مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز التحصيلي لديهم في لواء المزار الجنوبي

منى الطراونة[i]

أ.د. جهاد سليمان القرعان[ii]

تاريخ الاستلام
2021/6/12

تاريخ القبول
2022/1/3

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الدعم الإجتماعي لدى أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز التحصيلي لديهم وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والصف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسي دافعية الإنجاز التحصيلي والمسانده الاجتماعية، وجرى التحقق من صدقهما وثباتهما. وتم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز على عينة تكونت من (100) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي، ومقياس الدعم الإجتماعي طبق على عينة تكونت من (100) من أمهات نفس الطلبة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء مرتفعًا، بينما جاء مستوى دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم متوسطًا، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بالعمل على الاهتمام بتوفير مستويات للدعم الاجتماعي ورفع دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الدعم الاجتماعي، ذوي صعوبات التعلم، دافعية الإنجاز التحصيلي.

[i] جامعة مؤتة
[ii] جامعة مؤتة

The Social Support Provided by the mothers of the Students with Learning Disabilities and its Relationship with Attainment Achievement Motivation Among them in the Southern Al-Mazar District

Abstract:

The current study aims to identify the level of social support among mothers of students with learning difficulties and its relationship to their level of achievement motivation, and its relationship to the variables of gender and grade. The achievement motivation and social support scales were developed, and their validity and reliability were verified, according to a sample of (100) male and female students, whose mothers are fifth and sixth-grade students in basic education with learning difficulties in the schools of the Southern Mazar District in Karak Governorate. The results showed that the level of social support among mothers of students with learning difficulties was high, while the level of achievement motivation was average. The results also revealed a positive correlation between the level of social support and achievement motivation among students with learning difficulties.

In light of the results, the study recommended promoting attainment achievement motivation among the students with learning difficulties.

Key words: social support, students with learning disabilities, achievement motivation.

المقدمة والإطار النظري

تعتبر دافعيّة الإنجاز من أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانيّة والتي تعتبر من اهتمامات الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصيّة والتحصيل الدراسي ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الإقتصادي. وظهر في السنوات الأخيرة مصطلح الدافع للإنجاز كأحد المعالم المميزة لدراسة ديناميّات السلوك والشخصيّة، ويعتبر كل من ماكليلاند واتكنسون **(**McClelland & Atkinson**)** من أشهر العلماء الذين اهتموا بدراسة مفهوم الدّافع للإنجاز، وتعتبر بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعيّة، فقد وصفت دراسة هذا الموضوع قبل هذا التاريخ بالخلط والغموض بين حدوده، بينما وصفت البحوث بعد ذلك بالتحديد الواضح نسبيًّا لهذا المفهوم ومعناه، فيرجع استخدام مصطلح الدافعيّة للإنجاز (Achievement Motive) في علم النفس إلى آدلر (Adler) الذي بيّن أنّ الحاجة للإنجاز دافع تعويضي مستمد من الواقع ويرجع إلى خبرات الطفولة، وساهم بذلك ليفين (Livin) بعرض المصطلح من خلال تناوله لمفهوم الطموح (Aspiration)، وكان ذلك قبل استخدام موراي (Murray) للمفهوم فكان موراي أول من قدم مفهوم الحافز للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوّناً أساسياً من مكوّنات الشخصيّة (Raslan,2018).

وعرفا ماكليلاند وأتكنسون (McClelland & Atkinson) دافعية الإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبيًا في الشخصيّة يحدّد سعي الفرد في تحقيق النجاح الذي يترتب عليه نوع معين من الإشباع، في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد للتفوق، وجاء في تعريف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه الحافز للسعي وراء النجاح، أو تحقيق نهاية مرغوب فيها، أو التغلّب على الصعوبات، أو للانتهاء من تأدية الأعمال على أكمل وجه (Abu Halima 2018).

وتعد الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات الفعالة في عملية التعلم، من حيث زيادة انتباه الطالب وإندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة التعليم، كم لها دوراً مهماً في رفع مستوى أداء الطالب وانتاجيته في مختلف الأنشطة التي يقوم بها، ووسيلة ثابتة وموثوقة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب، فدافعيّة الدراسة تمثل مجموعة القوى الماديّة أو النفسيّة أو الإجتماعيّة التي تدفع بالطّلاب لبذل أقصى جهد لتجاوز العقبات الدراسية، وما يرتبط بها من نشاط (Abu Halima, 2018، Abdulbasit, 2020). كما لدافعية التحصيل علاقة قويّة بممارسات التنشئة الاجتماعيّة في الطفولة المبكرة، فبيّنت الدراسات أن من يتميّزون بالدافعيّة المرتفعة للتحصيل أن أمهاتهم كنّ يؤكدن على أهمية استقلاليّة الطفل في المنزل، فكن يركّزن على ذهاب الطفل للفراش لوحده، وأن يختار ملابسه لوحده (Adas & Touq, 2005).

وتعتبر الحاجة للإنجاز من الحاجات الرئيسيّة التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي ومساعدة الطلبة على تحقيق النجاح وتعمل على تنشيط الأداء وترتبط الحاجة للإنجاز بالحاجة إلى النجاح وهما من الحاجات الاجتماعية التي تظهر لدى العديد من الطلبة، فيؤدي الدّافع للإنجاز دور رئيسي في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيّته في مختلف المجالات، فالنّمو في أي مجتمع هو محصلة الدّافع للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع، ويساعد الدّافع للإنجاز في التنبؤ بالأداء في المجال الدراسي ومستوى الدخل، وانجاز الأعمال في المجالات الأخرى في الحياة (Raslan, 2018). فموضوع الدافعية في التعلم لا يقتصر فقط على طلبة المدارس العادية بل يشمل أيضًا الطلبة غير العاديين، فتعتبر الدافعية عامل أساسي من عوامل التعلم يجب أن تلقى رعاية واهتمام خاص من المعلمين في ميدان التربية الخاصة، ويمكن القول بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم الفئة الأكثر حاجة لتوظيف

الدافعية في التعلم من التلاميذ العاديين ويمكن تفسير هذه الحاجة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة وتحديدًا ذوي صعوبات التعلم يفتقرون للدوافع وخصوصًا الخارجية منها، والتي يحتاجون إليها في تحسين صورتهم أمام الآخرين في كسب ودهم وتحسين اتجاهاتهم (Alsarayra, 2015). وأكدت ليرنر(2003) Lerner أن مستوى دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفضاً وفسرت ذلك بأنه ربما يعود لفشلهم المزمن في المواد الأكاديمية، وأن فقدانهم للدافعية أو لمستويات منها يبدأ عند شكهم في قدراتهم على النجاح والتحصيل الأكاديمي. وبينت سيد وآخرون (Seyed, Salmani, Nezhod & Noeuzi, 2017) أنّ كفايتهم الذاتية ودافعيتهم للتحصيل كانت متدنية مقارنة بالطلبة العاديين. وأن إنجاز الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في القراءة كان ثابتاً مقارنةً بالأطفال العاديين، ورغبتهم منخفضة في إنجاز المهام (Paskiparta, 2003) فالطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في الدافعيّة، فعندما يتعرض الطالب منذ سنوات عمره الأساسية للإخفاق المدرسي يبدأ الكثير منهم في الشك بقدراتهم العقلية لاحقًا، فتقودهم هذه المشاعر إلى مستوى متدني من مقاومة الإخفاق المدرسي أو الفشل الأكاديمي في سن المراهقة، فبعضهم يفسر سبب نجاحه في الدراسة إلى الحظ أو سهولة المهمة، حتى النجاح لا يأتي براحة لهم أو يزيد من ثقتهم بأنفسهم، فهنا تكمن الصعوبة في تدريسهم لأن هذا يعتمد على دافعيتهم للتعلم وعلى قدرتهم على عزو النجاح لجهودهم (Lerner & Jones, 2012). وبالعودة لدراسة الصرايرة (Alsarayra, 2015) بينت أن الدافعية الخارجية للتعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت متوسطة أما الدافعية الداخلية للتعلم كانت منخفضة، كما كان مستوى التحصيل الأكاديمي متوسط، وهناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدافعيّة الداخليّة لصالح الإناث. وأكدت ذلك المجالي والانشاصي والربضي والسعايدة (Al-Majali,Anshasi,Al-Rabdi& Al-Sa`ida 2017) بأن الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بمستوى متوسط وبأنها أفضل لصالح الإناث ولطلبة الصف السادس الأساسي مقارنةً بالصف الخامس. وأن دافعيّة الإنجاز في مادة الرياضيّات كانت لصالح الطلبة المتفوقين دراسيًّا مقارنةً بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لدراسة لعجال وإبراهيم التي أجريت في العام (Ljal & Ibrahim, 2016). ودعم ذلك بولص وجالانكي (Poulos & Galanki 2009) بأن الدافعيّة الداخليّة كانت لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم منخفضة مقارنة بالطلبة العاديين. في الوقت الذي بينت دراسة عبد الله (Abdullah, 2018) في الجزائر، عدم وجود علاقة بين صعوبات تعلم القراءة والدافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية وعدم وجود فروق في دافعيّة الإنجاز ترجع لمتغير الجنس.

فالدافعيّة للتعلّم تعتبر كافية عندما يتم الحصول عليها من خلال الخبرة العامّة، لكنها تثار بدرجة كبيرة ومباشرة من خلال النموذج، وإيصال التوقعات، والتوجيه المباشر أو التنشئة الاجتماعيّة خاصةً من المدرسين وأولياء الأمور، فالإنجاز مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالدافعية وتعتبر بيئة المنزل الكوكبة الأولى في الاتجاهات التي تتطور نحو التعلّم، فعندما يرحب الآباء بأسئلة أبنائهم ويساندونهم، فإنهم يعطون أبنائهم رسالة واضحة لأهمية التعلم وفائدته والمتعة التي تتحقق من وراء ذلك وزيادة دافعيتهم، فمجرد أن يبدأ الأطفال بالدخول إلى المدرسة فإنهم يبدؤون بتشكيل المعتقدات بخصوص نجاحاتهم المتعلّقة بالمدرسة وحالات الفشل، وتكون لمعتقدات المدرسين التأثير القوي على دافعيّة الطلاب بخصوص التعليم والتعلّم (Abu Rayash; Al-Safi; Ammour & Sharif, 2006).

وتعتبر الدعم الاجتماعي في مجال دافعية الانجاز التحصيلي وتحديدًا من قبل الأمهات لأطفالهنّ ذوي صعوبات التعلّم (Social support) من المواضيع التي تتناول شبكة العلاقات الاجتماعيّة

والخدمات التي تقدم لذوي الإعاقة في مراحل تعليمهم المختلفة، ولها العديد من الأبعاد الماديّة والعاطفيّة، والمصادر الدّاعمة سواء من الأسرة، أو الأقارب، أو الأصدقاء، إما من داخل المدرسة أو خارجها (Muhammad & Arafa, 2015). حيث توصلت دراسة الربدي (Rabdi, 2013) أن الأخصائي الاجتماعي له دور كبير في الدعم الإجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة. وهذا ما أكدته دراسة خضر (Khader,2007) وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل في مادة العلوم والدعم الاجتماعي الأسرية ومساندة الأقران والمعلمين.

ووفقًا لكوهن (Cohn) المشار إليه في سليم وعلوان (Salim & Alwan, 2016) فالدعم الاجتماعي هي العلاقات بين الفرد والآخرين والتي يدركها بأنها يمكن أن تسانده عندما يحتاج إليها، كما أن للمساندة الاجتماعيّة دورًا مهمًا في تخفيف ضغوط الحياة.

وأكدا سلفيا ويسلدايك (Salvia & Yssldyke ,2004) ضرورة تقديم الدعم الاجتماعي للمعاق من أجل أن يستطيع الاستفادة من برامج التربية الخاصة المتاحة له. وأنّ الخدمات المساندة يستفيد منها الطفل في الصف وفي المنزل وأماكن العلاج والمؤسسات الأخرى(Smith, 2004) . ودعم ذلك ما توصل إليه كرم الدين وعبد المنعم ومدني في دراستهم (Karam El-Din, Abdel-Moneim, & Madani,2018) بأنّ الدعم الإجتماعي ساعدت الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مواجهة ضغوط الحياة.

وبالعودة إلى أشكال المساندة وتأثيرها على ذوي الإعاقة كشفت الخفش (Khuffash, 2009) في دراستها عن واقع الخدمات المساندة المقدمة للمعاقين في محافظة الطفيلة بأنّ هناك تدني ملحوظ في تلك الخدمات. فيما تناولت دراسة براون وأناند وألان فونغ وإزاكس وباوم (Brown, 2003) Anand, Alan Fung, Isaacs & Baum التي أجريت في كندا طبيعة حياة أسر الأشخاص المعاقين ومدى الدعم المقدم لهم، ومدى توافر الخدمات المساندة لأبنائهم المعاقين، حيث توصلت إلى وجود درجات سلبية نسبيًا فيما يتعلق بالدعم المقدّم من الآخرين والدعم في مجال الخدمات المساندة للمعاقين عقليًا، ومطالبة الأهالي بتطوير خطط لتفعيل الخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم، وأيضاً تطوير خطط من اتجاهات دعم ترتكز على الأسرة. فلا يوجد طرفًا قريبًا من الطفل أقرب له من أسرته فهنا لابد من تهيئة الأسرة لكي تكون قادرة على الدعم والمساندة لطفلها ذوي صعوبات التعلم من أجل استخدام استراتيجيات خاصة في التعامل مع أطفالهم، فإذا قدمت الدعم الاجتماعي بالشكل المناسب للطفل ذوي صعوبات التعلم سينعكس ذلك إيجابًا على مفهومه لذاته ودافعيته للإنجاز التحصيلي.

مشكلة الدراسة: أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلّم، فقد يغير الدافع طالبًا يعاني من الفشل الأكاديمي فيجعله متفوقًا (Bahi & Shalabi, 1999). وهذا ما أكدته دراسة الصرايرة (Alsarayra, 2015) أنذ هناك علاقة ارتباطيه إيجابية بين التحصيل الأكاديمي والدافعية الداخلية والخارجية. وكون الدافع للتحصيل يتأثر بممارسات التنشئة فتظهر الفروقات بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة، وبين أفراد المجتمع الواحد، فنلاحظ أنّ الثقافة العربية تشجع أبنائها على الاهتمام بالتحصيل وذلك من خلال سنوات الطفولة المبكرة، وتربط بين زيادة التحصيل وتحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، حتى يتم التوصل لأفراد يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل وضرورة تربية الأبناء على الكفاح، ومن هنا يأتي دور الدعم الاجتماعي من قبل الأسرة لأهميتها الكبيرة في زيادة تحصيل أبنائهم (Abu Halima, 2018). وهذا ما دعمته نتائج دراسة خضر (Khader,2007)

بوجود علاقة بين التحصيل في مادة العلوم والدعم الاجتماعي الأسرية. في الوقت الذي اعتبر السعايدة (Al-Saeeda, 2009) أن الدّافع للإنجاز التحصيلي هو من أهم العوامل التي يتوقف عليها النجاح والفشل في أداء ما يوكل للتلميذ ذوي صعوبات التعلّم من مهام تعليمية.
وبناءً على ملاحظات الباحثان من خلال استطلاع آراء المعلمات في غرف المصادر ومقابلة بعض الأمهات، أن المساندة من قبل الأمهات قد يكون لها دور في الإنجاز التحصيلي لدى أبنائهن الذين يعانون من صعوبات التعلم. ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة، في بحث علاقة الدعم الاجتماعي من أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالإنجاز التحصيلي لديهم، وبشكل أكثر تحديدًا وجاءت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدعم الاجتماعي المقدّم من أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودافعية الإنجاز التحصيلي لديهم في لواء المزار الجنوبي؟" وانبثق عنه الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2- ما مستوى دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
3- هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودافعية الإنجاز التحصيلي لديهم؟

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى الدعم الاجتماعي لأمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بدافعية الإنجاز التحصيلي لديهم لدى عينة من طلبة وأمهات ذوي صعوبات التعلم في المزار الجنوبي.

أهمية الدراسة: جاءت أهمية الدراسة من الموضوع الذي تناولته، في تسليط الضوء على إحدى خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي دافعية الإنجاز التحصيلي التي تعتبر عاملًا مهمًا في تحديد المسار الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومقدار ما تدعم مساندة الأمهات الاجتماعية دافعيتهم نحو الدراسة والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة ستسهم في تقديم بيانات نظرية حول مفاهيم الدراسة تساعد العاملين والمختصين بمجال التربية الخاصة بمعرفة أفضل حول هذا الموضوع ولاستمرارية عملية البحث العلمي في هذا المجال. أما الأهمية العملية للدراسة فقد تعمل على إثارة اهتمام العاملين بهذا المجال، من خلال رفع مستوى دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتعود بالفائدة العملية للطلبة وتقود إلى تحسين مستواهم الدراسي.

حدود الدراسة ومحدداتها:
الحدود البشرية: (100) أم وأبنائهن من ذوي صعوبات التعلم للصفين الخامس والسادس الأساسي.
الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك.
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2020/2019م.
الحدود الموضوعية: الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة المستخدمتين واستجابات أفراد الدراسة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:
الدعم الاجتماعي: هي العلاقات المساندة للفرد، وإدراكه لأوجه الدعم والمؤازرة النابعة من دائرته الاجتماعيّة من الأصدقاء، والأسرة، وعامّة المجتمع وتقديم يد العون والمساعدة بحيث يكون الفرد في حاجة إلى ذلك في أوقات الشدة والضيق (Karam El-Din et al., 2018) يعرف إجرائياً: بإستجابة أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المقياس الذي أعد لهذه الغاية.
دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**:** هو رغبة الفرد في أن يكون ناجحًا أو يحاول الوصول للنجاح أو إنجاز الأعمال التي تحتاج مهارة وجهد كبيرين (Raslan,2018). يعرف إجرائيًا باستجابة الطلبة ذوي صعوبات التعلم للصفين الخامس والسادس الأساسي على المقياس الذي أعد لهذه الغاية.
أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم**:** هنّ أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة للواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك.
صعوبات التعلم**:** هي "مجموعة إضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية وتصنف هذه الاضطرابات بأنّها اضطرابات داخليّة في الفرد ويفترض أنها تنتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي". (Hallahan & Kauffman, 2013). وتعرّف إجرائياً: هم الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية في لواء المزار الجنوبي للصفين الخامس والسادس الأساسي بناء على معايير وزارة التربية والتعليم المستخدمة في تشخيصهم بالمدارس.

منهجية الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من خلال التعرف على العلاقة بين الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مجتمع الدراسة وعينتها: مجتمع الدراسة هو نفسه عينتها والذي تكون من جميع طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي والبالغ عددهم (125) طالباً وطالبة، وبعد أن تمّ استثناء العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (20) طالباً وطالبة، و(20) أم لذات العينة. وبعد إدخال البيانات تم استبعاد (5) استبانات غير صالحة للتحليل، وبهذا تكونت عينة الدراسة النهائية من (100) طالبًا وطالبة مناصفة موزعين على (60) طالب من الصف الخامس و(40) طالب من الصف السادس، وبالاضافة الى (100) أم للطلبة ذوي صعوبات التعلم أنفسهم.

اداتا الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير مقياسين وهما:
أولاً: مقياس دافعية الإنجاز التحصيلي: شملت خطوات تطوير مقياس لدافعية الإنجاز مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع، الرجوع لبعض الدراسات السابقة كدراسة لعجال (lajal &Ibraheem 2016) وعبد الله (Abdullah, 2018)، وإلى بعض مقاييس دافعية الإنجاز كمقياس الشورة (Al-Shoura, 2012)، وقد تكون المقياس بصوره الأولية من (51) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد وهي: بعد المثابرة، وبعد الطموح، وبعد التخطيط للمستقبل، وبعدالتحصيل الأكاديمي. بحيث يتم الاجابة عليها وفق تدريج (تنطبق، أحيانًا، لا تنطبق). وللتأكد من خصائصه السيكومترية تمّ اتباع الاتي:

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى لمقياس دافعية الإنجاز التحصيلي تمّ عرض المقياس على (16) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات الإرشاد التربوي والنفسي، والتربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم، من ذوي الخبرة والكفاءة للوقوف على قدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات، حيث تم الإبقاء غلى الفقرات التي اتفق عليها 80% من المحكمين، وتعديل صياغة بعضها، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وتوزيعها على أبعاد المقياس، وبقي المقياس مكونا من (51) فقرة، موزّعة على أربعة أبعاد: بُعد المثابرة، ويحتوي (12) فقرة. بعد الطموح، ويحتوي (13) فقرة. بُعد التخطيط للمستقبل، ويحتوي (12) فقرة. وبُعد التحصيل الأكاديمي، ويحتوي (14) فقرة، جميعها مصاغة بالاتجاه الإيجابي.

صدق البناء (الاتساق الداخلي): تمّ التحقق منمن صدق البناء الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity) بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد والدرجة الكلية له حيث طبق على العينة الاستطلاعية من (20) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.321-0.661)؛ وتراوحت معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.616-0.865) وجميع القيم دالة عند مستوى دلالة **P≤ 0.05**؛ ممّا يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس ويزيد من مستوى الموثوقية بنتائجه.

ثبات المقياس: تمّ التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (20) طالبًا وطالبة من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ (15) يوماً، وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار، وقد بلغ معامل الاستقرار للمقياس الكلي (0.86) وتراوحت بين (0.79-0.88) للأبعاد. وتمّ التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.87) وتراوحت بين (0.81-0.89) للأبعاد.

تطبيق وتصحيح المقياس: اعتمد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح المقياس، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاثة (لا تنطبق=1، أحيانًا=2، تنطبق=3)، وقد تم اعتماد المعيار الآتي لأغراض الحكم على المتوسط الحسابي للفقرات:

من 1-1.66	منخفضة
من 1.67-2.33	متوسطة
من 2.34-3	مرتفعة

ثانياً: مقياس الدعم الاجتماعي: شملت خطوات تطوير مقياس الدعم الاجتماعي مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع، والعودة لبعض الدراسات السابقة كدراسة كرم الدين وعبد المنعم ومدني (Karam El-Din et al 2018) والكواملة (Al-Kawamleh, 2016) وإلى بعض مقاييس الدعم الاجتماعي كمقياس الربدي (Rabdi, 2013)، ومن ثم صياغة الفقرات بصورة أولية بعدد (28) فقرة والإجابة عليها وفق تدريج ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا،

إطلاقًا) وتأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. ولاعتماد المقياس لغايات الدراسة الحالية اتبعت الخطوات التالية للتوصل لدلالات صدق وثبات مقبولة:

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الدعم الإجتماعي تمّ عرض المقياس على (16) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات الإرشاد التربوي والنفسي، والتربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم، من ذوي الخبرة والكفاءة للوقوف على قدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات ومناسبتها للموضوع. حيث تم الإبقاء غلى الفقرات التي اتفق عليها 80% من المحكمين، وتعديل صياغة بعضها، وبقي المقياس مكونا من (28) فقرة مصاغة بالاتجاه الإيجابي.

صدق البناء (الاتساق الداخلي): تمّ التحقق من تجانس المقياس داخليًا باستخدام طريقة البناء الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، على عينة استطلاعية مكونة من (20) أم للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن خارج عينة الدراسة، من خلال إيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.337-0.688)؛ وجميعها دالة عند مستوى دلالة **P≤ 0.05** مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس ويزيد من مستوى الموثوقية بنتائجه.

ثبات المقياس: تمّ التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (20) أما للطلبة ذوي صعوبات التعلم ذاتهم من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ (15) يوماً، وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار، وقد بلغ معامل الاستقرار للمقياس الكلي (0.83)، وتمّ التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.86). فيما اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح المقياس، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

وقد تم احتساب المعيار السابق من خلال استخدام المعادلة التالية (Odeh, 2002):

طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)/عدد الفئات المطلوبة (3)

1.33 = 3 /1-5

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

اجراءات الدراسة: طبقت أداتي الدراسة على الطلبة والأمهات في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام 2020/2019 بالتواصل مع مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي ووضع برنامجاً لزيارة المدارس وتطبيق الاستبيانات بمساعدة المعلمين والمعلمات في غرف المصادر من مختلف المدارس في اللواء، بدايةً للعينة الاستطلاعية المكونة من (20) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم و(20) من أمهات الطلبة لمدة أسبوع، ثم إعادة تطبيقها بعد (15) يومًا لغايات الثبات، ثم

تطبيق المقياس على عينة الدراسة وطبق مقياس الدعم الاجتماعي على الأمهات من خلال حضور الأمهات للمدرسة وتراوح عددهن (20) أم، أما الأمهات اللواتي لم يستطعن الحضور للمدرسة فتم التواصل معهن هاتفيًا من خلال أخذ أرقام هواتفهن من المرشد التربوي في المدرسة وعددهن (80) أماً. وتم وضع استجابة كل طالب على مقياس دافعية الإنجاز التحصيلي مقابل استجابة أمه على مقياس الدعم الاجتماعي في قائمة أعدت لهذا الغرض لغايات تحليل البيانات.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتيه في الدراسة الحالية:

1. معاملات الارتباط بيرسون في صد ق مقياسي الدراسة وفي السؤال الثالث للادراسة.
2. معامل الثبات كرونباخ الفا لثبات المقياس.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني.

عرض النتائج ومناقشتها للسؤال الأول: ما مستويات الدعم الاجتماعي لدى أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ للإجابة عن السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى الدعم الاجتماعي لدى أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما موضح بجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدعم الاجتماعي لدى أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليًا.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
20	أمدح مواهب ابني لأشجعه على أدائها	4.88	0.36	1	مرتفع
1	أشارك ابني مشاكله وهمومه	4.85	0.44	2	مرتفع
23	أساعد ابني إذا مرض	4.84	0.39	3	مرتفع
6	أهتم بمشاكل ابني	4.77	0.55	4	مرتفع
8	أشجع ابني على حب المدرسة	4.77	0.51	4	مرتفع
25	أقلق على مستقبل ابني الدراسي	4.75	0.46	5	مرتفع
22	أهتم بدراسة ابني في المدرسة	4.65	0.59	6	مرتفع
7	أساعد ابني في اتخاذ القرارات المناسبة	4.65	0.59	6	مرتفع
9	أنصح ابني بطرق هادئة حول كيفية إختيار الأصدقاء	4.56	0.69	7	مرتفع
16	أخفف عن ابني عند تعرضه للمشكلات الملحة	4.55	0.61	8	مرتفع
15	أدافع عن ابني عندما يتعرض للاعتداء من الآخرين	4.50	0.67	9	مرتفع
2	أقدم النصائح لابني في كيفية التعامل مع الآخرين	4.50	0.58	9	مرتفع
21	أساند ابني أثناء الدراسة	4.48	0.98	10	مرتفع
13	أقوم بتلبية حاجات ابني	4.40	0.84	11	مرتفع
11	أقدم الإرشادات لابني من أجل التعامل مع الآخرين	4.36	0.58	12	مرتفع
14	أقدم الخدمات المتعددة لابني التي تفيده في تدبر أمور حياته	4.30	0.63	13	مرتفع
19	أنبه ابني إلى الجوانب المشرقة في الحياة بشكل عام	4.28	0.67	14	مرتفع
18	أستمع لحديث ابني لأشعره بالاهتمام	4.28	0.68	14	مرتفع

10	أهتم بابني عن طريق الرد على الاستفسارات والتساؤلات التي يطرحها علي	4.27	0.60	15	مرتفع
24	أكلف ابني ببعض المهام التي يستطيع القيام بها	4.25	0.72	16	مرتفع
28	أساعد ابني على ترتيب أفكاره عند القيام بشيء ما	4.16	0.58	17	مرتفع
27	أصغي لحديث ابني	4.16	0.71	17	مرتفع
12	أساعد ابني في الحصول على الخدمات العلاجية	4.14	0.74	18	مرتفع
17	أقضي وقتًا كبيرًا بصحبة ابني	4.03	0.89	19	مرتفع
26	أدخل ابني في النقاشات الأسرية	3.60	0.93	20	متوسط
3	آخذ برأي المرشد التربوي أو معلم المصادر فيما يخص ابني	3.56	0.99	21	متوسط
4	أقوم بالرجوع إلى المرشد التربوي لأخذ مشورته عند مواجهة مشاكل لدى ابني	3.45	0.96	22	متوسط
5	أطلب من المرشد التربوي أو معلم المصادر معلومات حول طرق الاستذكار الجيد	3.27	0.97	23	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	4.33	0.25		مرتفع

يتبين من الجدول (1) أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء مرتفعًا، وبمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وانحراف معياري (0.25)، وحصلت فقرات مقياس الدعم الاجتماعي على مستويات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (4.88-3.27)، وجاءت الفقرة رقم (20) والتي نصها (أمدح مواهب ابني لأشجعه على أدائها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.88) وانحراف معياري (0.36)، فيما جاءت الفقرة رقم (5) والتي نصها (أطلب من المرشد التربوي أو معلم المصادر معلومات حول طرق الاستذكار الجيد) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وإنحراف معياري (0.97)، يلاحظ أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى أمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء مرتفعًا، وقد يفسر ذلك بطبيعة الأمهات ودور الأمومة الفطري في تقديم كافة أشكال الدعم لأطفالهن وخاصة إذا كان يعاني من إعاقة، فتسعى الأم للتخفيف من معاناة هؤلاء الفئة والتقليل من حجم المشكلة بالنسبه لهن ولأطفالهن، خاصة وأن الأمهات وتحديدًا في المنطقة التي أجريت بها الدراسة يتواجدن في البيت لفتره طويلة من اليوم وبالتالي توفر الوقت الكافي لديهن لتقديم أشكال الدعم الاجتماعي المختلفة لأبنائهن ذوي صعوبات التعلم من خلال تشجيعه ومدحه وحثه باستمرار على حب المدرسة، وتلبية احتياجاته المختلفة، ومساعدته لاختيار أفضل الأصدقاء، والسؤال عنه والاستماع اليه والحديث معه، وإذا ما علمنا أن هناك دورًا للأسرة الممتده تحث الأمهات على تقديم المساعدة والمساندة لأطفالهن باستمرار والسؤال عنهم. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع توصل إليه (Karam El-Din et al., 2018) بوجود مستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم من الأمهات، ويمكن أن يعزى حصول الفقرة (أمدح مواهب ابني لأشجعه على أدائها) على المرتبة الأولى لأشكال التعزيز من دور كبير في تحفيز وتنشيط الدافعية وارتفاعها لدى الابناء، فالدافعية تتولد لدى الفرد من خلال تعزيزه ومدحه وخلق الثقة بداخله. وتدرجت أغلب الفقرات كما في الجدول (1) السابق بالمستوى المرتفع فنلاحظ بالفقرة الثامنة (أشجع ابني على حب المدرسة) حيث تسعى الأم دائماً في ترغيب ابنها للمدرسة، اعتقاداً منها بأن ذلك سيساعده في الدراسة وحصول على درجات مرتفعة في مواده الدراسية. وهذا ما اتفقت عليه

هذه الدراسة مع دراسة (Khader,2007) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل والدعم الاجتماعي. وكما لاحظنا على الفقرات التي حصلت على المستوى المتوسط حيث أظهر الجدول (1) حصول الفقرة (أطلب من المرشد التربوي أو معلم المصادر معلومات حول طرق الاستذكار الجيد) على المرتبة الأخيرة، فيعزى ذلك إلى ضعف التواصل بين الأمهات والمرشد التربوي في المدرسة، وعدم قدرة بعض الأمهات التواصل باستمرار مع المرشد لعدم وجود خطوط عامة توضح علاقة الأمهات بالمرشدين التربويين والدور المنوط بهم، أو أن ابنها يتلقى التعليم في مدارس الذكور، أو لوجود حواجز اجتماعية تمنع الأم من التواصل مع المرشد أو الذهاب إلى المدرسة بشكل عام، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف ثقة بعض الأمهات في الحصول على معلومات دقيقة من المرشد التربوي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس دافعية الإنجاز التحصيلي والكلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليًا.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
الطموح	2.37	0.43	1	مرتفع
التحصيل الأكاديمي	2.29	0.39	2	متوسط
التخطيط للمستقبل	2.26	0.52	3	متوسط
المثابرة	2.23	0.48	4	متوسط
المتوسط الحسابي الكلي	2.29	0.39		متوسط

يتبين من الجدول (2) أن مستوى دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، جاء متوسطًا، وبمتوسط حسابي بلغ (2.29) وانحراف معياري (0.39)، وجاء مجال (الطموح) في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.43)، وجاء مجال (التحصيل الأكاديمي) في المرتبة الثانية بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.29) وانحراف معياري (0.39)، يليه مجال (التخطيط للمستقبل) في المرتبة الثالثة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (0.52)، وجاء مجال (المثابرة) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.48)، وفقًا لبيانات النتائج نجد بأن مستوى دافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء متوسطًا، ويمكن القول وبالرجوع للأطر النظرية والأبحاث التي أجريت حول دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت في معظمها منخفضة فوفقاً لليرنر (2003) lerner بينت أن مستوى دافعيتهم منخفضًا وعللت ذلك بأنه ربما يعود لفشلهم الأكاديمي المزمن، وأن فقدانهم للدافعية أو لمستويات منها يكون بدايةً عند شكهم بقدراتهم في النجاح والتحصيل الأكاديمي. وعزز ذلك نتائج دراسة بولص وجالانكي (2009) Poulos & Galanki فكانت الدافعية الداخلية منخفضة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلبة العاديين، وبناءً على تلك المعطيات يمكن القول بأن النتيجة

التي توصلت اليها الدراسة الحالية حول دافعية الإنجاز التحصيلي مقبولة؛ وهنا قد يكون للمساندة المرتفعة التي قدمتها الأمهات حسب نتيجة السؤال الأول لأطفالهن دوراً في ذلك، وأكدته مقدار ما تنبأت به المسانده الاجتماعية بمستوى دافعيتهم في نتيجة السؤال الرابع. كما يمكننا القول بأنّ الدافعية المتوسطة لديهم قد جاءت لتجانسهم وتشابههم في المشاكل والظروف التي يتعرضون لها، مما حد ذلك من فرص المنافسة عندهم. واتفق ذلك مع نتيجة دراسة (Alsarayra, 2015) التي أظهرت أن مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة دراسته كانت متوسطة فغالبيتهم لديهم انخفاض في التحصيل الأكاديمي مما أثر سلبًا على دافعيتهم ولرغبتهم في التعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين مستوى الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ للإجابة على السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

دافعية الإنجاز التحصيلي	الدعم الاجتماعي
المثابرة	0.350**
الطموح	0.223*
التخطيط للمستقبل	0.404**
التحصيل الأكاديمي	0.265*
(المستوى الكلي)	0.418**

*P≤ 0.05
**P≤ 0.01

يتضح من الجدول (3)، وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أنّ جميع العلاقات الارتباطية دالّة إحصائيًا، موجبة/طردية، وكانت أقوى العلاقات الارتباطية مع الدعم الاجتماعي مجال (التخطيط للمستقبل)؛ حيث بلغت قوة هذه العلاقة الارتباطية (0.404)، يليه مجال (المثابرة) حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.350)، في حين كانت أضعف هذه العلاقات مع (الطموح) حيث بلغت قيمة هذه العلاقة الارتباطية (0.223)، وبلغت قيمة العلاقة الارتباطية بين الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (0.418). وهذا ما أكده أبو رياش والصافي وعمور والشريف (Abu Rayash et al., 2006) بأن بيئة المنزل هي النواه الأولى في الاتجاهات التي تتطور نحو التعلّم، فعندما يرحب الآباء بأسئلة أبنائهم ويساندونهم، فإنهم يعطون أبنائهم رسالة واضحة لأهمية التعلم وفائدته والمتعة التي تتحقق من وراء ذلك. وقد تعود العلاقة الطردية بين الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز التحصيلي إلى تشجيع الأم لابنها وتحبيبه بالمدرسة ومتابعتها لدروسه ونشاطاته المدرسية ومساعدته على التكيف المدرسي واختيار أصدقائه والاستماع لمشاكله وهمومه. كما أكدت على ذلك دراسة خضر (Khader, 2007) من خلال التوصّل إلى أفضل مصادر للدعم الاجتماعي التي يمكن من خلالها تحقيق توافق شخصي ودراسي، فأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل في مادة العلوم والدعم الاجتماعي الأسرية، ومساندة المعلم والأقران. في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة

(Karam El-Din et al., 2018) بوجود علاقة بين الدعم الاجتماعي وأساليب مواجهة ضغوط الحياة.

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بإجراء دراسات أخرى تستقصي العلاقة بين الدعم الاجتماعي المقدمة من آباء الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودافعية الانجاز التحصيلي للطلبة، وبمواقع جغرافية أخرى في الأردن، وعمل ورشات توعوية لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول الإنجاز التحصيلي لدى أبنائهم.

Referance:

Abdullah, A.(2018). Difficulties learning to read and its relationship to achievement motivation. The Journal of the Humanities and Social Sciences Generation. 42,

Abdulbasit, Q.(2020). Learning motivation and achievement motivation: a concept and basics. Researcher Journal in the Humanities. 12 (2), 194-204.

Abu Halima, A. (2018). Achievement motivation. Jordan, Amman: Dar Al- Mawhiba for Publishing, Distribution and Printing by Dar Al maserah for Publishing.

Abu Rayash, H. Al-Safi, A. Ammour, O. & Sharif, S. (2006). Motivation and emotional intelligence. Jordan, Amman: Dar Al Fikr Publishers and Distributors.

Adas, A. & Touq. (2005). Introduction to Psychology. 6Ed. Jordan, Amman: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Kawamleh, O. (2016). Social support and its relationship to psychological reassurance and self-identity among Mutah University students. Unpublished MA thesis, Mu'tah University.

Al-Majali, A. Anshasi, L. Al-Rabdi, W. & Al-Sa`ida, N. (2017). Study the level of cognitive motivation among fifth and sixth grade basic students with learning difficulties in the Fourth Amman Directorate of Education in Jordan. Journal of Educational Sciences, 25 (1), 179-214.

Al-Saeeda, N. (2009). Development of social skills for students with learning difficulties. Jordan, Amman: Dar Al-Safa for Publishing

Alsarayra, S. (2015). Motivation of academic learning and its relationship to achievement for students with learning difficulties. Unpublished MA thesis, University of Mu'tah.

Al-Shoura, Z. (2012). Learning styles and their relationship to achievement motivation in learning difficulties. Unpublished MA Thesis, Amman Arab University.

Bahi, M. & Shalabi, A. (1999). Motivation theories and applications. Egypt: Cairo: Book Center for Publishing.

Brown, I. Anand, S. Alan Fung, W, L. Issacs, B& Baum, N. (2003**).** Family Quality of Life: Canadian Results from an International study. Journal of Developmental and physical disabilities, 15(3), 207-230.

Gottfried, A. (1995). Academic Intrinsic motivation in young elementary school children. journal of educational psychology, 32(3),525-538.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2013**).** Exceptional Ieamers: Introduction to Special Education**,** Englewood Cliffs, New Jersey, and Prentice Hall Inc.

Karam El-Din, L. Abdel-Moneim, A & Madani, S. (2018). The role of social support in alleviating life pressures for children with learning difficulties. Ain Shams University, Institute of Higher Studies for Childhood, 42 (2), 182-196.

Khader, M. (2007). Social support for students of the second cycle of basic education as a predictor of academic achievement in the science subject. Journal of the College of Education, 23 (1), 114-160.

Khuffash, S. (2009). The reality of support services in Tafila governorate and the extent of their effectiveness for the two categories of mental and motor disability. Journal of Educational Sciences, 17 (3), 263-287.

Lerner, J & johns, B. (2012). Lrerning Disabilities and Related Mild Disabilities Characteristics Teaching Strategies and New Directions. Translated of Suha Al Hassan. Jordan, Amman. Dar Alfeker for Publishing and Distribution.

Lerner, J. (2003**).** Learning disabilities: Theories, dicgnosis, and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin company**.**
Ljal, S & Ibrahim, S. (2016). Learning and thinking patterns prevalent among fifth year elementary students with difficulties learning mathematics and its relationship to the trend towards mathematics field study in some elementary schools - in the city of M'sila. Journal of Psychological and Educational Sciences, 4 (1), 73-101.
Muhammad, S. & Arafa, A. (2015). Evaluation of support services for students with special needs at Majmaah University (field study). Journal of Educational Sciences. 23 (4), 163-200.
Odeh, A. (2002). Principles of measurement and evaluation. Jordan, Amman: House of Hope for Publishing and Distribution.
Poskiparta, E.A. (2003). Motivational- Emotional veneer Ability and Difficulties in Learning to read and spell. British Journal of Education Psychology, 73(2), 187-206**.**
Poulos, A, & Galanki, P. (2009**).** Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic competence in Greek Elementary students with and without Learning Disabilities. Learning Disabilities Research & Practic, 24 (1), 33-34.
Rabdi, J.(2013). The effectiveness of the role of the social worker in achieving social support for children with special circumstances. Unpublished MA Thesis, Saudi Arabia, Qassim University.
Raslan, M. (2018). Achievement motivation: concept, theory, and practice. Saudi Arabia, Al-Ahsa: King Faisal University.
Salim, A & Alwan, H. (2016). Social support for R Smith, D. (2004). Introduction to Special Education: Teaching in an age of opportunity. Boston: Allyn & Bacon. iyadh teachers. Journal of Educational and Psychological Research, 49 (1), 409- 426.
Salvia, J, & Ysseldyke, J, E. (2004). Assessment in Special and Inclusive Education. Houghton Mifflin Company**,** Boston, New York.
Seyed. S, Salmani. M, Nezhod. F & Noeuzi. R. (2017). Self-Efficacy, Achievment Motivtion, and Academic Progress of Students with Learning Disabilities: Acomparison with Typical Students. Middle East J Rehabil. In press: 44558.
Smith, D. (2004). Introduction to Special Education: Teaching in an age of opportunity. Boston: Allyn & Bacon.