفض)	٤٣,١٨	١	٤٣,١٨	٤،٩٥	٠,٠٥
النوع (ذكور / إناث)	٤١,٦٧	١	٤١,٦٧	٤،٧٩	٠,٠٥
صعوبات تعلم القراءة × النوع	٣٨,٦٤	١	٣٨,٦٤	٤,٤٣	٠,٠٥
داخل المجموعات	١٠١١,٦٣	١١٦	٨,٧٢		
المجموع الكلي	١١٣٥,١٢	١١٩			

أسفرت النتائج في جدول (٥) ما يلي:

- **صعوبات تعلم القراءة:** وجود أثر دال إحصائياً لمتغير صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض) في دافعية الإنجاز؛ حيث بلغت قيمة ف (٤,٩٥) [د.ح = ١، ١٢٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية للمجموعتين، فتبين أن التلاميذ والتلميذات مرتفعي صعوبات تعلم القراءة أقل دافعية للإنجاز (م = ٨,٢٣) من التلاميذ والتلميذات منخفضي صعوبات تعلم القراءة (م = ١٢,٤٦).

- **النوع:** وجود أثر دال إحصائياً لمتغير النوع (الذكور – الإناث) في دافعية الإنجاز؛ حيث بلغت قيمة ف (٤,٧٩) [د.ح = ١، ١٢٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية للمجموعتين، فتبين أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز (م = ١٣,٢٤) من الإناث (م = ٩,٩٨).

- **تفاعل صعوبات تعلم القراءة والنوع:** وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض)، والنوع (الذكور – الإناث) في دافعية الإنجاز؛ حيث بلغت قيمة ف (٤,٤٣) [د.ح = ١، ١٢٦، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. ويبين الشكل البياني (٢) طبيعة تفاعل هذين المتغيرين مع دافعية الإنجاز.



الشكل البياني (٢) طبيعة تفاعل متغيري

صعوبات تعلم القراءة والنوع مع دافعية الإنجاز

أسفرت النتائج في الشكل البياني (٢) عن أن الذكور منخفضي صعوبات تعلم القراءة أكثر دافعية للإنجاز من بقية المجموعات.

وعليه، تدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثاني الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وفقاً لتفاعل متغيري صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض)، والنوع (ذكور – إناث).

وتتفق نتائج الفرض الثاني مع ما أسفرت عنه نتائج بحوث (Baranek, 1996)؛ (Rilett, 1998)؛ (السياغي، ١٩٩٩)؛ (Crossem, 2000)؛ (Sedar, 2001)؛ (Putney, 2005) في أن الطفل – بغض النظر عن كونه ذكراً أم أنثى – الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة تنخفض لديه دافعيته للإنجاز.

وترى الباحثة أن هذه النتائج التي أسفر عنها الفرض الثاني تتسق إلى حد ما مع نتائج الفرض الأول، لأنه بالفعل تبين من واقع هذه النتائج أن الفتاة التي تعاني من صعوبات تعلم القراءة المرتفعة تنخفض لديها دافعيتها للإنجاز. وهذا يتفق مع المنطق النظري لمفاهيم صعوبات تعلم القراءة ودافعية الإنجاز، لأن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة فإن هذا بالتالي يؤدي إلى انخفاض دافعيته للإنجاز، كما أن انخفاض دافعية الإنجاز يترتب عليه تزايد مستوى صعوبة تعلم القراءة لديه. ومن ثم، فإن العلاقة بين هذين المتغيرين علاقة دائرية، لذا لابد من إجراء مزيد من البحوث حول هذا الجانب لتشخيص أيهما السبب في الآخر. كما أن أسباب صعوبات تعلم القراءة – كما سبق ذكره – قد تكون مدرسية أو أسرية أو نفسية لذا لابد عند دراسة ظاهرة صعوبة تعلم القراءة أن توضع كل هذه الأسباب في الاعتبار حتى يمكن تشخيص صعوبة تعلم القراءة تشخيصاً متكاملاً حتى يمكن تقديم العون لمجابهة هذه المشكلة الأكاديمية، ووضع حلولاً مستقبلية للوقاية منها، لأن تفاقمها ربما يمثل عبئاً على العملية التعليمية، وإهداراً لطاقات بشرية؛ ربما يبزغ منها ما يفيد المجتمع مستقبلياً.

أستخلاص:

أسفرت نتائج البحث الراهن عن أن الفتاة التي تعاني من ارتفاع مستوى صعوبة تعلم القراءة تكون أكثر قلقاً وأقل دافعية للإنجاز. لذا ترى الباحثة أن هناك عوامل نفسية مثل القلق، وأخرى معرفية مثل دافعية الإنجاز وراء صعوبة تعلم القراءة لدى الطفل، وأن كانت ترى أيضاً أن هذه المتغيرات النفس – معرفية ربما تكون سبباً لتزايد صعوبات تعلم القراءة لدى الطفل. لذا فمن الأهمية بمكان تشخيص هذه الفئة من الذين يعانون من

صعوبات تعلم القراءة خاصة على المستوى المدرسي والأسري والنفسي للوقوف على أسباب هذه المشكلة الأكاديمية. كما لا يمكن التراخي في هذا الجانب لأن هذا سوف يؤدي إلى تزايد المشكلة وتفاقمها؛ وحينئذ ربما نجد أنه من الصعوبة مواجهتها بالعلاج. لذا ترى الباحثة الراهنة أنه هناك حاجة إلى مزيد من البحوث في مجال صعوبات تعلم القراءة في المجتمع السعودي على وجه الخصوص للتعرف على ما يكمن وراءها من أسباب. كما ترى الباحثة أنه يجب اكتشاف هذه الفئة من الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، لأن تغافل هذا سوف يؤدي إلى تفاقم المشكلة؛ وخاصة أن المملكة العربية السعودية في العصر الراهن تسعى جاهدة إلى التقدم والنهوض، ولن يتأتى هذا إلا بجودة التعليم وجودة المنتج الذي يتمثل في الطالب/الطالبة في سنوات عمره الأولى من التعليم.

المراجع

أ- المراجع العربية

أحمد، أحمد عبد الله؛ ومحمد، فهيم مصطفى (٢٠٠٠). **الطفل ومشكلات القراءة**، الطبعة الرابعة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومليكة، لويس كامل (د.ت). **مقياس وكسلر – بلفيو لذكاء الأطفال**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

خليفة، عبد اللطيف محمد؛ وعبد الله، معتز سيد (١٩٩٧). **الدوافع والانفعالات**، الكويت: مكتبة المزار الإسلامية.

عبد الغفار، غادة محمد (٢٠٠٢). بعض المتغيرات المعرفية والسلوكية المرتبطة باضطراب القراءة الارتقائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنيا.

عبد الغفار، عبد السلام (٢٠٠١). **مقدمة في الصحة النفسية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

العزة، سعيد حسني (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم**، عمان: دار الثقافة.

فهمي، مصطفى (١٩٨٧). **الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الخانجي.

القاسم، جمال مثقال (٢٠٠٠). **أساسيات صعوبات التعلم**، عمان: دار الصفا.

محمد، عبد الرحمن علي بديوي (١٩٩٧). علاقة مستوى القلق بصعوبات تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير**

منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد، فايزة السيد (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة: إيتراك.

مخيمر، عماد محمد؛ وعلي، هبة محمد (٢٠٠٦). المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

مرهج، ريتا (٢٠٠٢). أولادنا من الولادة حتى المراهقة، بيروت: أكاديميا انترناشيونال.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). مقياس القلق الظاهر للأطفال، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٨). مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). علم النفس الدافعي، القاهرة: دار النهضة العربية.

الهابط، محمد السيد (٢٠٠٣). التكيف والصحة النفسية، الطبعة الثالثة، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

ب- المراجع الأجنبية

Baranek, L. (1997). The effect of rewards and motivation of student achievement. **Dissertation Abstracts International,** 35(1): 33.

Crossen, G. (2001). The relationship between reading self-concept and achievement motivation among students with learning disabilities. **Dissertation Abstracts International,** 61(12): 4731.

Maaike, C. (2006). Social emotional functioning in children with and without different types of learning disabilities. **Dissertation Abstracts International,** 66(02): 490.

McClleland, D.; Atkinson, J.; Clark, R. and Lowell, E. (1953). **The achievement motive.** New York: Appleton-Century Crafts, Inc.

Putney, L. (2005). Factors related to the success of college students with learning disabilities, ADHA, and ADD. **Dissertation Abstracts International,** 66(05): 1717.

Rashid, F.; Morris, R. and Sevick, R. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. **Journal of Learning Disabilities,** 38(1): 2-12.

Rilett, T. (1998). Motivating students with learning disabilities: The role of parents. **M.ED,** University of Windsor, Canada.

Sedar, L. (2001). Understanding the multidimensionality of reading motivation: Comparing reading motivation of students with and without learning reading disabilities. **Dissertation Abstracts International,** 62(06): 2078.

ملحق (أ)

مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة

إعداد: الدكتور/ نفيسة إبراهيم عبد العزيز

السؤال الأول:

أكمل بحرف مناسب مما بين القوسين لتكون الكلمة أسم حيوان أو نبات:

١- .... راب (ف – غـ – عـ)

٢- .... رد (ف – ق – ك)

٣- .... مار (جـ – حـ – خـ)

٤- .... يل (ف – ق – ك)

٥- .... قرة (ب – ن – ب)

٦- .... فاح (ن – ث – ت)

٧- .... جاجة (د – ذ – ر)

٨- .... نب (ف – غـ – عـ)

١٠- .... مان (ز – ر – د)

السؤال الثاني:

حدد الحرف المشترك على طريقة المثال:

مثال (أسد – سأل – قرأ) (أ)

١- (تعب – عنب – سمع) ( )

٢- (أبراج – مسجد – جماعة) ( )

٣- (أفراح – حفظ – يحكم) ( )

٤- (شجرة – جيش – يشاهد) ( )
٥- (فروض – فضاء – ضفدعة) ( )
٦- (كتاب – بطة – إبريق) ( )
٧- (ظروف – فائدة – عفو) ( )
٨- (عامل – مسلم – لصوص) ( )
٩- (هدهد – يهرب – وجه) ( )
١٠- (يمامة – القاضي – بيضة) ( )

السؤال الثالث:

أكمل الحرف الناقص في الكلمة مما بين القوسين:

١- .... ـيارة سريعة (ث – سـ – صـ)
٢- .... ـيد السمك (ث – سـ – صـ)
٣- .... ـلب جائع (ق – كـ – ت)
٤- .... جاج مكسور (ذ – ز – ظ)
٥- .... ـبق نظيف (ت – ط – ض)

السؤال الرابع:

ضع دائرة حول كل حرف فوقه (فتحة) كما في المثال الأول:

مثال: بَ ← (بُوق – بَيت – بِر)

١- جَـ ← (حَديد – جُبن – جِسم)
٢- سَـ ← (سَفر – سُوق – مسْجد)
٣- دَ ← (دُرج – دَارجة – دِرهم)
٤- مَ ← (مَوز – مُوسى – مِياه)

السؤال الخامس:

ضع دائرة حول كل حرف فوقه (ضمة) كما المثال الأول:

مثال: أُ ←	(أُخت – أُرنب – إسلام)

١- تُ ← (تَمر – تُفاح – تِمساح)

٢- طُ ← (طُول – طَحين – طِين)

٣- فُ ← (فُول – فِيل – فَراشة)

٤- نُ← (نَسر – نُور – نِيل)

السؤال السادس:

ضع دائرة حول كل حرف فوقه (كسرة) كما في المثال الأول:

مثال: سِـ ←	(سَندباد – مسْجد – سَماء)

١- قِ ← (قَمر – قُطن – قِرد)

٢- صِ ← (صِيام – صُوف – صَيد)

٣- رِ← (رِيشة – رُمان – رَأس)

٤- كِ ← (كِتاب – كُمة – كُرسي)

السؤال السابع:

ضع دائرة حول الكلمة المتضمنة (مد بالألف) بين الأقواس:

مثال: (سالم – عيد – سبورة)

١- (ميل – ذهب – عاد)

٢- (كتاب – سوق – شرب)

٣- (مريض – زهور – رمان)

السؤال الثامن:

ضع دائرة حول الكلمة المتضمنة (مد بالواو) بين الأقواس:

مثال: (قال - سجود - ديك)

١- (حديد - نام - حوت)

٢- (صام - عود - رجع)

٣- (ركوع - صياح - ورقة)

السؤال التاسع:

ضع دائرة حول الكلمة المتضمنة (مد بالياء) بين الأقواس:

مثال: (فيل - بوق - سار)

١- (درس - باع - ديك)

٢- (جديد - مسجد - جدار)

٣- (ورود - حقيبة - تفاح)

السؤال العاشر:

استخرج الحرف الساكن على طريقة المثال:

(أخْتٌ)	(خْـ)
(أهْلاً)	( )
(يَجْرِي)	( )
(أزْرَق)	( )
(مَوْلِد)	( )

السؤال الحادي عشر:

استخرج الحرف المشدد على طريقة المثال:

(رَسَّام)	(سَّـ)
(تَفَوُّق)	( )
(سَمَّاوية)	( )
(طَيَّارة)	( )
(يُشَجِّع)	( )

السؤال الثاني عشر:

أكمل على طريقة المثال:

(شابٌّ)	(شابًا)	(شابُ)
(قويٌّ)	.....	.....
(نبيٌّ)	.....	.....
(حارٌّ)	.....	.....

السؤال الثالث عشر:

استخرج الاسم المنون على طريقة المثال:

- الكلب من أكثر الحيوانات وفاءً للإنسان. (وفاءً)
- يعيش النمر في الغابة منفرداً ( )
- النمر قفزاتهُ واسعةً ( )
- يقضي الدبُ معظم الشتاء نائماً في مأواه ( )
- الخرتيتُ أثقلُ حيوانٍ بعدَ الفيل ( )

السؤال الرابع عشر:

ضع دائرة تحت الكلمة المختلفة:

١- أحمد – أحمر – أحمي – أحمر – أحمد

٢- ساعة – سماعة – ساحة – ساعة – سماعة

٣- سرير – ثعبان – ستارة – سمك – سمير

٤- زجاج – ذئاب – ذهاب – ذباب – ذراع

٥- فطور – سحور – صبور – شكور – فطير

السؤال الخامس عشر:

صل كل كلمة في العمود (أ) بالكلمة التي تشبهها في النغمة في العمود (ب):

(أ)		(ب)
كوب		جنود
نيران		أصحاب
أبطال		فيل
عيد		عود
نقود		جيران

الفروق في متغيري القلق ودافعية الإنجاز في ضوء مستويات صعوبات تعلم القراءة بين الجنسين من أطفال المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

الدكتورة/ نفيسة إبراهيم عبد العزيز

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن الفروق في متغيري القلق ودافعية الإنجاز في ضوء مستويات صعوبات تعلم القراءة (مرتفع – منخفض) بين تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي. ولتحقيق هذا، تم تصميم مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وحساب صدقه وثباته، إلى جانب حساب الخصائص السيكومترية لمقياس القلق، ودافعية الإنجاز. وتكونت العينة من مجموعتين؛ إحداهما مرتفعي صعوبات تعلم القراءة، والأخرى من منخفضي صعوبات تعلم القراءة، وقوام كل منهما (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي. وانتهت النتائج إلى أن التلميذات مرتفعات صعوبات تعلم القراءة أكثر قلقاً وأقل دافعية للإنجاز. وقد تم تفسير النتائج في ضوء ما انتهت إليه نتائج البحوث السابقة، والانتهاء ببعض التوصيات والبحوث المستقبلية.

The Differences in Anxiety and Achievement Motivation Variables According to Reading Learning Difficulties between Male and Famale Children in Primary stage in Guf Regien in Saudia Arabian Kingdom

Dr. Nafisa E. Abdalaziz

Abstract

The aim of the research is to explore the differences in anxiety and achievement motivation variables in the light of levels of reading learning difficulties (high – low) between male and female pupils in fourth grade.

Reading Learning Difficulties Dignosis Scale is constructed and its psychometric characteristics is computed. As well as, the validity and reliability of the anxiety and achievement motivation scales are presented.

The sample consists of two groups; the first is high reading learning difficulties (n = 60 male and female pupils), and the second is low reading learning difficulties (n = 60 male and female pupils), from fourth grade from primary stage.

The results indicated that the female pupils of high reading learning difficulties are more anxious and low motivated to achieve. It interpreted according to previous research studies. Further study researches and future recommendations are required.