علاقة الإدماج بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا المدمجين وغير المدمجين.

The relationship of inclusion to motivation for achievement and academic achievement In integrated and non-integrated hearing-impaired children.

دحلال فاطمة الزهراء.[1]، أ.د عنو عزيزة.[2]

1-جامعة الجزائر 2.- etoiecroissan@gmail.com

2-جامعة الجزائر 2.- louiza.annou@univ-alger2.dz

تاريخ الاستلام: 2023/9/15 تاريخ القبول: 2024/1/5 تاريخ النشر: 2024/3/31

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التّعرّف على العلاقة بين الإدماج والدّافعيّة للإنجاز والتّحصيل الدّراسي للتّلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين وغير المدمجين. حيث توصّلنا إلى الاجابة عن التّساؤلات المطروحة، إذ وجدنا أنّ هناك فروقًا في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المدمجين وغير المدمجين، وليست هناك فروق في درجات التّحصيل الدراسي بين التلاميذ المدمجين وغير المدمجين، وهناك علاقة بين الادماج والتحصيل الدّراسي، وهذا يعني أنّ عدم وجود فروق في التّحصيل الدراسي بين العيّنتين قد يكون راجعًا لأسباب أخرى غير الدّافعية أو الادماج.

الكلمات المفتاحية:

الإدماج ، الدافعية للإنجاز ، التحصيل الدراسي، الإعاقة السمعية.

Summary:

The current study aims to identify the relationship between inclusion, motivation for achievement, and academic achievement for students with hearing disabilities who are integrated and non-integrated. We reached the answer to the questions raised, as we found that there are differences in the level of motivation for achievement between integrated and non-integrated students, and there are no differences in academic achievement scores between integrated and non-integrated students, and there is a relationship between integration and academic achievement, and this means that there are no differences in Academic achievement between the two samples may be due to reasons other than motivation or integration.

key words:

Inclusion, achievement motivation, academic achievement, hearing disability.

المؤلف المرسل:

مقدّمــة:

تعتبر الإعاقة السمعية من الموضوعات الهامة والخصبة في مجال التربية الخاصة نظرا للآثار المترتبة عنها سواء بالنسبة للغة أو القدرات المعرفية أو حتى الشخصية، فهي لا تعطّل حاسّة السّمع فقط وإنّما هي نتيجةً لذلك تضع حاجزًا بين الفرد ومجتمعه بكل ما فيه، وذلك من خلال التّأثير البارز الّذي تحدثه في نمو القدرات اللّغوية الّتي تعدّ أساسًا وضرورةً في نمو الجوانب المعرفيّة والنّفسية من شخصيّة المعاق سمعيًّا.

ومن هنا جاءت أهمّية دراسة الاعاقة السّمعية، لما لها من تأثير على قدرة الفرد على التّعلم والاكتساب والتّحصيل، وعلى رغبته في التّعلّم والاكتساب على حدّ سواء، فالقصور السّمعي واللّغوي قد يؤثّر على الرّغبة في التّعلم والدّافع نحو إنجاز العمل الدراسي.

من هنا نجد أنّ طرق التّواصل مع أو بين المعاقين سمعيًّا وأساليب التّكفّل بهم وأماكن تعليمهم بين الإدماج أو المراكز المتخصّصة، تعدّ من المسائل الّتي تشغل الأخصّائيّين في التّربية الخاصّة، ممّا قد يتطلّب منهاجًا خاصّا وطريقةً مكيّفة، وهذا إذا كان يؤثّر على تحصيلهم بشكل عام فلربّما لأنّه يؤثّر على شخصيّتهم ودافعيّتهم للتعلّم وتحصيل ما يمكنهم تحصيله.

ولهذا الغرض وبناءً على ما سبق اهتممنا ببحث العلاقة بين كل من الدّافعية والتّحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

1. تساؤلات الدراسة:

يمكن تحديد وصياغة إشكالية الدراسة في التساؤلات العلمية التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين؟

ومن خلال هذا التّساؤل يمكننا طرح التساؤلات الفرعيّة التالية:

1– هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

– هل توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

– هل توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي بين التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

وعليه قمنا بوضع الفرضية العامّة التالية:

– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

الفرضيات الجزئيّة:

– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

– توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

– توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي بين التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

2. تحديد المفاهيم:

1.2. الادماج:

1.1.2. تعريف الادماج إصطلاحًا:

يُقصد به إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول العادية مع أقرانهم الأسوياء، مع تقديم خدمات التربية الخاصّة والخدمات المساندة وإعدادهم للعمل في المجتمع مع الأسوياء. (بطرس، ب. 2009: 29).

2.1.2. تعريف الادماج إجرائيًّا:

ويُعرّف إجرائيًّا بأنه التحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة العادية بصفة كلّية أو جزئيّة دائمة أو مؤقّتة وتلقّيهم البرنامج المقرّر للسامعين، وبالنسبة لبحثنا هذا، فهو وضع التلاميذ المعاقين سمعيّا داخل المدارس العاديّة للأطفال السامعين في قسم خاصّ بهم.

2.2. الاعاقة السمعية:

1.2.2. تعريف الاعاقة السّمعيّة اصطلاحا:

يُستخدم مفهوم الاعاقة السمعية للإشارة إلى مستويات متفاوتة من القصور أو الفقدان السمعي مهما كانت درجته (زيد، ا. 2010: 23). وتتراوح مثل هذه المستويات في الواقع بين الضّعف السّمعي البسيط والضّعف السمعي الشديد جدًّا أو الصّمم وهو الأمر الذي يتوقّف بالدرجة الأولى على درجة الحساسية للصوت. (محمد، ع. 2008: 533).

2.2.2. تعريف الاعاقة السّمعية إجرائيًّا:

تنقسم الإعاقة السمعية إلى نوعين:

– الصمم ويعرّف إجرائيً بأنه درجة من الفقدان السمعي تزيد عن (70) ديسبل للفرد تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام باستخدام السماعات أو بدونها.

– ضعف السمع فهو درجة من فقدان السمع تزيد عن (35) ديسبل وتقل عن (70) تجعل الفرد يعاني من صعوبات في فهم الكلام باستخدام حاسة السمع فقط ولهذا يلجأ إلى استعمال المعينات السّمعيّة.

2. 3. الدافعية للإنجاز:

1.3.2. تعريف الدّافعيّة للإنجاز إصطلاحًا:

عرّف "Mclelland" الدافع للإنجاز بأنّه: "الأداء في ضوء مستوى محدّد من الامتياز والتفوّق أو هو ببساطة الرغبة في النّجاح". بينما يعرّفه "Athkinson" (1964) بأنّه:" استعداد ثابت نسبيًّا في الشخصية، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتّب عليه نوع من الاشباع وذلك في المواقف التي تتضمّن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدّد للإمتياز". (بوطمين، س. 2010: 21).

2.3.2. تعريف الدّافعيّة للانجاز إجرائيًّا:

الدافعية للإنجاز هي استعداد شخصي يميّز الشخص ويدفعه إلى القيام بعمل ما بطريقة معينة وبمستوى معيّن، والاستمرار في هذا العمل وبهذا المستوى. وهي الدّرجة الكلّية الّتي يتحصّل عليها المبحوث عند إجابته على عبارات مقياس الدّافعيّة للإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

4.2. التحصيل الدراسي:

1.4.2. تعريف التّحصيل الدّراسي إصطلاحًا:

"هو كل ما ينجزه التلميذ في مادّة أو كل المواد الدراسية، ويقدّر بدرجات من خلال الامتحانات المحلّية التي تجريها المدرسة في نهاية السنة الدراسية، مما يمكّن من الحكم على انتقال التلميذ من صفّ إلى صفّ أعلى منه".(بوطمين، س. 2010: 20).

2.4.2. تعريف التّحصيل الدّراسي إجرائيًّا:

هو عبارة عن المعدّلات العامّة أو الخاصّة التي ينجزها التلميذ بعد فصل أو سنة دراسية، تعبّر عن مدى فهمه واستيعابه وتذكّره لما اكتسبه من معارف وخبرات ومهارات من تلك المقرّرات التربوية والتعليمية (دون غشّ).

3. الإجراءات المنهجية للدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

قمنا في هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقًا والتعبير عنها كيفًا وكمًّا، حيث يعطينا التعبير الكيفي وصفًا للظاهرة وضحًا خصائصها، في حين يعطينا التعبير الكمي وصفًا رقميًا موضحًا مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباط متغيراتها. بالإضافة إلى تفسير النّتائج، واستخدام أساليب القياس والتّصنيف والتّفسير بهدف استخراج الإستنتاجات ذات الدّلالة.(صابر، ف. خفاجة، م. 2002: 87).

2.3. أدوات القياس:

أدوات البحث هي الوسيلة الّتي يجمع بها الباحث بياناته(دويدري، ر. 2000: 305). وتتمثّل أدوات الدراسة فيما يلي:

1.2.3. استمارة معلومات: وهي استمارة قامت بإعدادها الطالبة وتتضمّن معلومات محدّدة حول أفراد العيّنة بدء من المعلومات الشّخصيّة كالسّن والجنس، وصولاً إلى ملاحظات المعلّمين والأخصّائيّين النّفسانيّين والأرطفونيّين حول كل فرد من أفراد العيّنة.

2.2.3. كشوف التّلاميذ: والّتي تتضمّن معدّلات التّلاميذ للفصلين الأوّل والثّاني وملاحظات المعلّمين حول كل تلميذ وفي كل مادّة.

3.2.3. مقياس الدافعية للانجاز الدّراسي:

قام "أنور علي البرعاوي" و"ختام اسماعيل السحار" (2006) باتّباع مجموعة من الخطوات المنهجية في بناء مقياس الدافعية للانجاز الدّراسي، حيث تكوّن المقياس في صورته الأوّلية من (38) عبارة، وبعد استخدام صدق الاتّساق الدّاخلي تمّ حذف (4) عبارات ارتباطها أقلّ من (0,02) حيث أصبح المقياس في صورته النّهائية (34) عبارة.

وللتأكّد من ثبات المقياس قام الباحثان باستخدام معامل الثبات "ألفاكرونباخ"، حيث بلغ معامل ارتباط "ألفاكرونباخ" للدّرجة الكليّة للعيّنة الاستطلاعيّة (0,74) وهذا ما يدلّ على صدق وثبات المقياس.

أمّا الاجابة على عبارات المقياس، فهي من نوع التقدير الذّاتي حيث تتمّ الاجابة في ضوء معيار ثلاثي "دائمًا" "أحيانًا" "نادرًا"، وقد قسّمت من حيث صياغتها إلى قسمين: عبارات موجبة وعبارات سالبة، وتصحّح العبارات على النّحو التالي:

1- تُصحّح العبارات المصاغة بشكل إيجابي على النحو التالي:

الجدول رقم (02) يبيّن تصحيح العبارات الموجبة لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

دائمًا	أحيانًا	نادرًا
3	2	1

2- تُصحّح العبارات المصاغة بشكل سلبي على النّحو التالي:

الجدول رقم (03) يبيّن تصحيح العبارات السّالبة لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي.

دائمًا	أحيانًا	نادرًا
1	2	3

(بابهون، خ. 2015: 132- 133).

4. مكان الدراسة:

تمّ إجراء الدراسة في الأقسام المدمجة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي المتواجدة بمدارس التّعليم العام، وهي على التّوالي: مدرسة سيدي يعقوب 1 بالأبيار، مدرسة بابا عرّوج بباب الوادي، مدرسة ميلود بوطريق بالحراش، مدرسة الشهيد محمد عظامو بالقبّة، مدرسة عبد الرحمان جعدي بالقبة، مدرسة عبد المجيد علاهم بالرويبة.

وكذلك في الأقسام الخاصّة بتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي المتواجدة بالمراكز المتخصّصة (مدارس صغار الصّم، وهي على التّوالي: مدرسة صغار الصّم بالرويبة، مدرسة صغار الصّم ببراقي، مدرسة صغار الصّم بتليملي.

5. عيّنة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عمدية، وتتمثّل في مجموعتين من التّلاميذ المعاقين سمعيّا الّذين يدرسون في قسم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

– المجموعة الأولى وتتمثّل في التّلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين في مدارس التّعليم العام داخل أقسام خاصّة بهم وعددهم 48 تلميذًا.

– المجموعة الثّانية وتتمثّل في التّلاميذ المعاقين سمعيًّا غير المدمجين والّذين يدرسون بمدارس صغار الصّم، وعددهم 32 تلميذًا.

6. تقنيات المعالجة الاحصائية:

1.6. تقنيات الاحصاء الوصفي: وتتمثّل في كلّ من التّكرارات، المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.

2.6. تقنيات الاحصاء الاستدلالي: وتتمثل في معامل الارتباط واختبار (ت) لعيّنتين متشابهتين.

1. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنصّ الفرضيّة الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيّا بين الدّافعيّة للإنجاز والتّحصيل الدّراسي لدى المعاقين سمعيًّا، وللتّحقّق من صحّتها تمّ استخدام معامل الارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصّل عليها المبحوثون سواء منهم المدمجين أو غير المدمجين في كلّ من مقياس الدّافعيّة للإنجاز والتّحصيل الدّراسي، حيث قُدّر معامل الارتباط بـ (0,37) وهو دال عند مستوى الدّلالة (0,01)، بمعنى أنّه كلّما ارتفعت درجة الدّافعية للإنجاز كلّما كانت درجة التّحصيل الدّراسي أعلى، فقد أسفرت النّتائج عن وجود علاقة إيجابيّة بين الدّافعية للإنجاز والتّحصيل الدّراسي، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضّح العلاقة الارتباطية بين درجات الأطفال المعاقين سمعيّا المدمجين وغير المدمجين في مقياس الدّافعيّة للإنجاز والتّحصيل الدّراسي.

المتغيرات	الدافعية للإنجاز معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	العينة
التحصيل	0,37	0,01	80

ويتبين من خلال مناقشة نتائج الجدول رقم (03) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة 0,01. وتعني هذه النتاج أنه كلّما ارتفعت درجة الدّافعية للإنجاز كلّما كانت درجة التّحصيل الدّراسي أعلى، وهذا يوافق ما كشف عنه "مورجان H.H.Morgan" في دراسته حيث وجد أنّ الأفراد ذوي التّحصيل المرتفع قد تحصّلوا على درجات أعلى في الحاجة للإنجاز مقارنةً بذوي التّحصيل المنخفض. كما كشفت نتائج دراسة قام بها "محمد رمضان" على عيّنة متكوّنة من (120) طالبًا عن وجود فروق جوهريّة في الدّافعية للإنجاز لصالح ذوي التّحصيل المرتفع. أمّا الدّراسة الّتي قام بها "محمد الحامد" فقد تناولت علاقة مستوى التّحصيل الدّراسي بعدد من المتغيّرات كان من بينها الدّافعية للإنجاز لدى عيّنة متكوّنة من (6113) تلميذًا فقد كشفت نتائجها عن وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائيّة بين مستوى التّحصيل الدّراسي والدّافعية للإنجاز لدى هؤلاء التّلاميذ (الخليفة، ع. 2000: 52- 54).

وقد أكّدت الدّراسات والبحوث على أهمّية الجانب الدّافعي للمتعلّم، إذ يُسهم الدّافع إلى الانجاز والانجاز الواقعي كجزء ذو أهمّية وعلاقة ارتباطيّة موجبة مع مستوى التّحصيل الدّراسي للمتعلّم، فقد يكون نجاح المتعلّم وتفوّقه في المراحل الأوّلية من التعليم راجعًا إلى مجموعة من العوامل تسهم فيها المدرسة والأسرة، إلاّ أنّ العوامل الشّخصيّة (الانفعالية والاجتماعية) تعتبر أساسًا لنجاحه.(الجلالي، ل. 2011: 116).

كما يرى كلّ من "Eccles and harold" أنّ لمشاركة الآباء دور هام وحاسم في الانجاز الدّراسي لأبنائهم يرتبط إيجابًا بدافعيّتهم للإنجاز وإدراكهم للأداء، وقد أشار "Beyer" (1995) أنّ تشجيع الوالدين يدعم الأبناء في نموّهم المعرفي وفي نتائجهم في الامتحانات وفي طموحاتهم أيضًا، وحسب نفس الباحث فإنّ تطلّعات الوالدين لأبنائهم

وتوقّعاتهم في أدائهم الدّراسي يرتبط إيجابًا بدرجات الأبناء التّحصيليّة في الذّكاء وبتطلّعاتهم التّربويّة ودافعيّتهم للإنجاز وحتّى المستوى العلمي. (بوطمّين، س. 2010: 74-75).

وفي هذا الصّدد يصف "وينر Weiner" المتفوّقون تحصيلاً بأنّهم دائمًا أعلى تحصيلاً وأقوى دافعيّةً للتّحصيل وأكثر قدرةً على إحراز النّجاح بفضل قدرتهم وجهودهم الذّاتية المتواصلة. ويوضّح "أونودا Onoda" (1976) أنّ التلاميذ المتفوّقون تحصيلاً لديهم القدرة على المثابة والاستمرار فهم يتّسمون بقدر أكبر من الدّافعية عن غيرهم من المتعلّمين.

كما يمكن تحديد خصائص المتعلّم المتفوّق تحصيلاً بأنّه يسعى دائمًا لإنجاز ما يقوم به من أعمال ومهام لأنّه يشعر بقدرته على النّجاح في أعماله، ويتمتّع بمستوى مرتفع من الطّموح، كما يتميّز بسرعة الأداء وتحقيق الأشياء الّتي يراها صعبةً للتغلّب على العقبات والإتيان بأشياء ذات مستوى راقٍ فهو يقدّر ذاته بالممارسة النّاجحة لاستثمار طاقاته، ويتّسم بثقته في تحقيق النّجاح في جميع الأعمال والمهام المتعدّدة والمتنوّعة(الجلالي، ل. 2011: 78-80).

وللتّأكد من وجود فروق بين التلاميذ المدمجين والتلاميذ غير المدمجين في كلّ من الدّافعية للإنجاز والتّحصيل الدّراسي قمنا باستخدام اختبار (ت) لتحليل الفروق وفيما يلي نتائج عمليّة التحليل:

ب- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنصّ الفرضية الثانية على وجود فروق في درجات الدّافعيّة للإنجاز بين التلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين وغير المدمجين وفيما يلي عرض للنّتائج التي تحصّلنا عليها بعد تطبيق اختبار (ت) للتّأكد من وجود فروق بين الفئتين في الدّافعية للإنجاز:

الجدول رقم (04) يوضّح معطيات الاحصاء الوصفي في الدّافعيّة.

مدمج/غير مدمج		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الدافعية	1,00	32	78,6563	7,23169	1,27839
	2,00	48	83,4167	6,06642	,87561

الجدول رقم (05) يوضّح الفروق في درجات الدّافعيّة بين التلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين وغير المدمجين.

إختبار Levene لتجانس التباين			إختبار ت لتساوي المتوسطات				
الدافعية	F	Sig.	t	ddl	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات	الفرق في الانحرافات
	,662	,418	-3,182	78	,002	-4,76042	1,49583

يظهر من خلال الجدول أن قيمة (ت) دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ المدمجين والتلاميذ غير المدمجين في الدافعية حيث قدرت (ت) بـ – 3,182 وهي لصالح التلاميذ المدمجين، وعليه نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق حقيقية بين درجات التلاميذ المدمجين ودرجات التلاميذ غير المدمجين في الدافعية، أي أنّ التلاميذ المدمجين لديهم دافعيّة للإنجاز الدّراسي أكثر من التلاميذ غير المدمجين، وذلك قد يكون راجعًا لعدّة أسباب من بينها:

أنّه حتّى يتمّ تعليم الأطفال المعاقين سمعيًّا بشكل مناسب لا بدّ من إعطاء الاهتمام لتطوّر الحالة النّفسيّة والاجتماعيّة، حيث تشير الدّلائل إلى أنّ واحدة من أهمّ عوامل نجاح الدّمج للطّلبة فاقدي السّمع هو شخصيّتهم (الزريقات، إ. 2009: 204). فقد كانت الخدمات التّربوية فيما مضى تهدف إعداد المعاق للاندماج في الحياة الاجتماعيّة عن طريق تأهيله وتعليمه داخل مدارس معزولة وقد تكون داخليّةً بإقامة كاملة في بعض الأحيان، وقد أدّى هذا إلى ظهور مشكلات كثيرة تؤثر على الطّفل المعاق كحرمانه من مشاعر الحب والتقبّل من الآخرين وعدم اكتسابه للخبرات اليوميّة الضّرورية للعيش داخل المجتمع ممّا أدّى إلى شعور المعاق بأنّه أقل من الآخرين وتدنّي مفهومه عن ذاته. كما نتج عن ذلك شيوع العديد من الأفكار الخاطئة حولهم من أنّهم أقلّ ذكاءً من أقرانهم وأقل إبداعًا وطموحًا وأقل قدرةً على التعلّم. ولقد أعطت هذه الاعتقادات الفرصة للمعاق سمعيًّا لكي يفشل ويخفق فهو في نظر السّامعين أكثر انفعالاً وأكثر تبعيّةً وأقل ذكاءً وأهمّية، وليس لديه القدرة العقلية والتّواصلية المناسبة لمواصلة تعليمه.(الكاشف، إ. ب ت: 101).

ولهذا فإنّ الإدماج في الوسط المدرسي العادي ربّما أعطى التّلاميذ المدمجين انطباعًا بأنّهم أكثر تقبّلاً من أقرانهم وأنّهم ربّما قادرون على القيام بنفس المهام

واجتياز نفس الصّعاب. وفي هذا الصّدد يؤكّد "رمضان القذافي" (1994) أنّ الأطفال المعاقين لهم نفس الاحتياجات الأساسيّة التي لدى أقرانهم الأسوياء في حاجاتهم الانفعاليّة وفي أهدافهم ودوافعهم وتطلّعاتهم (شحاتة، س. 2008: 8).فاحتكاكهم بالأطفال السّامعين ومشاركتهم الوسط المدرسي نفسه والنّشاطات المدرسية ذاتها ربّما ولّد لديهم شعورًا بأنّهم لا يختلفون كثيرًا عنهم وأنّهم يتقبّلونهم كزملاء وأنّهم قادرون على تحقيق النّجاح والاستمرار فيه وإتقان الأداء الدّراسي الذي يقومون به وتشير بعض الآراء إلى أنّ سبب انخفاض مستوى الدّافعيّة لدى بعض التلاميذ الصّم قد يرجع إلى أنّهم يتوقّعون حدوث ارتفاع في مستوى تعلّمهم أسبوعًا بعد أسبوع وشهرًا بعد شهر، والواقع أن هذا المستوى المرتفع صعب تحقيقه من النّاحية العمليّة على المدى القصير وهو ما يؤدّي مع مرور الوقت إلى إحساس التّلميذ الأصم بعدم التّقدم في مستوى تعلّمه وبالتّالي تنخفض دافعيّته للتعلّم خاصّةً في ظلّ عدم وجود مناهج خاصّة بالتلاميذ المعاقين سمعيّا وهو ما يؤثّر بالسّلب في النّهاية على مستوى الدّافعيّة. (اللقاني، أ. القرشي، أ. 1999: 181).

كما توجد عوامل كثيرة ومتشابكة تؤثّر على مستوى الدّافعيّة لدى التّلاميذ الصّم من بينها أيضًا أنهم يشعرون بالعزلة عن المجتمع خاصّةً وأنّهم لا يعتمدون على الطّرق الشفهيّة في التّواصل بل يستخدمون لغة الاشارة الّتي لا يتقنها إلاّ أمثالهم. وقد نجده يشعر بالاختلاف بينه وبين الأسوياء وعجزه وعدم قدرته على السّيطرة على البيئة من حوله، فالأطفال الصّم هم أكثر عرضةً للضّغوط النّفسية والقلق كما تذكر "سهير كامل" (1998) أنّ المعاق عمومًا يعاني من مشاعر العجز والنّقص والضّعف أي الشّعور بالدّونيّة والخوف المستمر وعدم القدرة على التّوافق مع الآخرين وعدم الشّعور بالرّضا، وهذه المشاعر والأحاسيس تؤثّر على الطّفل وتعرقل الكثير من طاقاته التي ينبغي أن يوجّهها لإشباع حاجاته؛ كما يضيف "مارشارك Marschark" (1996) أنّ الأطفال الصّم شديدي الحساسيّة ومعرّضون للإحباط بصورة أكبر من الأسوياء في نفس المرحلة العمريّة.(شحاتة، س. 2008: 39-44).

وقد ذكر "نويل وإينز Noell and Innes" (1997) أنّه من العوامل الّتي ساهمت في تكوين وجهات النّظر السّلبية هي نقص المعرفة لدى المعلّم بطبيعة

الصعوبات الّتي يعاني منها هؤلاء التّلاميذ، وضعف الخبرة في التّعامل معهم، وغياب التّدريب على تدريسهم؛ وغالبًا ما يُعزى ذلك إلى عدم وجود التّدريب في مجال التِّربية الخاصّة وكيفيّة التّعامل الملائم مع التّلاميذ ذوي الإعاقة السّمعية واختلاف قدراتهم في التّعامل مع حاجات هذه الفئة من التّلاميذ في المدارس العاديّة. بينما نجد أنّ وجهات نظر المعلّمين الإيجابيّة نحو دمج التّلاميذ ذوي الإعاقة السّمعية ترتبط بدرجة كبيرة بمدى ثقتهم بالكفايات التّعليمية الّتي يمتلكونها، وإدراكهم لأنفسهم كنموذج إيجابي لجميع الطّلبة، وامتلاكهم المهارات اللاّزمة لتلبية حاجات التّلاميذ ذوي الإعاقة السّمعية. (الدّبابنة، خ. الحسن، س. 2014: 2).

فإذا كان للدّمج آثارًا نفسيّة على الطّفل المعاق، فإنّ ذلك يمكن أن يتمثّل في أنّ هذا الطّفل المدمج يقدّر ذاته أكثر ويحسّ بوجوده وسط المحيطين به، ممّا ينتج توافقًا نفسيًّا وتكيّفًا اجتماعيًّا، ولا يشعر بأنّه يختلف كثيرًا عن غيره من الأسوياء وأنّه ليس غريبًا في مجتمعه. فباكتسابه للغة سليمة إلى حدٍّ ما من ناحية النّطق والتّوظيف يتعلّم القدرة على الحوار وإقامة علاقات صداقة مع أقرانه، وتقليدهم في بعض التّصرفات، يقوم فيها بالمنافسة معهم سواء في النّشاطات الصّفية أو اللاّصفية. خاصّةً إذا علمنا أنّ الأطفال المعاقين سمعيًّا المدمجين يحقّقون إنجازًا دراسيًّا مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة وفهم اللّغة واللغة الإستقبالية أكثر ممّا يحقّقون في مدارس التّربية الخاصّة.(بطرس، ب. 2009: 62-63).

كما أنّ التّوافق النّفسي والاجتماعي للمعاقين سمعيًّا يعتمد اعتمادًا كبيرًا على قدراتهم اللّغوية ومهاراتهم في التّخاطب والتّواصل الفعّال، والمعروف أنّ المدرسة العاديّة هي البيئة المثالية الّتي قد توفّر للطّفل المعاق سمعيًّا الظّروف اللاّزمة لاكتساب رصيد لغوي ومهارة توظيفيّة. ولسنا بحاجة إلى أن نكرّر في كل مرّة أنّ مشكلات الأشخاص المعاقين سمعيًّا وحاجاتهم تزداد كمًّا ونوعًا كلّما ازدادت حدّة الإعاقة، فالحاجات الّتي نجدها عند ضعاف السّمع قد تزداد شدّةً وقوّةً لدى الأفراد الصّم بسبب عدم القدرة على التّعبير عنها وتحقيقها.

والطّفل المعاق سمعيًّا في المدرسة العاديّة سيُعامل مثل الأطفال الآخرين والانطباع الّذي يأخذه هذا الطّفل عن المدرسة العاديّة في سنواته الأولى سيؤثّر على مستقبله خاصّةً

وأنّه في حاجة إلى اكتساب نماذج لغويّة طبيعيّة يجدها في المدرسة العاديّة، ولكن من المهم أيضًا أن يلاحظ ويدرك قدرته على النّطق وتحسّنه في الأداء اللّفظي وأنّ الآخرين يفهمونه من خلال التّواصل اللّفظي. (CHARPENTIER, M. S D : 51-58).

ج- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنصّ الفرضيّة الجزئيّة الثالثة على وجود فروق في درجات التّحصيل الدّراسي بين التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين والتلاميذ غير المدمجين. وفيما يلي عرض للنّتائج التي تحصّلنا عليها بعد تطبيق اختبار (ت) للتّأكد من وجود فروق ين الفئتين في التّحصيل الدّراسي:

الجدول رقم (06) يوضّح معطيات الاحصاء الوصفي في التحصيل الدراسي.

مدمج/غير مدمج		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
التحصيل الدراسي	1,00	32	6,7266	1,07739	,19046
	2,00	48	7,1444	1,00556	,14514

الجدول رقم (07) يوضّح الفروق في الدرجات بين التلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين و غير المدمجين.

إختبار Levene لتجانس التباين			إختبار T لتساوي المتوسطات				
التحصيل الدراسي	F	Sig.	t	ddl	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات	الفرق في الانحرافات
	,096	,757	-1,769	78	,081	-,41781	,23614

يظهر من خلال الجدول أنّ قيمة (ت) غير دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات درجات التلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين وغير المدمجين في التّحصيل الدّراسي حيث قدّرت (ت) بـ 1,769- وعليه نقبل الفرضيّة الصّفريّة، بمعنى أنّه لا توجد فروق حقيقيّة بين درجات التلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين ودرجات التلاميذ المعاقين سمعيًّا غير المدمجين في التحصيل الدّراسي، وهذا قد يكون راجعًا لعدّة أسباب لعلّ أهمّها:

أنّ الفكرة العامّة والمتعلّقة بالتّحصيل الدّراسي للطّلاب المعاقين سمعيًّا هي أنّ المشكلات والصّعوبات الدّراسية تزداد بازدياد شدّة الاعاقة السّمعيّة مع العلم أنّ التحصيل الدّراسي يتأثّر بمتغيّرات أخرى غير شدّة الاعاقة السّمعيّة، مثل القدرات العقليّة والشّخصية

والدّعم الّذي يقدّمه الوالدان والعمر عند حدوث الاعاقة والوضع السّمعي للوالدين والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (سعد، م. خليفة، و. 2007: 162). كما أن الفكرة الشّائعة بأنّ الأطفال المعاقين سمعيًّا في الأقسام المدمجة يُظهرون مستويات أعلى من الانجاز الدّراسي من أولئك التّلاميذ المتواجدون في المدارس المتخصّصة لم تعد صادقةً في كل الأحوال، فرغم أنّه مازال هناك تميّز أكاديمي طفيف للطلاّب في الأقسام المدمجة لا يمكن أن يُعزى فقط إلى كونهم مدمجون (سعد، م. خليفة، و. 2007: 176).

ومن بين الدّراسات الّتي أقيمت لبحث أثر الادماج على تحصيل التّلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة، دراسة "شارب ديورك ونايت "Sharpe, York and Knighte (1994) على مجموعتين من التلاميذ الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة، فقد توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في الأداء الدّراسي للقراءة والعلوم والرّياضيات. (الزّيات، ف. 2009: 307). وكذلك دراسة "Hunt and al" (1994) التّي تناولت تقويم جودة البرامج التّدريسيّة من حيث تأثيرها على مجموعتين متناظرتين من التّلاميذ ذوي الإعاقة الشّديدة، إحداهما مُلحقة بفصول الإدماج والأخرى مُلحقة بفصول التّربية الخاصّة المنفصلة، وقد بيّنت النّتائج تفوّق تلاميذ المجموعة الأولى على أقرانهم الملتحقين بفصول التّربية المنفصلة، كما كانت مشاركتهم في الأنشطة الصّفية واللاّصفيّة أعلى، وكانوا أكثر تفاعلاً وتكوينًا للعلاقات والتّفاعلات الاجتماعية مع الأسوياء.(الزّيات، ف. 2009: 306).

وقد اتّفقت نتائج الدّراسات والبحوث على أهمّية القدرة العقليّة العامّة كأحد عوامل التّكوين العقلي في تحديد مستوى التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّم في جميع المراحل الدّراسية خصوصًا في المراحل الأولى من التّعليم الدّراسي وذلك لتحديد الطّرق والوسائل الّتي تساعد على إرشاد وتوجيه هؤلاء التّلاميذ على فهم واستيعاب ما يُقدّم لهممن المقرّرات الدّراسيّة. (الجلالي، ل. 2011: 116).

ولكن من المهم جدًّا أن ننتبه لمسألةٍ في غاية الأهمّية، فرغم أنّ النّتائج الّتي تحصّلنا عليها تشير إلى أنّه لا توجد فروق حقيقيّة بين درجات التلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين ودرجات التلاميذ المعاقين سمعيًّا غير المدمجين في التحصيل الدّراسي، إلاّ أنّها قد لا تعكس حقيقةً تماثل أو حتّى تقارب المستوى لدّراسي بين الفئتين. فإذا كانت

الإعاقة السّمعية تؤثّر على النّمو اللّغوي للفرد وجوانب التّحصيل الدّراسي مرتبطة بالنّمو اللّغوي، فمن الطّبيعي أن تتأثّر الجوانب التّحصيلية على النّمو بشكل كبير، فالأطفال الّذين يستخدمون لغة الإشارة (وهم الفئة الّتي تدرس بالمراكز المتخصّصة) لا يستفيدون كثيرًا من الدّروس الّتي تعتمد بالدّرجة الأولى على الصّوتيات (النّطق) بدلاً من الكتابة والمعينات النّظرية.(بطرس، ب. 2010: 224-225).

ومعنى هذا أنّه رغم عدم وجود تباين في درجات التّحصيل الدّراسي بين الفئتين كمًّا إلاّ أنّ النّوعية الّتي يّتصف بها تحصيل التلاميذ المدمجين والتلاميذ غير المدمجين مختلفة لسبب أو لآخر، ونذكر نشاط القراءة على سبيل المثال لا الحصر. وهذا يتوافق تمامًا مع ما ورد في تصنيف الإعاقة السّمعيّة حسب درجة الفقدان السّمعي، حيث أنّ الأثار النّاجمة عن درجة الإعاقة السّمعية الّتي تتراوح بين 10- 15 ديسيبل إلى 56-70 ديسيبل (وهي فئة ضعاف السّمع) تكون أخفّ كمًّا ونوعًا عن تلك النّاجمة عن درجة الإعاقة السّمعية الّتي تتراوح بين 71-90 ديسيبل إلى 91 ديسيبل فأكثر (وهي فئة الصّم). فإذا كان أفراد المجموعة الأولى يجدون صعوبةً في فهم الموضوعات الأدبيّة والدّالات التّركيبيّة للكلمة المقدّمة سماعيًّا، وكذا في فهم معاني بعض الجمل، نجد أنّ أفراد المجموعة الثّانية يجدون صعوبةً حتّى في تمييز الأصوات. (يحيى، خ. 2006: 127-129).

خلاصة:

لقد انطلقنا في دراستنا هذه من فرضيّة عامّة تنصّ على وجود علاقة بين الدّافعيّة للإنجاز والتّحصيل الدّراسي لدى المعاقين سمعيًّا المدمجين وغير المدمجين، وفرضيات جزئيّة، وبعد عرض ومناقشة النّتائج التي تحصّلنا عليها في الجانب الميداني توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج الّتي سمحت لنا بالإجابة على الفرضيات المطروحة وهي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الدافعية للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.
- توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.
- توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي بين التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

وتعد هذه الدراسة إضافةً في ميدان دراسة ذوي الاحتياجات الخاصّة خاصّةً فئة المعاقين سمعيًّا، ووصفًا لواقع تربوي يعيشه أفراد هذه الفئة، وذلك بالتّطرق إليه مع أحد جوانب الشّخصية ألا وهو الدّافعيّة للإنجاز وعلاقته بالتّحصيل الدّراسي. حيث اهتممنا بالبحث عن علاقة الدّافعيّة للإنجاز والتّحصيل الدّراسي لدى التّلاميذ المعاقين سمعيًّا المدمجين وغير المدمجين، بهدف التّعرّف على الدّور الّذي قد يلعبه إدماج التلاميذ المعاقين سمعيًّا في رفع مستوى دافعيّتهم للإنجاز وتحسين تحصيلهم الدّراسي.

الاقتراحات:

بهذا نكون قد توصّلنا إلى مجموعة من الاقتراحات التي تترتّب عن هذه النّتائج، من بينها:

1- العمل على تحسين نظرة المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصّة، لأنّ هذا قد يؤثّر شخصيتهم.

2- تشجيع خرّيجي الجامعات المؤهّلين للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصّة لأنّه مجال يعرف الكثير من النّقص.

3- تشجيع العمل التّكاملي بين إدارة المؤسّسة المتخصّصة أو العاديّة والمعلّمين والأولياء لأنّ ذلك قد يشكّل فارقًا في أداء وتحصيل التلاميذ.

4- السّعي على توسيع عمليّة إدماج ذوي الاحتياجات الخاصّة خاصّةً أولئك الّذين تسمح لهم إعاقتهم وقدراتهم بتحقيق مستوى متقدّم من النّجاح الدراسي.

5- توعية مجتمع السّامعين أنّ الاعاقة السّمعية لا تتوقّف على فقدان حاسّة السّمع فقط بل إنّ المعاق يفقد معها الكثير من القدرات أوّلها التّواصل.

6- تكثيف الدّراسات النّفسية التي تتناول جوانب من شخصية الفرد ذو الاحتياجات الخاصّة.

7- ضرورة مراعاة الدّقة والحذر في توجيه التّلاميذ إلى الدّمج أو مدارس الصّم لأنّ أيّ خطأ سيؤثّر في حياتهم ومستقبلهم.

8- دعوة مديري المدارس العاديّة إلى الاطّلاع على نوع الاعاقة الّتي يعاني منها تلاميذ القسم المدمج المتواجدون في مدارسهم لأنّ أغلبهم يجهلون كيفيّة التّعامل معهم.

9- ضرورة مساعدة وتوجيه الأولياء على كيفيّة مراجعة الدّروس لأنّ الكثير منهم لا

يعرف كيف يساعد ابنه المعاق سمعيًّا في مراجعة دروسه والتّحضير للامتحانات.

10- ضرورة اطّلاع العاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة سواء منهم المعلّمون أو المربّون على مختلف الأبحاث والدّراسات ذات العلاقة بالإعاقة الّتي يعملون فيها.

11- ضرورة استعانة المسؤولين بآراء ذوي الخبرة والكفاءة من العاملين في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة.

قائـمـة المـراجـع

المراجع باللّغة العربيّة:

1. أخضر، أروى علي عبد الله، دمج الصّم وضعاف السمع في مدارس التّعليم العام للبنات بوزارة التّربية والتّعليم ماذا حقّق، وماذا يحتاج؟ دراسة مقدّمة في إطار النّدوة العلميّة الثّامنة للاتّحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصّم (تطوير التّعليم والتّأهيل للأشخاص الصّم وضعاف السّمع) مركز دراسات وبحوث المعاقين، موقع أطفال الخليج، الصّفحة الرّئيسيّة للمكتبة، العوق السّمعي النّطق والتّخاطب.
2. الجلالي، لمعان مصطفى (2011)، التّحصيل الدّراسي، دار المسيرة.
3. الحديدي، منى؛ الخطيب، جمال (2005)، اِستراتيجيّات تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخصّة، الطّبعة الأولى، دار الفكر، الأردن.
4. الدبابنة، خلود؛ الحسن، سهى، دمج الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلّمين، موقع أطفال الخليج، الصفحة الرئيسية للمكتبة، العوق السمعي النطق والتخاطب، 2014/03/14.
5. الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2009)، الاعاقة السّمعية، دار الفكر.
6. الزيات، فتحي مصطفى (1996)، سيكولوجية التعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر.
7. الزيات، فتحي مصطفى (2009)، دمج ذوي الاحتياجات الخاصّة (الفلسفة والمنهج والآليات)، دار النشر للجامعات، مصر.
8. الكاشف، إيمان فؤاد، تقييم تجربة دمج المعاق سمعيًّا بمدارس التّعليم العام، دراسة مقدّمة في إطار النّدوة العلميّة الثّامنة للاتّحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصّم (تطوير التّعليم والتّأهيل للأشخاص الصّم وضعاف السّمع)، مركز دراسات وبحوث المعاقين، موقع أطفال الخليج، الصّفحة الرّئيسيّة للمكتبة، العوق السّمعي النّطق والتّخاطب، 11-03-2014.
9. بابهون، خالد (2015)، العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي.
10. بطرس، حافظ بطرس (2009)، سيكولوجيّة الدمج في الطّفولة المبكرة، دار المسيرة.
11. بوطمّين سمير(2011/2010)، دراسة العلاقة بين دافعية الانجاز والتحكم المدرك وقلق الامتحان واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي، السنة الجامعية.
12. خليفة، عبد اللّطيف محمد (2000)، الدّافعية للإنجاز، دار غريب.

13. دويدري، رجاء وحيد (2000)، البحث العلمي "أساسيّاته النّظرية وممارساته العمليّة"، دار الفكر المعاصر، سوريا.
14. زيد، العربي محمد علي (2010)، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع (التشخيص والعلاج)، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
15. سعد، مراد علي عيسى؛ خليفة، وليد السيد أحمد (2007)، كيف يتعلّم المخ الأصمّ، دار الوفاء لدنيا الطّباعة.
16. شحاته، سحر زيدان زيان (2008)، سيكولوجيّة الطّفل الأصم، دراسة لتنمية بعض المهارات النّمائيّة، دار إيتراك، مصر.
17. شنون، خالد، (2012 . 2013)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي.
18. صابر، فاطمة عوض؛ خفاجة، ميرفت علي (2000)، أسس و مبادئ البحث العلمي، الطبعة الأولى، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّية، مصر.
19. يحيى، خولة أحمد (2006)، البرامج التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة.

المراجع باللّغة الأجنبية:

24. MARCELLE CHARPENTIER, l'épanouissement de l'enfant sourd en scolarité normale, les éditions sociales françaises.

الملحق رقم (01)
مقياس الدّافعية للإنجاز الدّراسي

المدرسة:
القسم:
الاسم:
التعليمة :إقرأ الجمل جيدا ثم أجب:

العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
1 أنا الأول في القسم أني أحب المنافسة			
2 أفكر في تطوير طريقة دراستي			
3 أتجنب مواجهة المشاكل			
4 دراستي أهم من التمتع برحلة			
5 مشكلتي أني كسول دائما			
6 أجامل الآخرين			
7 أحب اختيار أصدقاء مجتهدين			
8 أجوبتي ليست دائما صحيحة			
9 أفكر جيدا قبل البدء في العمل			
10 لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد			
11 أستخدم الحاسوب في أعمالي لأكسب الوقت و الدقة			
12 أتجنب القيام بأعمال صعبة			
13 أتقن أعمالي جيدا			

14 أتضايق عندما أخطئ في الاجابة أو الاختيار			
15 أتهرب من التزاماتي و مسؤولياتي			
16 أقوم بواجباتي لحى لو كنت متعبا أو أمام التلفاز			
17 أساعد الآخرين			
18 أفكر كيف يعيش الأوائل			
19 أجتهد لأكون متميزا بين زملائي			
20 أفكر كثيرا في الانجازات الماضية بدلا من التخطيط للمستقبل			
21 أجتهد لأحصل على أعلا المعدلات			
22 أعتقد أن العطلة للراحة و ليست للمراجعة			
23 النجاح في الحياة مسألة حظ			
24 مشكلتي أني غير طموح			
25 لا أستطيع الالتزام بوعدي للمعلمة بالمراجعة			
26 أحب الأعمال التي يتهرب منها زملائي			
27 أستمتع بالمراجعة و الدراسة			
28 لا أحب أن أكون مسؤولا عن زملائي			
29 يضايقني الفشل			
30 أساعد الآخرين لينجحوا			
31 الوقت يمر ببطء أثناء العمل			
32 أحب الأعمال الصعبة			
33 الانتقال من مرحلة لأخرى من الأمور العظيمة			
34 أستغرق في العمل فترات طويلة			