أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن

د. محمد أحمد الرفوع
قسم التربية/ كلية التربية
جامعة البلقاء التطبيقية / الأردن

د. محمد إبراهيم السفاسفة
قسم الإرشاد والتربية الخاصة/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

د. ماهر يونس الدرابيع
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

المجلد 5 العدد 4 ديسمبر 2004

أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن

د. محمد أحمد الرفوع
قسم التربية/ كلية التربية
جامعة البلقاء التطبيقية /
الأردن

د. محمد إبراهيم السفاسفة
قسم الإرشاد والتربية
الخاصة/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

د. ماهر يونس الدرابيع
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز وفي التحصيل الدراسي، لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن، وهل يختلف أثر التدريب في تنمية دافعية الإنجاز وفي التحصيل الدراسي باختلاف الجنس، والصف، والتفاعل بينهما؟

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتعديل مقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز؛ ليناسب الطلبة بطيئي التعلم، وتأكدوا من دلالات صدقه وثباته ووضوحه. تكونت العينة من (٤٠) طالباً وطالبة، وهؤلاء الطلبة هم الذين سجلوا أقل الدرجات على المقياس المعد لأغراض هذه الدراسة، تم تقسيمهم مناصفة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. طبق على المجموعة التجريبية برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز، تضمن (٢٠) جلسة إرشادية، بواقع جلستين أسبوعياً ولمدة (٣٠) دقيقة للجلسة الواحدة، كما تم رصد علامات الطلبة في المجموعتين في كافة المواد الدراسية في نهاية الفصلين الدراسيين الأول والثاني (اختبار قبلي واختبار بعدي).

أشارت النتائج إلى أن للبرنامج التدريبي فعالية واضحة في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم، وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، كما أن فعالية البرنامج التدريبي لم تتأثر بمتغير جنس الطالب، وصفه الدراسي، والتفاعل بينهما.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/١٠/٢٢م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٥/٢٣م

The Effect of Training Program on the Development of the Achievement Motivation and the Educational Achievement of Slow Learners in Basic Schools in Jordan

Dr. Mohmad A. Al-Rfou
Tafelah College
Balqa- Applied University/ Jordan

Dr. Mohmmad I. Al-Safasfeh
Dep. of Counseling and Especial Edu
Mutah University/Jordan

Dr. Maher Y. Darabi
Departement of Psychology
Mutah University/ Jordan

Abstract

The purpose of this study was to recognize the effect of a training program in the development of achievement motivation and educational achievement of slow learner students, in resource rooms in basic government schools. Also, the study attempted to explore the effect of training in the development of achievement motivation and educational achievement based on gender, grade level, and their interaction.

To achieve the aims of the study, a vaild and a reliable scale (adjusted Herman's scale to suite the study goals) was to measure achievement motivation for slow learner students. A sample of (40) male and female students was chosen from the schools which have resource rooms, in Karak governorate, those students registered the lowest grades on the adjusted scale, then they were divided into two equal groups: experimental and control. The experimental group participated in a training program consisting of (20) sessions, two sessions per week, for(30) minutes each session. The grades of the educational achievement of the two groups were taken by the end of the first- and second-semesters (pre- and post-test), during the academic year 2000/2001.

The results showed that the training program was effective on the development of motivation and educational achievement for slow learner students. Finally there were nonsignificant differences in students' achievement motivation and educational achievement due to gender, grade level, and the interaction between them.

أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن

د. محمد أحمد الرفوع
قسم التربية/ كلية التربية
جامعة البلقاء التطبيقية / الأردن

د. محمد إبراهيم السفاسفة
قسم الإرشاد والتربية الخاصة/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

د. ماهر يونس الدرابيع
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة مؤتة / الأردن

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

تعد اهتمامات التربويين بالطلبة الذين يعانون من بطء التعلم قليلة، فلم تحظ هذه الفئة بالدرجة نفسها من الاهتمام كما حظيت فئة الأسوياء من الطلبة، على الرغم من أن هذه الفئة تشكل نسبة تتراوح ما بين (١٠٪-١٢٪) من أعداد طلبة المدارس الأساسية الحكومية في الأردن (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩) . وانطلاقا من اهتمامات الأنظمة التربوية الحديثة في دول العالم المختلفة، والتي تؤكد أن التربية حق لكل طفل، يجب أن يحصل عليه، فقد جاء الاهتمام بالتربية الخاصة كأحد أشكال التربية الحديثة والتي تركز على رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والذين يعانون من صعوبات في التعلم، ومنهم فئة بطيئو التعلم، الفئة أكثر تضرراً في المدرسة العادية، ويشكلون نسبة لا يستهان بها، وهذا يعني أن عشرات الآلاف من الطلبة على مقاعد الدرس في المدارس الأساسية لا يستفيدون من خدماتها كما هو مأمول، إذ إنهم يواجهون مشكلات تعليمية وسلوكية وتكيفية، تؤثر سلبا في تحصيلهم المدرسي وتكيفهم النفسي والاجتماعي، وهذا يشكل هدرا تربويا كبيرا، وذلك لعدم انسجام مخرجات المنظومة التربوية مع مدخلاتها (السفاسفة، ١٩٩٩).

وتتصف هذه الفئة من الطلبة بتدنى التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم من الطلبة في الصف الواحد، ويعود ضعف التحصيل الدراسي لديهم إلى ضعف دافعيتهم بشكل عام، ودافعية الإنجاز بشكل خاص، وتدني مستوى القدرات العقلية لديهم، الأمر الذي يجعلهم أقل ثقة بأنفسهم، فضلا عن أدائهم الأكاديمي المنخفض المقرون بردود أفعال دفاعية إزاء مشاعرهم بعدم الكفاية، حيث تتكون لديهم اتجاهات سالبة نحو الناس والأشياء المحيطة بهم، يترتب عليها في نهاية المطاف فشل تراكمي، قد يؤدي إلى ترك المدرسة، ومن ثَمَّ

يخسر المجتمع عدداً من أبنائه الذين لم يحققوا المستويات المناسبة لهم في التعلم والتعليم والحياة بشكل عام (البيلي، والعمادي، والصمادي ،١٩٩٧) .

لقد كانت بداية الاهتمام لدى علماء النفس والتربية بذوي الاحتياجات الخاصة، مع بدايات القرن العشرين وعلى رأسهم الفرد بينيه _ عام ١٩٠٤م، حيث بدأت تتشكل حركة قياس الفروق الفردية آنذاك، ويعد «بنيه» من المتهمين بحقوق الأطفال، فقد مكنت اختبارات «بنيه» المشتغلين في ميادين القدرة العقلية من تحديد العمر العقلي للطفل Mental age، بمعنى أن الطفل الذي ينجح في الاختبارات التي يجتازها معظم الأطفال من عمر ست سنوات يعد عمره العقلي مساوياً ست سنوات بصرف النظر عن كون الطفل فعلا عمره خمس أو سبع سنوات، كما تم إضافة مفهوم معامل الذكاء Intelligence Quotient (I.Q) على يد العالم «تيرمان» الذي نقل اختبارات «بنيه» إلى الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة ستانفورد، وظهرت تحت اسم «ستانفورد بنيه» حيث يتم تقدير معامل الذكاء عن طريق قسمة العمر العقلي على العمر الزمني مضروبا في (١٠٠) (راشد، ٢٠٠١) .

ثم توالت الاهتمامات عالميا ومحليا، فاهتمت المدرسة الأردنية كما اهتمت المدرسة العربية والمدرسة الأجنبية بطلبة هذه الفئة، وانسجاما مع ما جاء في مواد قانون رعاية المعوقين الأردني رقم (١٣) لسنة ١٩٩٣م (الغرير،١٩٩٥)، والتي أكدت ضرورة تقديم الخدمات التعليمية وتوفيرها لكافة الأفراد في مختلف الفئات العمرية، والمستويات العقلية، وانطلاقا من توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأردني ١٩٨٧م، فقد تم توسيع أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة من موهوبين ومتأخرين دراسيا، حيث اتخذت وزارة التربية والتعليم الأردنية إجراءات للتخفيف من الهدر التربوي الناجم عن وجود مثل هؤلاء الطلبة (بطيئي التعلم) فاستحدثت قسما للتربية الخاصة عام ١٩٩٤م، لرعاية طلبة هذه الفئة، وأصبح هذا القسم فيما بعد مديرية عامة للتربية الخاصة حيث افتتحت هذه المديرية غرفا للمصادر في بعض المدارس الأساسية في مناطق تعليمية مختارة، تهتم هذه الغرف بتعليم الطلبة بطيئي التعلم، من خلال تعديل بسيط في المناهج العادية، والبيئة الصفية العادية وفق خطط فردية خاصة بكل متعلم، بما يتناسب مع مستواه العقلي من جهة، وسرعته في التعلم من جهة أخرى، تشرف على تعليم هؤلاء الطلبة معلمة مؤهلة في التربية الخاصة، ومدربة للتعامل مع أفراد هذه الفئة، حيث يكون الطالب ملتحقا بهذه الغرفة الملحقة بالمدرسة العادية من طلبة الصفوف: الثاني والثالث والرابع الأساسي، بعد تشخيصه كبطيئي تعلم،

يلتحق بهذه الغرفة كدوام جزئي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وبقية اليوم الدراسي يعود لصفه مع أقرانه العاديين لتعلم المهارات والمعارف الدراسية الأخرى . وقد بلغ عدد غرف المصادر في العام الدراسي ١٩٩٦–١٩٩٧م (٥٢) غرفة يستفيد من خدماتها (١٩٠٩) طالبٍ وطالبة، ثم توالى افتتاح غرف المصادر المعدة بشكل مناسب، فشملت كافة المناطق التعليمية في المملكة؛ إذ بلغ عددها في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م (٢٦٤) غرفة مصادر تضم (٤٤٩٣) طالبٍ وطالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١). كما بدأ الاهتمام في إعداد وتخريج متخصصين في التربية الخاصة، حيث استحدثت الجامعات الأردنية برامج على مستوى البكالوريوس والماجستير و الدكتوراه، لرفد الميدان التربوي.

ويلاحظ أن تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم يؤدي إلى سوء التكيف، وتشير نتائج الدراسات التي استهدفت هذه الفئة إلى شيوع مجموعة من المشكلات السلوكية لديهم، ففي دراسة الكيالي وسمين(١٩٩٠) التي هدفت إلى الكشف عن المشكلات السلوكية السائدة لدى الطلبة بطيئي التعلم في المدرسة الابتدائية العراقية، وتوصلت إلى أن هناك مشكلات سلوكية لدى هؤلاء الطلبة تتمثل في: ضعف الانتباه، والنشاط الزائد، والعدوان، والانسحاب، والاعتمادية، والأعراض الاكتئابية، والقلق وغيرها، مما تؤثر سلباً في التحصيل الدراسي . وفي دراسة العلواني (١٩٩١) التي هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها بطيئو التعلم على عينة تألفت من (٥٠) طالباً وطالبة من الطلبة بطيئي التعلم، ومن (٥٠) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين من الفئة العمرية نفسها. أشارت نتائجها إلى أن هناك ضغوطاً يتعرض لها الطلبة بطيئو التعلم مقارنة مع أقرانهم العاديين، تنشأ بسبب الصراع الذي يؤدي إلى توليد حالة من الرفض والغضب الذي يعبر عنه بالعدوان تجاه الذات، وتدني مفهوم الذات، كما يزداد مستوى الخوف من الآخرين، وهذا ينعكس سلباً على مستوى التحصيل الدراسي، ويؤدي إلى تدني مستوى دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الطلبة.

أما دراسة منسي (١٩٩٢) فقد هدفت إلى تحديد الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف: السابع والثامن والتاسع الأساسي في مدارس وكالة غوث اللاجئين في الأردن، والكشف عن مشكلاتهم، على عينة تكونت من (٣١٦) طالباً وطالبة, أظهرت نتائجها أن طلبة الصفين السابع والثامن يعانون من مشكلات التكيف السلوكي، مثل تدني مستوى دافعية الإنجاز، وتدني مستوى التحصيل الدراسي، والعزلة والشعور بالاكتئاب، والنشاط الزائد

غير الموجه، كذلك ضعف الانتباه، وأن النتائج لا تختلف باختلاف الجنس والصف والتفاعل بينهما. في حين أشارت نتائج دراسة جايلن (Gillen,1997) التي هدفت إلى وصف الإجراءات التربوية المقدمة للطلبة بطيئي التعلم للمدة الزمنية الواقعة بين (١٩٥٩-١٩٩٧) أن الإجراءات لمساعدة هذه الفئة قليلة، وأن هذه الشريحة من الطلبة يعانون من صعوبات نفسية وتعليمية واجتماعية، ولذلك فهم يحتاجون إلى مزيد من الرعاية والاهتمام خاصة في الجانب التحصيلي، الذي يتأثر بما لدى أفراد هذه الفئة من مشكلات نفسية، وأن التطبيق العملي لتأهيل هؤلاء الطلبة هو أفضل السبل لمواجهة حاجاتهم خاصة ما يتصل بدافعيتهم؛ للتحصيل والإنجاز المدرسي.

وأظهرت دراسة السفاسفة (١٩٩٩) تحسنا في مستوى التوفق النفسي والاجتماعي لدى طلبة هذه الفئة (بطيئي التعلم) الذين أخضعوا إلى برنامج إرشادي تدريبي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي، أدى ذلك إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، علماً بأن هذا البرنامج اشتمل على تنميةٍ في جوانب ذات علاقة بدافعية الإنجاز، كتنمية مهارات الانتباه الصفي، وتوكيد الذات، والمهارات الاجتماعية، وخفض المشاعر الاكتئابية ومشاعر القلق، ولا تختلف النتائج باختلاف الجنس أو الصف أو التفاعل بينهما.

وفيما يتعلق بدافعية الإنجاز لأفراد هذه الفئة، فتشير الدراسات التربوية والنفسية إلى أن معرفة دافعية هذه الفئة من الطلبة، ودراستها تعد سبباً قوياً ومؤثراً في تحصيلهم الدراسي، ففي دراسة باندورا وشنك (Bandura&Schunk,1981) التي استهدفت تنمية دافع الإنجاز لدى التلاميذ الذين صنفهم معلموهم على أنهم من ذوي التحصيل المتدني في الرياضيات، وذلك من خلال تعريضهم لبرنامج تدريبي على عينة من (٤٠) طفلاً بأعمار (٤-٨) سنوات، حيث اعتمد البرنامج على إستراتيجيات تحسين الدافعية، وتحسين الأهداف، وزيادة الاهتمام الداخلي، وتحسين الفاعلية والكفاية الذاتية، وأظهرت نتائجها أن التلاميذ أحرزوا تقدماً كبيراً في التحصيل الدراسي خاصة في مادة الرياضيات.

وأشار ماكليلاند (١٩٩١) إلى إمكانية رفع دافع التحصيل، لمن لم يشجع في طفولته على ذلك، بمساعدة نفسية على تطوير تصوراته عن ذاته عندما ينجح في إنجاز مهمات توجه إليه، ويؤكد ماكليلاند أن المدة العمرية التي تنحصر بين (٦-٩) سنوات تعد من المدد الحرجة في نمو دافع الإنجاز والسلوك، فقد أظهرت نتائج دراسته هذه أن هذا العمر قد يكون مدة نضج انفعالي واجتماعي للمقارنة الاجتماعية التلقائية، عندما يوضع الطفل في مقارنة

مع أقرانه، وربما تكون هذه المدة هي التي يهتم فيها الآباء بأداء أطفالهم مقارنة بأداء الآخرين، وهذا يؤثر بصفة خاصة في المنافسة مع الإنجاز، أو الإحساس القوي بالفشل، وبخاصة أن هذه المرحلة تمثل مرحلة العمليات الحسية عند بياجيه.

في حين أشارت دراسة ريد وبوركوسكي(Reid & Borkowski,1987) التي استهدفت تحسين دافعية الإنجاز باستخدام برنامج تدريبي في إستراتيجيات السيطرة على النفس، والعزو السببي، على عينة من تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى ذوي النشاط الزائد، بلغ حجمها (٧٧) تلميذاً وتلميذة، أشارت نتائجها إلى أن الأفراد الذين دربوا على العزو والتحكم في النفس أصبحوا يستخدمون عزواً داخلياً، ويستخدمون الجهد في العزو، وقد احتفظوا بهذه الإستراتيجيات حتى بعد عشرة أشهر من انتهاء التجربة، كما أنه ليس هناك فروق في العزو تعود إلى الجنس . أما دراسة هيوس وميرتيه (Hughs & Marttay,1991) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لزيادة الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف: الرابع الابتدائي حتى السادس الابتدائي، تضمن البرنامج أنشطة، كلعب الأدوار، وقراءة القصص، ووضع الأهداف، أظهرت نتائجها أن التلاميذ الذين أخضعوا للبرنامج، قد حصلوا على درجات عالية في الدافعية، أكثر من غيرهم الذين لم يتلقوا تدريباً في ذلك، كما كان تحصيلهم الدراسي أفضل.

وتشير دراسة شلتون (Shelton,1993) التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج تعليمي باستخدام الحاسوب في تنمية مستويات القراءة والاستيعاب، ومدى مساهمة ذلك في تنمية مستوى تقدير الذات، وزيادة دافعية الإنجاز، والسرعة في إنجاز المهمات، على عينة من أربعة طلاب ذكور ومن فئة بطيئي التعلم، أشارت النتائج إلى زيادة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي في درجات مهارتي القراءة والاستيعاب، وظهر ذلك إيجابياً في تقدير الطلبة لذواتهم، وزيادة دافعية الإنجاز لديهم والسرعة في إنجاز المهمات.

أما دراسة حداد والأخرس (١٩٩٨) فقد استهدفت معرفة العلاقة بين موقع الضبط المدرك (خارجي–داخلي) والعجز المتعلم لدى الأطفال على عينة تكونت من (١٨٠) طفلاً بأعمار(١٠–١٢) سنة، أخضع هؤلاء الأفراد لمواقف تجريبية فردية، وأسند إليهم مهمات إنجازية متعددة، أشارت نتائجها إلى أن المهمات الإنجازية ساعدت على تنمية الحس بالقدرة مقابل الشعور بالعجز لدى هؤلاء الأطفال، أي أن للخبرة دوراً في تحديد مركز الضبط للفرد.

ويلاحظ مما تقدم أنه يمكن تنمية مستوى الدافعية للطلبة، وبخاصة فئة بطيئي التعلم، ولكن ضمن مدى محدود . وتعد دافعية الإنجاز من الدوافع المكتسبة؛ إذ يتم من خلالها تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة التحقق، وذلك بالسيطرة على البيئة المادية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تنظيمها، وسرعة الأداء والاستقلالية وغيرها، مما يؤدي إلى إقامة العلاقة الصحية مع الذات والاعتزاز بها، عن طريق الممارسة الناجحة والإنجاز المقبول (مواري، ١٩٨٨). كما يعتقد ماكليلاند(Maclelland) أن دافعية الإنجاز ذات علاقة بالإنجاز الحضاري، وهي مكتسبة ويمكن تنميتها وتطويرها لدى الأفراد، ويرتبط دافع الإنجاز ارتباطا عاليا بالتحصيل الدراسي؛ إذ إن معظم الطلبة ذوي دافع الإنجاز العالي يحصلون على درجات مدرسية عالية . (Witting & William,1984)

لقد حاولت النظريات المختلفة تفسير الدافعية بشكل عام، ودافعية الإنجاز بشكل خاص، فقد تضمنت نظريات التحليل النفسي مفهومين دافعيين هما : الاتزان البدني أو الحيوي، والمتعة أو اللذة، ويعودان لغريزتين هما : الجنس، والعدوان ، حيث يعمل الاتزان البدني على استثارة وتنشيط السلوك، بينما يحدد مبدأ المتعة اتجاه الأنشطة أو السلوك، وهذا ما أكده «فرويد» رائد هذا الاتجاه الذي استعار مبدأ التوازن الحيوي من علم وظائف الأعضاء؛ لينظر إلى الدافعية من خلاله (باهي وشبلي،١٩٩٨) . في حين ركزت النظريات السلوكية على المثيرات الخارجية بصورتها الموضوعية، حيث تُعَدُّ هذه المثيرات محركات للسلوك، كما اهتم علماء النفس السلوكيون بدراسة التعلم وتعرضوا لمفهوم الدافعية بوصفه مفسرا لما يسبب الاستجابة، ويعد قانون الأثر الذي نادى به ثورنديك في إطار نظريته المحاولة والخطأ، من أهم القوانين التي أسهمت في تفسير الدافعية، على أساس الربط بين السلوك والأثر، أو النتيجة التي تترتب على أدائه (نشواتي، ١٩٩٨).

أما الاتجاه الإنساني فقد عَدَّ أن الحرية الشخصية، والاختيار والقرار الذاتي، والسعي إلى النمو هي أساس الدافعية، وقد وصف «ماسلو» رائد هذه النظرية هرماً للحاجات الإنسانية، إذ إن لكل منها دوافع خاصة، وتعتمد هذه النظرية (نظرية ماسلو) على إتاحة الفرص أمام الطلبة؛ لاختيار أشكال النشاط المرغوب فيه لديهم للقيام به، وأن يعمل المعلمون على استثارة دوافع الطلبة (Seifert,1983). ويشير الاتجاه المعرفي إلى أن السلوك محدد بالتفكير، وليس بالعقاب والثواب كما ترى السلوكية، فيرى المعرفيون أن المتعلم مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة في اتخاذ قراراته، كما أكد هذا الاتجاه مفاهيم القصد والنية

والتوقع (نشواتي، ١٩٩٨). ويركز هذا الاتجاه على طريقة تفكير الفرد، وعلى دور الدوافع الداخلية في استثارة السلوك وتوجيهه نحو الهدف المرغوب فيه، ويفترض هذا الاتجاه أيضا أن الناس نشيطون وفعالون ومهتمون في البحث عن المعلومات لحل مشكلاتهم، وأنهم يعملون بجد لاستمتاعهم بالعمل، ويريدون فهم ما يعملون، وأن استجاباتهم للمؤثرات الخارجية قليلـة (Buring, Scharw , Roger,& Ronning, 1995).

أما دافعية الإنجاز بشكل خاص، فهناك العديد من النظريات التي قدمت تفسيرات حولها، حيث يُعَدُّ «موراي» Murray أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، فقد حدد قائمة تشتمل على (٢٨) حاجة ذات أصل نفسي، من بينها الحاجة إلى الإنجاز، ويؤكد في تفسيره للسلوك أهمية خبرات الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقد قدم «موراي» تصوراته لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)(باهي وشبلي ،١٩٩٨). أما نظرية التوقع- القيمة فتعتمد على مبدأ أن النجاح يتبعه شعور بالفخر، والفشل يتبعه شعور بالخيبة، ومن خلال هذا المبدأ تمكن «اتكنسن وفيثر» Atkinson& Feather من صياغة هذه النظرية، ويضيفان شيئا جديدا للإنجاز حين تناولا العلاقات الرياضية، ويعد نموذج «اتكنسن» للإنجاز مثالا خصبا في هذا المجال، إذ يشير بشكل عام إلى الدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل إشباع هدف ما، ويرى أن مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف المراد الوصول إليـه (Houston,1985) .

وتؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طورها «فستنجر» Fistinger عام ١٩٥٧، أن عدم الانسجام في المعرفة، يؤدي إلى دافعية موجهة نحو تقليل التنافر وعدم الانسجام، ويكون الفرد مدفوعا نحو تحقيق التوازن والانسجام، ويقصد بالتنافر المعرفي، تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تنتابنا عندما ندرك عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك لدينا. ويرى «فستنجر» أن الحاجة إلى الاتساق المعرفي غالبا ما تستثير السلوك، وأن تناقض المعلومات أو المدركات يجعل الفرد يشعر بحالة من عدم الارتياح، وفي الوقت نفسه يشعر بالدافعية نحو اختزال النشاط المعرفي، مما يدفع الفرد للبحث عن معلومات جديدة، فيبذل جهدا لتغيير اتجاهاته (الوقفي،١٩٩٨). في حين ركزت نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز على توضيح تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل، وتحديد السلوك، والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، بمعنى أن اعتقاداتنا وعزونا حول ما يحدث لماذا نجحنا أو فشلنا يؤثر في دافعيتنا، ويرى «واينر»

(Weiner ، المشار إليه في باهي وشبلي،١٩٩٨) وهو صاحب هذه النظرية أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد، هي: موقع الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة، فقد يكون موقع الضبط داخليا أو خارجيا، واستقرار العزو يعني أن الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير، مثل عدم بذل الجهد الكافي للنجاح في امتحان ما، في حين إذا عزا الطالب فشله إلى الحظ، فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابلية السيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان، مثل: القدرة المتدنية لديه، أو صعوبة المهمة.

مشكلة الدراسة

إذا كان هدف الأنظمة التربوية الحديثة، وهو تنمية شخصية المتعلم في كافة جوانبها، ضرورة فردية واجتماعية للطلبة العاديين، فهو أكثر ضرورة وأهمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لكي يتسنى لهم اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لهم في التعلم اللاحق؛ لمواكبة أقرانهم، ومساعدتهم على النمو في كافة مظاهر شخصياتهم، بما تسمح به إمكاناتهم. لذلك وجه التربويون جزءاً من اهتمامهم إلى دراسة دافعية الإنجاز، ومعرفة مستواها لأفراد في فئات عمرية مختلفة، ومستويات عقلية متباينة، لأن دافعية الإنجاز هذه مؤثر قوي في التحصيل الدراسي، وبخاصة لدى فئة بطيئي التعلم، الفئة الحدية بين الإعاقة والسواء . من هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تنحصر في حاجة بطيئي التعلم إلى برامج تدريبية؛ لرفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم، حتى يتسنى تحسين مستوى التحصيل الدراسي ضمن مستوياتهم وإمكاناتهم العقلية.

أهداف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم، ومعرفة مدى اختلاف هذا الأثر باختلاف جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وصفه الدراسي (الثاني، الثالث) وتحديداً فإن الدراسة جاءت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز بين المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز بين المجموعتين : التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى متغيري الجنس (ذكور، إناث)، والصف الدراسي (الثاني، الثالث)، والتفاعل بينهما؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثاني بطيئي التعلم في المواد الدراسية بحسب المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، إناث) على معدل المواد الدراسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) في الفصل الدراسي الثاني؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم في المواد الدراسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) بحسب المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، إناث) على معدل المواد الدراسية في الفصل الدراسي الثاني؟

أهمية الدراسة

ترتبط أهمية هذه الدراسة بأهمية فئة الطلبة بطيئي التعلم، وحاجتهم إلى من ينهض بمستوياتهم؛ ليتسنى لهم مواصلة دراستهم بشكل يؤهلهم للمساهمة الفاعلة في تنمية الوطن وتقدمه، خاصة إذا علمنا أن هؤلاء الطلبة يمثلون طاقة يجب استثمارها وتوجيهها، لأن الاستثمار الأمثل للطاقة البشرية في وطن إمكاناته قليلة، يمكن أن يخفف من الآثار السلبية الناجمة عن نقص الموارد الطبيعية فيه.

كما تعد هذه الدراسة إسهاما علمياً، ومحاولة؛ لإيجاد السبل الكفيلة لمساعدة أفراد هذه الفئة على النمو إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم، خاصة وأنهم في ازدياد مستمر، إذ تقوم وزارة التربية والتعليم الأردنية بتعميم غرف المصادر على جميع المدارس الأساسية الحكومية؛ لتحقيق الفائدة لجميع الطلبة، حيث يقدر عدد هؤلاء الطلبة الذين يستفيدون من خدمات غرف المصادر في الأردن بنحو (٦٠٠٠) طالبٍ وطالبة في المدة الزمنية ما بين عامي ٢٠٠٠م و ٢٠٠٥م (أبو يوسف، ١٩٩٩).

ويمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في مساعدة القائمين على رسم السياسة التربوية لتخطيط الخدمات الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة، وبخاصة فئة بطيئي التعلم، بشكل يساعد على رفع مستواهم، وتنميتهم تنمية شاملة باقتراح البرامج التعليمية، والتدريبية والإرشادية الوقائية، والإنمائية، والعلاجية، وإجراء الدراسات التي تستهدف هذه الفئة لإعدادهم ليكونوا أعضاءً نافعين في المجتمع، فضلاً عن مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتطويرها.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال عَدِّهامن الدراسات الرائدة في مجال الاهتمام بهذه الفئة بطيئي التعلم وتدريبهم على المهارات اللازمة لهم في الحياة، وأن التطبيق العملي لتأهيل هذه الفئة من الطلبة، هو من أفضل السبل؛ لمواجهة حاجاتهم.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي:

نشاط يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة، ويمكنهم من أداء مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بغيره، ويساعدهم على نمو واستبصار معين (هندام وجابر، ١٩٧٨، ص١٢١).

وتعرف الدراسة الحالية البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: خطة عمل تتضمن مجالات محددة تم اختيارها، تنفذ من خلال أنشطة وطرائق محددة، موزعة على مجموعة من الجلسات التدريبية (٢٠) جلسة مدة كل جلسة (٣٠) دقيقة؛ لتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر.

دافع الإنجاز:

مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة (عدس١٩٩٨، ص ٥١).

وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيا: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لفقرات مقياس دافع الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة.

التحصيل الدراسي:

المعلومات التي اكتسبت، أو مدى إتقان الأداء في المعارف أو المهارات المحددة (Good,1973,p:7).

ويعرف إجرائيا لغايات هذه الدراسة بأنه: معدل الدرجات التي يحصل عليها الطالب بطيء التعلم في كافة المواد الدراسية التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات من خلال تعرضه لمواقف اختبارية، حيث تؤخذ الدرجات في نهاية كل فصل من سجل الطالب المدرسي .

بطيء التعلم:

«وهو الطالب الذي يفشل في الاستجابة للمتطلبات المعرفية والاجتماعية المتوقعة منه مقارنة بأقرانه من الفئة العمرية نفسها، حيث يقل معامل ذكائه عن (٩٠) درجة، ويزيد على (٧٥) درجة» (الزبادي وغانم والخطيب، ١٩٩١،ص ١٠).

ويعرف إجرائيا لهذه لغايات هذه الدراسة: بأنه الطالب الملتحق بغرفة المصادر في المدرسة الأساسية الحكومية، المشخَّص بطيء تعلم بناءً على مجموعة اختبارات نفسية وعقلية وشخصية (اختبار في القدرات العقلية، واختبار في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، واختبارات تحصيلية في مادتي اللغة العربية والرياضيات)، من قبل فريق التشخيص (المشرف التربوي، ورئيس قسم الإرشاد والصحة النفسية والتربية الخاصة، ومعلمة غرفة المصادر، والمرشدة/المرشد التربوي)، يتلقى هذا الطالب تعليماً خاصاً وفق خطط فردية خاصة به حسب سرعته في التعلم، يعاني من تدن في مستوى الدافعية للإنجاز وفق الاختبار المقدم إليه على مقياس دافعية الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة، وهو (الطالب) من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين .

غرفة المصادر:

غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، معدة إعدادا خاصاً بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب، مخصصة لرعاية الطلبة بطيئي التعلم، وتعليمهم المهارات الأساسية وفق خطط فردية خاصة، وحسب سرعتهم في التعلم، من قبل معلمة مؤهلة في التربية الخاصة، ومدربة؛ للتعامل مع أفراد هذه الفئة، يأتي الطلاب بطيئو التعلم

لمدة، أو مُدَدٍ زمنية مختلفة من اليوم الدراسي؛ لتلقي التعليم الفردي الخاص في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وبقية الوقت من اليوم الدراسي يقضيه الطالب في صفه العادي مع أقرانه العاديين، وتسعى غرف المصادر إلى الوصول بالطلبة الملتحقين بها إلى مستوى مشابه أو قريب من مستوى طلبة الصف العادي، وبعد التأكد من تحقيق المستويات المطلوب تحقيقها لدى هؤلاء الطلبة، فإنهم يعودون كلية إلى صفهم العادي (وزارة التربية التعليم ١٩٩٩)، وهذا التعريف اعتمدته الدراسة الحالية .

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة بطيئي التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن مديريات التربية والتعليم في : قصبة الكرك، لواء المزار الجنوبي، لواء القصر، محافظة الطفيلة، محافظة معان، محافظة العقبة للعام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٠). وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة(٥٢١) طالبٍ وطالبة، يتوزعون على (٣٧) غرفة مصادر في (٣٧) مدرسة أساسية (وزارة التربية والتعليم٢٠٠١)، كما يبين الجدول رقم (١).

الجدول رقم(١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديريات والمدارس وغرف المصادر

المديرية	عدد المدارس	عدد غرف المصادر	عدد الطلبة
قصبة الكرك	١٠	١٠	١٣٩
لواء المزار الجنوبي	٧	٧	١٣٧
لواء القصر	٢	٢	٢٦
محافظة الطفيلة	٧	٧	٨٨
محافظة معان	٨	٨ ٠	٨٣
محافظه العقبة	٣	٣	٤٨
المجموع	٣٧	٣٧	٥٢١

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من أربع مدارس أساسية تضم(٦٨) طالباً وطالبة من الطلبة بطيئي التعلم، من الصفين الثاني والثالث الأساسيين، وفي مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، بنسبة ١٣ من عدد أفراد مجتمع الدراسة، طبق عليهم اختبار دافع الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة، ثم أخذ(٤٠) طالباً وطالبة، وهم الذين حصلوا على أقل الدرجات، بمعنى أن لديهم تدنياً واضحاً في دافعية الإنجاز، موزعين على أربع مدارس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، بواقع(٢٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة، في أربع مدارس، المجموعة التجريبية من مدرستي: الحسينية الأساسية المختلطة(١٣) طالباً وطالبة، والمزار الأساسية المختلطة الثانية (٧) طلاب وطالبات، والمجموعة الضابطة من مدرستي: المزار الأساسية المختلطة الأولى(٧) طلاب وطالبات، والأميرة رحمة الأساسية المختلطة (١٣) طالباً وطالبة . وتشير الدراسات المشابهة لهذه الدراسة إلى أن اختيار عينة بهذا الحجم والشكل والإجراء يعد مناسباً (عودة والخليلي ١٩٨٨). فضلاً عن طبيعة هذه الفئة التي تحتاج إلى جهود كبيرة خاصة عند تطبيق الأداة والبرنامج التدريبي، ولعل سبب اختيار منطقة الكرك التعليمية بمديرياتها المختلفة في تحديد عينة الدراسة , يرجع إلى الأسباب الآتية:

١. تعد المنطقة الأولى التي تم فيها افتتاح أول صف للطلبة بطيئي التعلم في الأردن، وذلك في مدرسة الخنساء الأساسية المختلطة عام ١٩٨٧ بإشراف الصندوق الهاشمي للتنمية البشرية (صندوق الملكة علياء للعمل التطوعي الأردني سابقاً) .

٢. كثرة عدد غرف المصادر في مدارسها؛ إذ يبلغ عددها (١٩) موزعة على ثلاث مديريات للتربية والتعليم في المحافظة (قصبة الكرك، ولواء المزار الجنوبي، ولواء القصر). ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب المجموعة والمدرسة والصف والجنس.

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والمدرسة والصف والجنس

المجموعة	المدرسة	الصف الثاني		الصف الثالث		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
التجريبية	الحسينية الأساسية المختلطة	٣	٣	٥	٢	١٣
	المزار الأساسية المختلطة الثانية	٢	٢	–	٣	٧
	المجموع	٥	٥	٥	٥	٢٠
الضابطة	المزار الأساسية المختلطة الأولى	١	–	٥	١	٧
	الأميرة رحمة الأساسية المختلطة	٤	٥	–	٤	١٣
	المجموع	٥	٥	٥	٥	٢٠
المجموع الكلي		١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠

غرض تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بمسح للاختبارات التي استهدفت قياس دافعية الإنجاز، ولمختلف المراحل النمائية، وللمستويات التعليمية، ومن هذه المقاييس: هيرمانز(Hermans,1970)، والكناني (١٩٧٥)، وعمران (١٩٨٠)، والشربيني (١٩٨١)، والسامرائي والهيازعي (١٩٨٨)، وغيرها. واختار الباحثون مقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز حيث استخدمت بعض الدراسات هذا المقياس من جهة، واعتمدت بعض فقراته في بعض المقاييس كالكناني (١٩٧٥)، وعمران(١٩٨٠)، والسامرائي والهيازعي (١٩٨٨) من جهة أخرى. حيث تم إجراء التعديلات والتطويرات اللازمة ليصبح ملائماً للأطفال بطيئي التعلم، وهو اختبار موضوعي يعرف باسم A Questionnaire of Achievement Motivation وقد ترجمه إلى العربية موسى (١٩٨٧) واستخدم في مجتمعات عربية متعددة. ويتكون الاختبار من(٢٨) فقرة مصوغة على شكل جملة ناقصة تليها (٤) أو (٥) عبارات، يطلب من المفحوص وضع إشارة (X) أمام العبارة التي يعتقد أنها تكملة للجملة وتنطبق عليه، وقد أعطيت كل فقرة من فقرات الاختبار درجة تتراوح من (١–٤) للفقرات التي تتكون من (٤) بدائل، و(١ –٥) للفقرات التي تتكون من(٥) بدائل، حيث تبلغ الدرجة القصوى للمقياس(١٣٠)، والدرجة الدنيا هي(٢٨)، أما الزمن اللازم في تطبيق الاختبار فكان ما بين(٣٥–٤٥) دقيقة للأفراد العاديين، بعد إعطاء التعليمات وحل الأمثلة. وقد أشار موسى (١٩٨٧) إلى أن هذا الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، باستخدام معادلة كرونباخ

ألفا، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠,٧٦)، كما يتمتع بدلالات صدق مقبولة أيضاً، وأكد موسى (١٩٨٧)، أن معامل الارتباط بين درجة الإجابة على المقياس ودرجة التحصيل في نهاية العام الدراسي هي (٠,٦٧)، كما استخدم هذا المقياس في البيئة الأردنية في دراسات كل من: المقابلة(١٩٨٩) بمعامل ثبات محسوب بطريقة كرونباخ ألفا بلغت قيمته (٠,٧٨)، والغزو(١٩٩٤) بمعامل ثبات محسوب بطريقة كرونباخ ألفا بلغت قيمته(٠,٦٥)، والهلسا (١٩٩٦) بمعامل ثبات محسوب بطريقة إعادة الاختبار بلغت قيمته(٠,٨٦)، والكركي (١٩٩٦)بمعامل ثبات محسوب بطريقة كرونباخ ألفا بلغت قيمته(٠,٧٤)، وقد قام الباحثون بإجراء التعديلات الآتية؛ ليصبح المقياس ملائماً للطلبة بطيئي التعلم في البيئة الأردنية:

١. إعادة صياغة الفقرات وتبسيط اللغة، كي يتمكن الطلبة من الإجابة عن فقراته.

٢. صياغة كل فقرة على شكل جملة ناقصة تليها(٣)عبارات كبدائل للاستجابة، يختار منها الطالب عبارة واحدة، حيث اختلفت هذه الصيغة عن الصيغة الأصلية للمقياس؛ إذ من الصعوبة على الطلبة بطيئي التعلم، والذين عادة ما يتصفون بتشتت الانتباه وقلة التركيز، أن يستجيبوا بشكل دقيق على اختبار ذي (٤) أو(٥) بدائل، فكلما زادت بدائل المقياس، تبرز الحاجة إلى التركيز في الاختبار أكثر (عودة، ٢٠٠٢).

٣. تم توزيع المقياس على(١٥) محكماً من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة(٤) محكمين، والإرشاد النفسي(٣) محكمين، والقياس التربوي والنفسي(٥) محكمين، وعلم النفس التربوي (٣) محكمين، وطلب إليهم وضع اقتراحاتهم وآرائهم حول مدى مناسبة الفقرات لعينة الدراسة، من حيث الصياغة اللغوية، ومدى تطابق كل فقرة مع المعنى الأصلي لها في المقياس، كما طلب إليهم إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم عدلت بعض الفقرات، فحذفت فقرتان؛ لأنهما لم تنالا موافقة٨٠٪ من المحكمين، وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس(٢٦) فقرة.

٤. تم حساب معاملات التمييز لفقرات المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، من طلاب غرف المصادر من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث تراوحت قيم معامل التمييز ما بين (٠,٨٥٦) و(٠,٥٣٣). ومن ثَمَّ تم حذف(٤)

فقرات؛ لانخفاض القيمة التمييزية لها، فأصبح المقياس بشكله النهائي يتكون من(٢٢) فقرة، كما هو في ملحق الدراسة، وبلغت الدرجة القصوى للاختبار (٦٦) درجة، والدرجة الدنيا بلغت (٢٢).

٥. كما قام الباحثون بحساب الصدق المصاحب للمقياس، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في اختبار دافع الإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي للطلبة في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١م، على عينة تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، من منطقة الطفيلة التعليمية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(٠,٦٤) ويعد هذا الارتباط دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بدرجة حرية (٢٨)، وهذه القيمة مقاربة لما توصل إليه موسى (١٩٨٧) في دراسته.

٦. لأجل التأكد من ثبات المقياس، حسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة تكونت من(٣٠) طالباً وطالبة، من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وهي العينة التي حسبت عليها دلالات الصدق، وبفارق زمني بين مرتي التطبيق بلغ(١٥) يوماً، وبتطبيق معامل ارتباط بيرسون، بلغت قيمة معامل الارتباط بين الاختبارين(٠,٧٤)، ويعد هذا الارتباط دالاً إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بدرجة حرية (٢٨).

إجراءات الدراسة

تضمنت إجراءات الدراسة ما يلي:

١. اختيار مقياس دافعية الإنجاز وتطويره وتعديله حسب الطريقة المتبعة في بناء وتطوير المقاييس النفسية، وتم التأكد من دلالات صدقه وثباته.

٢. تحديد عينة الدراسة (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين، وهم الذين سجلوا أقل الدرجات على القياس القبلي في مقياس دافعية الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة، بدرجات تراوحت ما بين (٣٢-٤٣) درجة، بعد تطبيقه على طلاب أربع مدارس في محافظة الكرك تضم صفوف لغرف المصادر(٦٨) طالباً وطالبة، وهي مدارس: الحسينية الأساسية المختلطة، والمزار الأساسية المختلطة الأولى،

والمزار الأساسية المختلطة الثانية، والأميرة رحمة الأساسية المختلطة، حيث ينتمي هؤلاء الطلبة إلى عمر واحد بمتوسط حسابي لأعمار أفراد المجموعة التجريبية بلغ(١٠٦,٥) شهر، ولأعمار أفراد المجموعة الضابطة بلغ(١٠٦,٤) شهر . كما أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة الصف الثاني كان (٤٨,٨٥)، ولطلبة الصف الثالث (٥٢)، وذلك حسب نتائج الفصل الدراسي الأول في معدل المواد الدراسية التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات.

٣. تقسيم أفراد العينة (٤٠) طالباً وطالبة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متساويتين في العدد ومتكافئتين في متغيرات: المستوى التعليمي للوالدين، والتحصيل الدراسي، ودافع الإنجاز،بواقع(٢٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة، حيث كانت المجموعة التجريبية من مدرسة كل من: الحسينية الأساسية المختلطة (١٣) طالباً وطالبة منهم(٣) طلاب ذكور و(٣) طالبات إناث من الصف الثاني، و(٥) طلاب ذكور و(٢) طالبتان من الإناث من الصف الثالث. ومدرسة المزار الأساسية المختلطة الثانية(٧) طلاب وطالبات منهم (٢) طالبان من الذكور و(٢) طالبتان من الإناث من الصف الثاني، و(٣) طالبات إناث فقط من الصف الثالث. أما المجموعة الضابطة فجاءت من مدرستي : مدرسة المزار الأساسية المختلطة الأولى (٧) طلاب وطالبات، منهم (١) طالب واحد، من الصف الثاني فقط، و(٥) طلاب ذكور و(١) طالبة واحدة فقط من الصف الثالث. ومدرسة الأميرة رحمة الأساسية المختلطة (١٣) طالباً وطالبة، منهم (٤) طلاب ذكور فقط من الصف الثاني، و(٥) طالبات إناث، و(٤) طلاب ذكور من الصف الثالث . وقد تم التأكد من تجانس الطلبة في المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التصميم ونتائج الدراسة، كالمستوى التعليمي للوالدين، فقسم هذا المستوى إلى أربعة مستويات فرعية، هي: أمي، وتعليم أساسي، وتعليم ثانوي، وأكثر من التعليم الثانوي، لكل من الأب الأم، ثم حسبت الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب الصف والجنس باستخدام اختبار «مربع كاي»، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم(٣)

نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المستوى التعليمي للأب والأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب الجنس والصف

الوالدان	المجموعة	الصف	الجنس	المستوى التعليمي				المجموع	درجة الحرية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة α=٠,٠٥
				أمي	أساسي	ثانوي	أكثر من ثانوي				
الأب	التجريبية	الثاني	ذكور	٢	٢	١	٠	٥	٣	٢,٧	٠,١٢٦
	الضابطة	الثاني	ذكور	٤	٠	١	٠	٥			غير دال
	المجموع			٦	٢	٢	٠	١٠			
	التجريبية	الثاني	إناث	٠	٥	٠	٠	٥	٣	٥	٠,٠٦٣
	الضابطة	الثاني	إناث	٣	٢	٠	٠	٥			غير دال
	المجموع			٣	٧	٠	٠	١٠			
	التجريبية	الثالث	ذكور	١	٣	١	٠	٥	٣	٣	٠,١١
	الضابطة	الثالث	ذكور	٠	٤	٠	١	٥			غير دال
	المجموع			١	٧	١	١	١٠			
	التجريبية	الثالث	إناث	١	٢	١	١	٥	٣	٢,٥	٠,١٣٣
	الضابطة	الثالث	إناث	٢	٣	٠	٠	٥			غير دال
	المجموع			٣	٥	١	١	١٠			
الأم	التجريبية	الثاني	ذكور	٣	٢	٠	٠	٥	٣	٤	٠,٠٨١
	الضابطة	الثاني	ذكور	٣	٠	٠	٢	٥			غير دال
	المجموع			٦	٢	٠	٢	١٠			
	التجريبية	الثاني	إناث	١	٤	٠	٠	٥	٣	٣,٦	٠,٠٩٥
	الضابطة	الثاني	إناث	٤	١	٠	٠	٥			غير دال
	المجموع			٥	٥	٠	٠	١٠			
	التجريبية	الثالث	ذكور	١	٣	٠	١	٥	٣	٤	٠,٠٨١
	الضابطة	الثالث	ذكور	٠	٣	٢	٠	٥			غير دال
	المجموع			١	٦	٢	١	١٠			
	التجريبية	الثالث	إناث	١	٢	١	١	٥	٣	٤,١	٠,٠٧٧
	الضابطة	الثالث	إناث	٤	١	٠	٠	٥			غير دال
	المجموع			٥	٣	١	١	١٠			

كما تم التأكد من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير التحصيل الدراسي باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول رقم (٤).

الجدول رقم(٤)

نتائج الاختبار التائي لفحص دلالة الفروق في التحصيل الدراسي لطلبة الصفين الثاني والثالث في نهاية الفصل الدراسي الأول لأفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة

الصف	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)
الثاني	التجريبية	١٠	٤٨,٥	٢,٧١٨	٠,٤٨٤	٠,٠٦٥
	الضابطة	١٠	٤٩,٢	٣,٦٧٥		غير دال
الثالث	التجريبية	١٠	٥١,٩	١,٥٢٤	٠,٢٤٥	٠,١٨٣
	الضابطة	١٠	٥٢,١	٢,٠٧٩		غير دال

وكذلك التأكد من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير دافع الإنجاز، باستخدام الاختبار التائي على الاختبار القبلي، كما يبين الجدول رقم (٥).

الجدول رقم(٥)

نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي في دافع الإنجاز

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)
التجريبية	١٠	٣٦,٨٥	٢,٤٦	٠,٨٦٦	٠,٧٨
الضابطة	١٠	٣٦,١٥	٢,٦٥		غير دال

٤. بناء البرنامج التدريبي من خلال تحديد مجالاته، وأهدافه، وأنشطته، وطرق التنفيذ وتقييم مدى تحقق الأهداف، حيث ركز البرنامج على مجالات تشكل دافع الإنجاز المشار إليها في نظريات الدافعية، كنظرية دافع الإنجاز للعالم (موراي)، ونظرية الكفاية الذاتية لدى (باندورا)، ونظرية توقع القيمة لدى (أتكنسن وفيثر)، ونظرية التنافر المعرفي لدى (فستنجر)، وكذلك نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز لدى (واينر)، حيث تضمن البرنامج الأهداف والإجراءات المشتقة من هذه النظريات، فجاءت مجالاته على النحو الآتي: إثارة الانتباه، وتحديد الأهداف في القيام بأي عمل، ثم زيادة الاهتمام الداخلي، وتحسين الفعالية والكفاية الذاتية، والتنافر المعرفي الذي يتمثل في عدم الانسجام في المعرفة، والعزو السليم إلى زيادة الدافعية، وذلك من خلال مراجعة البرامج التي تناولت الدافعية وبخاصة دافعية الإنجاز، والدراسات التي تضمنت هذه البرامج كدراسة باندورا وشنك(Bandura & Schunk,1981) في

تحسين الكفاية والفعالية الذاتية وزيادة الاهتمام الداخلي، ودراستي ريز(Reiher1981) و الغزو (١٩٩٤) في تنمية الكفاية الذاتية والعزو السليم . بعد ذلك تمت مقابلة (٩) من المختصين والخبراء في علم النفس التربوي (٣) محكمين، والتربية الخاصة (٣) محكمين، والإرشاد النفسي (٣) محكمين، لاستطلاع آرائهم في الجوانب النظرية التي يمكن أن يبنى عليها البرنامج، ومدى صلاحيتها، ثم وضع لكل مجال أهداف وأساليب وطرائق للتنفيذ بصورة أولية، وعرضت على المحكمين والخبراء(١٠) محكمين، وفي ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم عدلت بعض جوانب البرنامج حيث جاء بشكله النهائي متضمناً(٢٠) جلسة تدريبية لأفراد المجموعة التجريبية، بواقع جلستين أسبوعيا، ولمدة ثلاثين دقيقة للجلسة الواحدة، فكانت مجالات الجلسات على النحو التالي :

الجلسة الأولى: التعارف وتحديد أهداف البرنامج؛ **الجلسات الثانية وحتى الرابعة**: إثارة الاهتمام والانتباه؛ **الجلستان الخامسة والسادسة**: كيفية وضع وتحديد الأهداف، **الجلسات السابعة وحتى الخامسة عشرة**: الكفاية والفعالية الذاتية وكان ذلك بسبب الأهمية النسبية الكبيرة لدور الكفاية والفعالية الذاتية في الدافعية (White,1959). أما **الجلسة السادسة عشرة** فكان مجالها التنافر المعرفي؛ **والجلسات من السابعة عشرة حتى العشرين**: العزو السليم، وأخيراً **الجلسة الختامية** التقييمية، وإجراء الاختبار البعدي لدافع الإنجاز.

ولمعرفة صلاحية البرنامج لعينة الدراسة من الطلبة بطيئي التعلم، وتحديد الزمن المستغرق للجلسة الواحدة، قام الباحثون بتطبيق بعض أنشطة البرنامج على عينة استطلاعية من الطلبة بطيئي التعلم (١٥) طالباً وطالبة في مدرسة بصيرا الأساسية المختلطة التابعة لمحافظة الطفيلة ولجلستين فقط، حيث وجد الباحثون أن البرنامج واضح من حيث التعليمات، والمحتوى، ومناسبة الأنشطة، وأن متوسط الزمن المستغرق للجلسة الواحدة حوالي (٣٠) دقيقة.

٥. تم تطبيق اختبار دافعية الإنجاز المطور لأغراض هذه الدراسة بشكل فردي على كل طالب وطالبة من قبل أحد الباحثين، حيث يقرأ الباحث على مسامع الطالب بطيء التعلم الفقرة وبدائلها إذا لزم الأمر، وقد تم ذلك بمساعدة معلمة غرفة المصادر حيث طبق الاختبارعلى (٦٨) طالباً وطالبة في المدارس المختارة، فبلغ الوسط الحسابي(٤٥,٦٤) بانحراف معياري (٢,١٢١) علماً بأن الوسط الفرضي

للمقياس هو (٤٤). ثم أخذت الفئة التي حصلت على أقل الدرجات (٤٠) طالباً وطالبة تراوحت درجاتهم ما بين (٣٢–٤٣) درجة وهي أقل من الوسط الفرضي للمقياس، ورصدت درجات الطلبة في المجموعتين في المواد الدراسية المختلفة (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) في نهاية الفصل الدراسي الأول.

٦. طبق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية من قبل أحد الباحثين في مدرستي الحسينية الأساسية المختلطة (١٣) طالباً وطالبة في مدرستهم، والمزار الأساسية المختلطة الثانيـة (٧) طلاب وطالبات في مدرستهم أيضاً، حيث بدأ التطبيق بتاريخ ٢٠٠١/٥/١١م وبواقع (٢٠) جلسة تدريبية، ولم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة إلى أي نوع من التدريب، وبعد انتهاء مدة التدريب طبق مقياس دافعية الإنجاز على أفراد المجموعتين بالطريقة نفسها التي تم فيها القياس القبلي، وفي الوقت نفسه رصد الباحثون درجات التحصيل الدراسي للطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المواد الدراسية المختلفة (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) في نهاية الفصل الدراسي الثاني والذي انتهى بتاريخ ٢٠٠٢/٥/٢٨م، وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

٧. تفريغ الاستجابات وإجراء المعالجات الإحصائية حسب الأصول العلمية المناسبة.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية و إمكانية تعميم نتائجها في ضوء المحددات الآتية:

١. تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية في إقليم الجنوب في الأردن.

٢. تتحدد الدراسة الحالية أيضا باستجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات مقياس دافعية الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة.

النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر، وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس والصف والتفاعل بينهما؟

السؤال الأول :

هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي؟

وللاجابه عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي (t-test) على الاختبار البعدي لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم(٦)
نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في دافعية الإنجاز

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٥٣,٠٥	٣,٦٣٤	*١٨,٥١	٠,٠١٧
الضابطة	٢٠	٣٥,٦٥	٢,١٠٩		

*دال عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥)

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة «ت» (١٨,٥١) وبدرجة حرية (٣٨)، وبمستوى دلالة (α=٠,٠١٧) وهذا يعني أن الفرق بين المتوسطين يعزى إلى أثر البرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، ومن ثَمَّ فإن البرنامج فعال في رفع مستوى دافعية الإنجاز . وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كل من: ريد وبوركوسكي(Reid & Borkowski, 1987)، وهيوس وميرتيـــه (Hughs & Marrtay,1991)، وشلتون (Sheltton,1993). ولم تختلف هذه النتيجة مع نتائج أية دراسة سابقة . وهذا يشير إلى فعالية البرنامج، ومدى مساهمته في رفع مستوى دافعية الإنجاز.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز بين المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى متغيري الجنس (ذكور، إناث)، والصف الدراسي(الثاني، الثالث)، والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢X٢) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢X٢) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم على الاختبار البعدي، حسب الصف والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٤٨,٤	١	٤٨,٤	٠,٥٢٧	٠,٩٨
الصف	٠,٩	١	٠,٩	٠,٩٨	٠,٢١١
الجنسx الصف	١٠	١	١٠	٠,١٠٩	٠,١٠١
الخطأ	٣٣٠٣,٨	٣٦	٩١,٧٧٢		
المجموع	٣٣٦٣,١	٣٩			

*دال عند مستوى الدلالة(α=٠,٠٥)

وأشارت النتائج إلى أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم في دافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس، أو إلى الصف، أو إلى التفاعل بينهما، حيث بلغت قيمة «ف» لمتغير الجنس(٠,٥٢٧)، وبمستوى دلالة (α=٠,٩٨)، ولمتغير الصف (٠,٩٨) وبمستوى دلالة (α=٠,٢١١)، وللتفاعل بين المتغيرين بلغت قيمة «ف» (٠,١٠٩) وبمستوى دلالة (α=٠,١٠١)، علماً بأن متوسط درجات الطالبات على الاختبار البعدي هو(٥٤,٧) ومتوسط درجات الطلاب الذكور بلغ (٥١,٧)، كما بلغ متوسط درجات طلبة الصف الثاني (٥٢,٢)، ومتوسط درجات الصف الثالث (٥٣,٩).

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)بين متوسطات درجات الطلبة بطيئي التعلم على مقياس دافع الإنجاز تعزى إلى الجنس، أو الصف، أو التفاعل بينهما . ويمكن تفسيرهذه النتيجة بأن الطلبة بطيئي التعلم في المجموعة التجريبية قد تعرضوا جميعاً للبرنامج التدريبي نفسه، وأن أنشطة وفعاليات البرنامج لم تكن موجهة إلى جنس دون آخر، أو إلى صف معين، بل هي أنشطة إنسانية وجماعية، كما أن التقارب في العمر قد يكون أحد العوامل التي أسهمت في عدم ظهور فروق بين طلبة الصف الثاني والثالث، الأمر الذي يشير إلى أنه يمكن دمج الجنسين في صفوف التربية الخاصة من هذه الفئة العمرية، وفي الوقت نفسه فإنهم يحققون المستويات المطلوبة منهم بنسب متقاربة لدى كل من الجنسين، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة: محمود (١٩٩١)، ومنسي (١٩٩٢)، وهلسا (١٩٩٦)، والسفاسفة (١٩٩٩). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة موسى (١٩٨٧) التي استهدفت فئة عمرية أكبر من هذه الفئة ومن الطلبة العاديين، وكذلك دراسة قطامي (١٩٩٣) التي أظهرت فروقاً بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز ولصالح الإناث، لأنها أيضاً استهدفت طلبة من الصفوف الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر)، وهؤلاء قد لا يكونون متجانسين كما هي الحال لدى الطلبة بطيئي التعلم، الذين يتم فرزهم حسب مجموعة من الاختبارات (اختبارات في القدرات العقلية، واختبار في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، واختبارات تحصيلية في اللغة العربية، والرياضيات)، ومن ثَمَّ فهم أكثر تجانساً.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثاني بطيئي التعلم في المواد الدراسية بحسب المجموعة(تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على معدل المواد الدراسية في الفصل الدراسي الثاني؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي(٢x٢) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة في نهاية الفصل الدراسي الثاني. والجدول رقم(٨) يبين ذلك.

الجدول رقم(٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثاني بطيئي التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٢٦٦,٤٥	١	٢٦٦,٤٥	*٣٢,٨٩٥	٠,٠٠٤
الجنس	٢,٤٥	١	٢,٤٥	٠,٣٠٢	٠,٠٩٧
المجموعةxالجنس	٤,٠٥	١	٤,٠٥	٠,٥	٠,٠٨٧
الخطأ	١٢٩,٦	١٦	٨,١		
المجموع	٤٠٢,٥٥	١٩	٢١,١٨٧		

*دال عند مستوى الدلالة(α=٠,٠٥)

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إ حصائياً بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثاني لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية في معدل المواد الدراسية (المقررات الدراسية) على الفصل الثاني، حيث بلغت قيمة «ف» (٣٢,٨٩٥) وهي دالة بمستوى دلالة (α=٠,٠٠٤). كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على معدل المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي الثاني (٥٩,٣)، وهي المواد الدراسية نفسها التي درسها الطالب في الفصل الدراسي الأول: (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة على معدل المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي الثاني(٥٢)، وهذا الفرق دال عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن البرنامج ذو أثر فعال في رفع مستوى تحصيل الطلبة بطيئي التعلم، وهذه نتيجة طبيعية، فكلما ارتفع مستوى الدافعية لدى الأفراد العاديين، يرتفع لديهم مستوى الإنجاز والتحصيل، وتزداد رغبتهم في الإنجاز بشكل أفضل، وكذلك الأمر في الطلبة بطيئي التعلم الذين يشكلون الفئة الحدية بين الإعاقة والسواء. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الغزو (١٩٩٤)، ودراسة هلسا (١٩٩٦).

وفيما يتعلق بأثر الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة، فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تحصيل الطلبة بطيئي التعلم في الصف الثاني تعزى إلى الجنس أو إلى التفاعل بين الجنس والمجموعة، إذ بلغت قيمة «ف» لمتغير الجنس (٠,٣٠٢) وهي غير دالة، حيث بلغ مستوى الدلالة (α=٠,٠٩٧)، ولتفاعل الجنس مع

المجموعة بلغت قيمة «ف» (٠,٥) وهي غير دالة حيث بلغ مستوى الدلالة (α=٠,٠٨٧).

وهذا يعني أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بحسب الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة منسي(١٩٩٢) ودراسة السفاسفة(١٩٩٩). مما يؤكد فعالية البرامج التي تستهدف تنمية أية مهارات من خلال التدريب العملي، وهي لا تختلف باختلاف الجنس، فالبرامج موجهة بأنشطتها إلى كافة الطلبة . والطلبة بطيئو التعلم هم فئة متجانسة ينحصر معدل ذكاؤهم ما بين(٧٥–٩٠) درجة، بمعنى أنهم فئة متجانسة عقلياً سواء الذكور أو الإناث، ومن ثَمَّ يمكن أن تتحقق نتائج متقاربة (الزبادي وآخرون، ١٩٩١). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة قطامي (١٩٩٣) التي أظهرت أثراً للجنس في دافعية الإنجاز لدى الطلبة العاديين في القدرات العقلية، والذين هم من فئة عمرية في مرحلة الدراسة الأساسية العليا أو بداية المرحلة الثانوية.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم في المواد الدراسية بحسب المجموعة(تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على معدل المواد الدراسية في الفصل الدراسي الثاني؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي(٢X٢)؛ لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجات تحصيل الطلبة في المواد الدراسية (المقررات المدرسية) في نهاية الفصل الدراسي الثاني، والجدول رقم(٩) يبين ذلك.

الجدول رقم(٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢X٢) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٣٩,٢	١	٣٩,٢	*٨,١٦٧	٠,٠٠٣١
الجنس	٥	١	٥	١,٠٤٢	٠,٢١
المجموعةxالجنس	٧,٢	١	٧,٢	١,٥	٠,٠٧٦
الخطأ	٧٦,٨	١٦	٤,٨		
المجموع	١٢٨,٢	١٩	٦,٧٤٧		

*دال عند مستوى الدلالة(α=٠,٠٥)

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم في المواد الدراسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات) في نهاية الفصل الدراسي الثاني، حيث بلغت قيمة «ف» (٨,١٦٧) وبمستوى دلالة (α=٠,٠٠٣١) ، ولصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلبة في المجموعة التجريبية بلغت (٥٧,١) في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلبة في المجموعة الضابطة (٥٤,٣)، وهو دال عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث بطيئي التعلم بحسب الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة؛ إذ إن قيمة«ف» لمتغير الجنس بلغت(١,٠٤٢) وبمستوى دلالة (α=٠,٢١)، وللتفاعل بين الجنس والمجموعة بلغت قيمة «ف» (١,٥) وبمستوى دلالة (α=٠,٠٧٦). واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة منسي(١٩٩٢)، ودراسة السفاسفة (١٩٩٩). وهذا يؤكد فاعلية البرنامج وقدرته في تنمية دافعية الإنجاز لهؤلاء الطلبة، التي انعكست إيجاباً على التحصيل الدراسي، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة قطامي(١٩٩٣).

وبناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، فإنه يمكن استنتاج أن البرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة له أثر واضح في زيادة مستوى دافعية الإنجاز، وفي رفع مستوى التحصيل الدراسي، كما أن فاعلية البرنامج لم تتأثر بمتغيرات جنس الطالب، وصفه الدراسي، أو التفاعل بينهما.

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بما يلي:

١. تطبيق البرنامج على الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر؛ لتحسين مستويات تحصيلهم الدراسي.

٢. إدخال موضوع دافعية الإنجاز وبرامج تنميتها في برامج إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة، والمهتمين بذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. تشجيع المعلمين والمرشدين التربويين على تطبيق البرنامج التدريبي على فئات أخرى من طلبة المدرسة، أو من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ للتحقق من فاعليته.

٤. إجراء دراسات حول استقصاء أثر برامج تنمية دافعية الإنجاز في متغيرات أخرى مثل: موقع الضبط والتحكم، ومفهوم الذات، والتوافق النفسي والاجتماعي.

٥. دراسة تطبيق اختبار دافع الإنجاز المطور لأغراض هذه الدراسة، على عينات من مناطق تعليمية داخل وخارج الأردن، في سبيل بناء مقياس مقنن لأغراض معرفة دافعية الإنجاز لدى فئات متعددة، وخاصة فئة بطيئي التعلم.

المراجع

أبو يوسف، غادة.(١٩٩٩). التربية تستحدث«٢٠٠٠» غرفة مصادر خلال خمس سنوات. **صحيفة الدستور الأردنية**، الاثنين، كانون أول، ص(٤).

باهي، مصطفى وشبلي، أمينة.(١٩٩٨). **الدافعية: نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

البيلي، محمد والعمادي،عبد القادر والصمادي، أحمد.(١٩٩٧). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. العين ، دولة الإمارات العربية المتحدة : مكتبة الفلاح.

حداد، ياسمين والأخرس، نائل.(١٩٩٨). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال. **دراسات العلوم التربوية (عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية)، ١٥(٢)، ١٨١-٢١٣**.

راشد، عدنان غائب.(٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)**. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

الزبادي، أحمد محمد وغانم، محمود والخطيب، إبراهيم.(١٩٩١). **تعليم الطفل بطيء التعلم**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

السامرائي، باسم نزهت والهيازعي، شوكت ذياب.(١٩٨٨). بناء مقياس مقنن لدافع الإنجاز الدراسي لطلبة الكليات الهندسية . **المجلة العربية للبحوث التربوية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)**، ٨ (١) ، ٧٨-١٠٤.

السفاسفة، محمد إبراهيم.(١٩٩٩). **أثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأولى، جامعة بغداد.

الشربيني، زكريا أحمد.(١٩٨١). **التوافق النفسي وعلاقته بدافع الإنجاز في مرحلة الطفولة المتأخرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عدس، عبدالرحمن .(١٩٩٨). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الفكر.

عمران، محمد إسماعيل سيد.(١٩٨٠). **حاجة الإنجاز وحاجة الانتساب**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عودة، أحمد سليمان.(٢٠٠٢). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (الطبعة الخامسة). عمان: دار الأمل.

عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف .(١٩٨٨). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر.

العلواني، ربيع.(١٩٩١). **الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم ومقترحات الحد منها** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأولى– جامعة بغداد.

الغرير، أحمد نائل.(١٩٩٥). **التربية الخاصة في الأردن**. عمان: مطابع الدستور التجارية.

الغزو، إيمان محمد.(١٩٩٤). **أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في لواء المزار الجنوبي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

قطامي، يوسف.(١٩٩٣). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. **مجلة دراسات: العلوم التربوية والإنسانية) عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية ٢٠**(٢)، ٢٣٢–٢٧٨.

الكركي، وجدان خليل عبدالعزيز.(١٩٩٦). **علاقة عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن– الكرك.

الكناني، إبراهيم عبدالحسن.(١٩٧٥). **بناء مقياس لدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

الكيالي، دحام وسمين، زيد بهلول.(١٩٩٠). مشكلات التكيف السلوكي للأطفال البطيئي التعلم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية (الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية)، ١٦**(١٥)، ١٠–٢٧.

ماكليلاند، دافيد.(١٩٩١). **مجتمع الإنجاز**، (ترجمة عبدالهادي جوهر، ومحمد سعيد فرج) القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.

محمود، نائلة حسن.(١٩٩١). **دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

مقابلة، نصر.(١٩٨٩). أثر الجنس والكلية والمستوى التعليمي في مستوى الدافع الانجاز عند طلبة جامعة اليرموك– الأردن. **مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٢** (٢)،٣٥– ٦٧.

منسي، حسن عمر.(١٩٩٢). **مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسية** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

موسى، فاروق عبد الفتاح.(١٩٨٧). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين** (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

موراي، إدوارد.ج.(١٩٨٨). **الدافعية والانفعال**، (ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة). عمان: دار الشروق.

نشواتي، عبدالمجيد.(١٩٩٨). **علم النفس التربوي** (الطبعة الثالثة). إربد: دار الفرقان.

هلسا، حسان خليل.(١٩٩٦). **علاقة بعض سمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة– الكرك.

هندام، يحيي وجابر، عبدالحميد.(١٩٧٨). **المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها**. القاهرة: دار النهضة العربية.

وزارة التربية والتعليم.(١٩٩٩). **منشورات**. عمان، الأردن:مؤلف.

وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠١). **التقرير السنوي لإنجازات الوزارة**. عمان، الأردن: مديرية التربية الخاصة.

الوقفي، راضي.(١٩٩٨). **مقدمة في علم النفس** (الطبعة الثالثة). عمان: دار الشروق.

Bandura, A., & Schunk, D.(1981). Cultivating competence self-efficacy, and intrinsic intreset.**Through Proximal Self, 4**(3),586-598.

Buring,S. Roger,H, Schraw, W.,Gregory ,I.,& Ronning, R.(1995). **Cognitive psychology and instruction** (third edition). New Jersey: Merrill an Imprint of Prentice Hall.

Gillen,J.T.(1997). What happens to slow: A descriptive study of educational practices. **Dissertation Abstract International,58**(6),2069.

Good. T.V.(1973).**Dictionary of Education** (third edition).New York: Mcgraw-Hill Book co.

Hermans, H.J.M .(1970).A questionnaire measure of achievement motivation. **Journal of Applied Psychology, 54**(8),81-93.

Houston , J.P.(1985).**Motivation**. New York: Macmillan.

Hughs, K.R., & Marttay, C.R.(1991). **Motivation training with preadolescents.Issued by: Kentuky Council on Higher Education**. (ERIC Document Reproduction Service No. 338668).

Reid, M.K., & Borkowski,.J.G .(1987).Causal attribution of hyperactive children: Implications for teaching strategies and self-control. **Journal of Educational Psychology ,79**(3),296-307.

Reiher, R.H .(1981).Changing academic task persistence through a self management attribution program. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, **Dissertation Abstract International, 41**(12-A), 5036.

Seifert ,K.(1983).**Educational psychology**. Boston Houghton: Mifflin co .

Shelton, D.1993).Computerized reading instruction for rededicating deficiencies of slow learners educational. **Journal of Educational Practicum. (Nova University),8** (2),24.

White, R,W.(1959). Motivation reconsidered the concept of competence. **Psychology Review,6**(66),297-333.