فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة حائل

إعداد

ام كلثوم احمد محمد

أستاذ مساعد التربية الخاصة - جامعة حائل

Doi: 10.33850/jasht.2020.68909

استلام البحث : ٢٢ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٣ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى تدريب الطالبات ذوات صعوبات التعلم على خفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية للتعلم بمدينة حائل، والتعرف على طبيعة الدافعية للطالبات ذوات صعوبات التعلم نحو عملية التعلم وإكسابهن المهارات والمعارف التعليمية التي تساعدهن على زيادة الدافعية للتعلم وذلك من خلال هذا البرنامج الارشادي الذي قامت به الباحثة، شملت العينة طالبات المرحلة المتوسطة ممن لديهن صعوبات تعلم وسلوك اندفاعي وعددهن (١٦)طالبة، كما استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم من إعداد (سرحان،٢٠١٥)، ومقياس السلوك الاندفاعي من إعداد(truch،١٩٨٠) الذي تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يتناسب والبرنامج الإرشادي، تم تحليل النتائج بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض سلوك الاندفاع بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج، كما خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: وضع بطاقة متابعة لعمل البرنامج الإرشادي لكل طالبة، اختيار أفضل المعلمين ليقوم بتنفيذ البرنامج وإقناعهم بأهمية هذا العمل، كما تم وضع بعض المقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الاندفاعي ، الدافعية ، صعوبات التعلم.

Abstract

Aim of this study was to train students with learning difficulties to reduce burst behavior and increase motivation for learning in Hail,

And to identify the of motivation for students with learning difficulties towards the learning process, And to provide them with the educational skills and knowledge that will help them to increase their motivation for learning through this guidance program conducted by the researcher, The sample included middle school students who have learning difficulties and impulsive behavior and their number (16 students), The researcher also used the measure of motivation to learn from Sarhan (2015) and the impulse measure of behavior (Truch, 1980), which was presented to a group of experienced, The semi-experimental method, which is suitable for the extension program, was used. The results were analyzed by the statistical packages for social sciences (spss), The researcher found a number of results, the most important of which are: There are statistically significant differences in the reduction of the impulse behavior among the experimental group members who were exposed to the guidance program and the control group members who were not exposed to the program, There are differences in the average scores of the members of the experimental group before and after the application of the guidance program. The study also found several recommendations, the most important of which are: a follow-up card for the work of the mentoring program for each student, selection of the best teachers to implement the program and convince them of the importance of this work, Some research proposals have been developed.

Key word: Impulsive , Motivation , Learning difficulties.

المقدمة :

يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة نسبيا في ميدان علم النفس عامة ومجال التربية الخاصة على وجه الخصوص، حيث ظهرت أول محاولة لتعريفه عام ١٩٦٣م على يد (كيرك Kirk) الذي يعتبر من أشهر المتخصصين في مجال صعوبات التعلم الذي قدم تعريفا لهذا المفهوم لممثلي عدد من الجمعيات المهتمة بشئون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك وينص التعريف على الأتي: يشير مفهوم صعوبات التعلم إلي تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات: (الكلام، اللغة، القراءة التهجئة، الكتابة العمليات الحسابية) نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب

عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو إعاقة عقلية أو حرمان ثقافي بيئي.

وفي عام ١٩٨٣م وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشئون المعاقين تعريفا استندت فيه بشكل أساسي على التعريف الذي اقترحه كيرك، وفي نفس العام ١٩٨٣م صدر القانون (٩٨-٩٩) مؤكداً دور الحكومة الفيدرالية في التربية الخاصة، فقد دعم هذا القانون أطفال ما قبل الدراسة وأيضا طلاب المدارس الثانوية وبرامج ما بعد المدرسة الثانوية للمعوقين، وفي عام ١٩٨٦م صدر قانون(١٤٢/٩٤) حث على إعداد تطوير خطة تخصص قدرات إرشادية لكل فرد يعاني من صعوبات تعلم، وفي هذا العام (١٩٨٦م)أيضا بدأت فكرة تشجيع وتطبيق التربية النظامية علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمعني أن يتعلم الطفل ذو الصعوبة التعليمية داخل الفصول العادية مع أقرانه مع احتفاظه بحقوقه في الخدمات التي تعدها التربية الخاصة، وان موضوع الصعوبة في التعلم يمثل منطقة توتر في المجال النفسي للمتعلم ومنطقة ضعف، منطقة شديدة الحساسية انفعاليا، بحيث تصبح منطقة تتراكم حولها ضغوط إذا لم تعالج، وتتولد منها مناطق ودوائر أخرى، قد تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها (الفرحان، ١٩٩٩).

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية يمكن معالجة مشكلاتهم من خلال البرنامج الذي عدته الباحثة لخفض سلوك الاندفاعية وزيادة الاندفاعية لهم.

مشكلة البحث

من خلال عمل الباحثة في مجال التربية الخاصة ومعايشتها للطالبات ذوات صعوبات التعلم بفترة التدريب الميداني للطالبات، تولد لدى الباحثة احساس بمشكلة الدراسة الحالية والتي يمكن تحديدها في أن هناك تدني في دافعية الطالبات الاكاديمية، والمعروف ان الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتميزون بمستوى جيد من نسب الذكاء الا ان التحصيل الدراسي لهم منخفض جدا نتيجة لبعض الأسباب ومن ضمنها تدني الدافعية نحو التعلم مما حدا بالباحثة القيام بهذا البرنامج والذي يتوقع ان يزيد من دافعيتهن نحو التعلم ومن ثم ارتفاع التحصيل الدراسي لهن، وبناءً على ذلك فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الاتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض سلوك الاندفاع بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج؟
٣. هل توجد فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الآتي:

١. التعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
٢. التعرف على الفروق في خفض سلوك الاندفاع بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
٣. التعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أهمية البحث

١.الأهمية النظرية

تظهر أهمية البحث الحالي في كونه بحث إمكانية خفض سلوك الاندفاع وزيادة الدافعية للطالبات ذوات صعوبات التعلم حيث إنّ الموضوع لم يكن له الحظ الأوفر من الدراسة والبحث العلمي، في حدود علم الباحثة، كما تتضح أهمية البرنامج الحالي في انه يتعامل مع فئة تعليمية جديدة وهى فئة ذوي صعوبات التعلم الملتحقات بالمدرسة المتوسطة (دمج جزئي) كتجربة رائدة للمملكة العربية السعودية في عملية الدمج وما ترتب على هذه التجربة من ايجابيات ومعوقات وبالتالي فإن هذه الفئة بحاجة إلى مزيد من البحوث للنهوض بها وتفعيلها في كافه الدول العربية لما يحقق لها حياة اجتماعية ونفسية أفضل، كما تسهم الدراسة الحالية في تحسين التواصل الاجتماعي لدى ذوات صعوبات التعلم من خلال إكسابهن دافعية للتعلم وخفض سلوك الاندفاع لديهن.

وتأسيساً على ما سبق تتضح مدى أهمية مجال تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج مقترح لخفض مستوى السلوك الاندفاعي باستخدام الفنيات المختلفة وذلك على الرغم من كثرة البحوث والدراسات الأجنبية التي تهتم بأساليب تدريبهم، باستخدام افضل الطرق والأساليب والاستراتيجيات الممكنة، غير أنه يتبين من مراجعة الدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال أن هذا الجانب لم يحظ باهتمام الباحثين العرب بالقدر الكافي، إلا من خلال عدد قليل من الدراسات التي قام بها كل الشخص (١٩٩١) والفرماوي (١٩٨٧) زيتوت (٢٠٠٤)، معالي(٢٠١٤).

إعداد برنامج إرشادي لزيادة الدافعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

التأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المعد في خفض سلوك الاندفاع لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

توفير بيانات هامة للمعلمين والمختصين للعمل مع ذوي صعوبات التعلم.

١.الأهمية التطبيقية

هذا البحث قد يسهم في الآتي:

١. تذكير المعلمين بأساليب إرشادية متميزة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.
٢. بإمكان المرشدين والمعلمين في المدارس العامة استخدام هذا البرنامج وكذلك المتخصصون النفسيون لقدرة هذا البرنامج في خفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٣. كما يمكن للمهتمين من المرشدين ومشرفي الإرشاد الاستفادة من مقياس الدافعية للتعلم للتعرف على مستوي الدافعية للطلاب وكيفية معالجتها.

فروض البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاندفاعي بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
٣- توجد فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

مصطلحات البحث

برنامج إرشادي: ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموعة من الفعاليات والإجراءات والأساليب الإرشادية المستمدة من نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل، وتهدف إلى إيجاد حالة شعورية داخلية لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم تساعدهن على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهن عن طريق الاستبصار بمشكلتهن، والشعور بالمسؤولية تجاهها، والاهتمام بإيجاد الحلول المناسبة لها وينفذ هذا البرنامج من خلال (٩) جلسات إرشادية، تطبق بواقع جلستين أسبوعياً، وتتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة (١٦-٢٠) دقيقة.

السلوك الاندفاعي:

يعرف الشخص (١٩٩٠) الطفل المندفع Child Impulsive بأنه الطفل الذي يستغرق وقتاً قصيراً قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة، مما يؤدي إلى تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول إلى الإجابات الصحيحة لهذه المواقف، وذلك بالمقارنة بالطفل المتأني Child Reflective الذي يستغرق وقتاً أطول قبل الاستجابة ، وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة للمهام المسندة إليه.

وتعرفه الأحمد ٢٠٠٢ بانه: الفروق الموجودة في السرعة أو (التسرع/ التهور) في تقديم الاستجابة للمثيرات المختلفة، فبعض الأفراد يندفعون في استجاباتهم ولا توجد لديهم بدائل مختلفة وغالباً ما تكون استجاباتهم غير صحيحة في حين يميل بعضهم الاخر الى التأمل والتروي وتقليب الأمور بغية تقديم الاستجابات المناسبة (الأحمد، ٢٠٠٢) .

كما يقدم السمادوني (١٩٩٧)مجموعة من الانطباعات أو التصورات المتمثلة في السلوك الاندفاعي وهي:

أن الاندفاعية بعد يتضمن مجموعة من المكونات الفرعية من المخاطرة وعدم القدرة على الضبط.

أن غالبية الدراسات تتعامل مع الاندفاعية على أنها سمة ثابتة نسبياً أكثر من كونها حدث عابر أو موقف في حياة الفرد يزول بزوال المثير، وأن الطفل المندفع يتصف بأنه طفل لا يفكر في البدائل المطروحة أمامه قبل أن يتخذ قراره، وذلك بخلاف الطفل العادي الذي يؤجل استجابته لفترة يفكر خلالها ويتأمل في البدائل المتاحة أمامه، ويتروى حينما لا يعرف الاستجابة الصحيحة، بينما يعرف الشرقاوي (١٩٨٩) الاندفاعية بأنها أسلوب معرفي يميل فيه الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة ، فغالباً ما تكون استجابة المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.

التعريف الاجرائي للسلوك الاندفاعي: السلوك الاندفاعي هو الدرجة المتحصل عليها في مقياس السلوك الاندفاعي.

الدافعية:

تعرف الدافعية بانها طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الفرد على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة، المدرسة، البيت، العالمً بأسره، وتعرف إجرائيا في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الدافعية المستخدم في هذا البحث (Sternberg & Williams:٢٠٠٢).

التعريف الاجرائي للدافعية: الدافعية تهني الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

الطالبات ذوات صعوبات التعلم: هن الطالبات اللائي يعانين اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء أكانت شفهية أم كتابية وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز عن لاستماع أو التفكير أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، ويبين التعريف ان الصعوبات التعليمية لا تشمل المشكلات التعليمية التي تعود أساسا الى الاعاقة العقلية او السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي الاقتصادي أو الثقافي(الخطيب ،٢٠١٥).

صعوبات التعلم: تعرفها الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر سلباً على النمو والتكامل، كما أنها تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدهما، وتنشأ صعوبات التعلم كحالة إعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها، وفي درجة حدتها، ويمكن أن تمتد على امتداد حياة الفرد وقد تؤثر على تقديره

لذاته، وعلى مستوى تعلمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئته الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية (السرطاوي،٢٠٠٧).

حدود البحث:

حدود البحث المكانية: المدرسة المتوسطة ١٦ بمدينة حائل.

الحدود الزمانية: العام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩م.

الاطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

اولا: الدافعية:

تثير مسألة طبيعة الدافعية ونظرياتها جداً كبيراً بين علماء النفس، ويواجهون في هذا الصدد ما يواجهونه من صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالذكاء أو الابتكار أو الشخصية، الخ وقد قال هؤلاء العلماء بعدد من النظريات تختلف باختلاف نظراتهم للإنسان وللسلوك الإنساني، وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها، غير أن أياً من هذه النظريات، رغم ادعاء أصحابها، غير قادرة على إعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدافعية(Ball, 1977) .

وإن حقيقة كهذه لا تعني بطبيعة الحال عدم جدوى أو فائدة نظريات الدفاعية المتوافرة حالياً وبخاصة في المجال التربوي، بل على العكس، فهي تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الإنساني، وتمكنه من تكوين تصور واضح عنه، نظراً للدور الهام الذي بدأت الدافعية تلعبه خلال العقود القليلة الماضية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية (Klaus Meier. ١٩٧٥) ولما كانت نظريات الدافعية عديدة ومسهبة في شرح السلوك الإنساني وتفسيره، فسنقتصر فيما يلي على تناول أهم الجوانب والمفاهيم التي تنطوي عليها أربع نظريات شهيرة هي، النظرية الارتباطية والنظرية المعرفية والنظرية الإنسانية ونظرية التحليل النفسي، حيث تؤكد النظريتان الأوليان (الارتباطية والمعرفية) على دور الدافعية في التعلم، بينما تؤكد النظريتان الأخريان (الإنسانية والتحليلية) على دور الدافعية في الشخصية(مراد،١٩٨٩).

نظريات الدافعية

النظرية الارتباطية :Association theory

تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير، الاستجابة S – R theories. وقد كان ثورندايك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم وفسر هذا التعلم بقانون الأثر Law of effect، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها. وطبقاً لهذا القانون، يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألم أو الانزعاج إلى الدوافع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثيري معين. أي أن

المتعلم يسلك أو يستجيب طبقاً لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم(التويجري،١٤٢٢هـ).

ويأخذ (هل (Hull، ١٩٥٢ بقانون الأثر، ويحدده على نحو أكثر دقة مما فعل ثورندايك، حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة Need Reduction للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز Drive للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك. وقد حدد هل علاقة السلوك بالحاجة والحافز(غنيم،٢٠٠٢).

تعتبر الحاجة طبقاً لهذا النموذج متغيراً مستقلاً، يلعب دوراً مؤثراً في تحديد لحافز كمتغير متدخل، ويلعب هذا بدوره دوراً مؤثراً ي تحديد السلوك، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة، الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم، أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز، هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلمها(ابواسعد،٢٠٠٦).

لا يرى سكنر، صاحب نموذج التعلم الإجرائي، ضرورة لافتراض متغيرات متدخلة كالحافز لتفسير السلوك، علماً بأنه يقبل بمفهوم التعزيز كأساس للتعلم، ذلك المفهوم الذي ينطوي في ذاته على معنى الدافعية ، (Klausmeier، ١٩٧٥) ويستخدم عوضاً عن ذلك مفهوم الحرمان Deprivation، ويرى أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبط بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. ويقتصر سكنر أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة، والتي يتم في ضوئها تحديد المعززات السلبية والإيجابية وجداول استخدامها، كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه(ثورندايك،١٩٨٩).

النظرية المعرفيةCognitive theory

ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثابات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية Extrinisic Motivation تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد. أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه (Hunt، ١٩٦٥) ، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية Intrinsic Motivation متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في

الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي ((Vander Zanden ١٩٨٠..

فظاهرة حب الاستطلاع مثلاً، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك (Day and Berlyne، ١٩٧١ ١٩٧٥) وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعاً إنسانياً ذاتياً وأساسياً. وقد أشار بعض الباحثين (Maw and Maw ١٩٦٥) إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يمكن المتعلمين، وبخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل(العتوم،٢٠٠٤).

صاغ اتكنسون (Atkinso، ١٩٦٥) نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق، مشيراً على أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي:

١ ـ الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح(مراد،١٩٨٩).

٢ ـ احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية(ابواسعد،٢٠٠٦).

٣ ـ قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث Incentive (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها(عبدالهادي،٢٠١٤).

إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعاً بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعاً بالخوف من الفشل، فسيتجنب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل) وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات(حمدان،٢٠٠٧).

يتضح مما سبق أن قدرة الطالب على التعلم والتحصيل مرتبطة إلى حد كبير بنزعته الدافعية إلى انجاز النجاح، ولما كانت هذه النزعة مكتسبة أساساً، فمن الممكن القول بإمكانية تعدل تلك القدرة، فأي تعديل يطرأ على دافع إنجاز النجاح أو احتمالية النجاح أو قيمة باعث النجاح، يؤدي إلى تعديل دافعية الطالب لإنجاز النجاح، وهذا يؤثر بدوره في تعديل قدرته على التحصيل المدرسي(الشرقاوي،١٩٨٩).

يتبين من استعراض أهم المفاهيم التي تستخدمها النظريات المعرفية لدى بيان وجهات نظرها في الدافعية، أن هذه النظريات تفضل تفسير الدافعية بدلالة متوسطات مركزية، كالدوافع الذاتية والاستطلاع والقصد والدافع لإنجاز النجاح... الخ، حيث تنطوي هذه المفاهيم جميعها على التأكيد على حرية الفرد ومبادأته وقدرته على الاختيار وتوجيه سلوكه بالاتجاه الذي يرغب فيه. غير أن هذا لا يعني بأية حال من الأحوال عدم اعتراف المعرفيين بقوة الحاجات الفيزيولوجية وقدرتها على استثارة السلوك وتوجيهه، وبأهمية الحوادث التعزيزية المضبوطة بمثيرات خارجية، لكنهم يرون أن هذه العوامل أو المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية الإنسانية جميعها، وبخاصة تلك الجوانب التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة(زيدان،١٩٨٣).

ثالثاً : النظرية الإنسانية

تهتم هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بالشخصية أكثر من علاقتها بالتعلم وترجع مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو، والذي يفترض أن الدافعية الإنسانية يمكن تصنيفها على نحو هرمي يتضمن سبع حاجات حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته على النحو التالي(محمد،٢٠١٧) :

١. الحاجات الفسيولوجية: مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والأكسجين والراحة ..الخ ،وإشباع هذه الحاجات يعطي الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى(عدس،٢٠٠٠).

٢. حاجات الأمن: وتشير إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة، وتجنب القلق والاضطراب والخوف ويبدو ذلك واضحاً في السلوك النشط للأفراد في حالات الطوارئ مثل الحروب والأوبئة والكوارث الطبيعية .

٤. حاجات الحب والانتماء: وتشير إلى رغبة الفرد في إقامة علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بصفة عامة ومع المقربين من الفرد بصفة خاصة، ويبدو هذا الشعور في معاناة

الفرد عند غياب أصدقائه وأحبائه أو المقربين لديه، ويعتبر ماسلو ذلك ظاهرة صحية لدى الأفراد الأسوياء، وأن الحياة الاجتماعية للفرد تكون مدفوعة بحاجات الحب والانتماء والتواد والتعاطف(نشواتي،١٩٩٦) .

٥. حاجات احترام الذات: وتشير إلى رغبة الفرد في إشباع الحاجات المرتبطة بالقوة والثقة والجدارة والكفاءة وعدم إشباعها يشعر الفرد بالضعف والعجز والدونية . فالطالب الذي يشعر بقوته وكفاءته أقدر على التحصيل من الطالب الذي يلازمه شعور الضعف والعجز .

٦. حاجات تحقيق الذات: وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلي، وتبدو في النشاطات المهنية واللامهنية التي يمارسها الفرد في حياته الراشدة، والتي تتفق مع رغباته وميوله وقدراته حيث يقصر ماسلو هذه الحاجات على الأفراد الراشدين فقط لعدم قدرة الأطفال على تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نموهم ونضجهم(العتوم،٢٠٠٤) .

٧. حاجات المعرفة والفهم: وتشير إلى رغبة الفرد المستمر في الفهم والمعرفة، وتظهر في النشاط الاستطلاعي والاستكشاف له، ورغبته كذلك في البحث عن المزيد من المعرفة، والحصول على أكبر قدر من المعلومات، وهذه الحاجات لها دور حيوي في سلوك الطلاب الأكاديمي حيث إنها تعتمد على دوافع ذاتية داخلية(ابوحطب،١٩٩٤) .

٨. الحاجات الجمالية: وتدل على الرغبة في القيم الجمالية وميل بعض الأفراد إلى تفضيل الترتيب والنظام والاتساق في النشاطات المختلفة وكذلك محاولة تجنب الفوضى وعدم التناسق ويرى ماسلو أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة يميل إلى البحث عن الجمال ويفضله كقيمة بصرف النظر عن أية منفعة مادية .

يلاحظ أن نظرية ماسلو اشتقت نتائجها عن طريق الملاحظات والمقابلات العيادية وغير العيادية، ولذلك يصعب التحقق من مدى صدقها، على الرغم من ذلك تبدو أهمية هذه النظرية في مجال التنشئة والتربية، فمن المهم أن يدرك الآباء والمعلمين والمربين ضرورة إشباع بعض الدوافع الدنيا للتمكن من إشباع الدوافع ذات المستوى الأعلى أثناء تنشئة الأطفال وتربيتهم(عطا، ١٩٩٦).

ثانيا: السلوك الاندفاعي:

يورد أبو المعاطي (٢٠٠٩) إلى أن الطالب المندفع يستجيب بسرعة عالية ولكن بدقة أقل، ويكون نشطا في مشاركته داخل الفصل ويسارع في العمل في أي نشاط أو مهمة جديدة ويتعلم من خلال المحاولة والخطأ، أن الطالب المندفع يوجد نقص في سلوكه، كما يظهرا في التنظيم الذاتي ونزعته للقيام بأفعال سريعة دون مبرر وصعوبة في السيطرة على تلك الأفعال والميل نحو الرضا والإشباع الفوري بدلا من تحقيق أهداف بعيدة المدى وبذلك تؤكد

محمود (٢٠٠٦) على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى هذا الطالب عن طريق تقليل الأخطاء بصفة مستمرة بغض النظر عن الزمن الذي يجب أن يستغرقه في عملية التعلم.
أعراض الاندفاعية ويتم التعرف عليها من الأعراض التالية:
يقوم الطفل بالإجابة عن الأسئلة قبل استكمالها.
لا يستطيع الانتظار في دوره(القمش،٢٠٠٦) .
دائما ما يقاطع حديث الآخرين، ويتدخل في أنشطتهم وأعمالهم (السيد و بدر، ١٩٩٩) يمكن إجمال الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ثلاث أعراض أساسية هي: النشاط الزائد، وتشتت الانتباه والاندفاعية تظهر في الأسرة والمدرسة(العناني،٢٠٠٢).
ثالثا: صعوبات التعلم:
أشار كليمنتClement ، إلى أن الأطفال الذين تم تشخيص حالاتهم عل أنهم يعانون من خلل وظيفي مخي بسيط هم أولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي او اقل قليلا، ويعانون من صعوبات في التعلم والسلوك تتراوح ما بين الخفيفة الى الحادة، وتنتج هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن متغيرات وراثية أو أذى للمخ قبل الولادة، أو أعراض وإصابات تحدث خلال مرحلة نمو ونضج أجزاء الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في الادراك واللغة وتعمل على كبت الحوافز والتحكم في الجوانب الحركية (ملحم،٢٠٠٢).

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول مع الآخرين، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة نفسيا، ويؤدي ذلك إلى ضعف السلوك التوافقي خلال تعاملاتهم الاجتماعية، ومن أنماط السلوك التوافقي: مقاطعة المتحدث، القلق أو التوتر غير المبرر، عدم الانتباه أو اللا مبالاة وضعف السيطرة على الذات(الزيات،٢٠١٥)، وتسعى الدراسة الحالة الى التعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في خفض السلوك الاندفاعي قبل وبعض تطبيق البرنامج الارشادي، كما تناولت بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذه الموضوعات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتعد دراسة ابراهيم معالي ٢٠١٤م من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة ١٢ شعبة للصف التاسع اختيروا بطريقة عشوائية من بين مجموعة من الصفوف الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) من طالبا إلى تم تقسيمهم الى مجموعتين، تم اختيار المدارس بطريقة قصدية في مدينة عمان، وتم اختيار شعبتين من كل مدرسة وتم توزيعهم عشوائيا تجريبية وضابطة، ثم طبق برنامج التوجيه على أفراد المجموعة التجريبية في كل مدرسة، وتم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA لمعرفة الفروق في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث تحسنت الدافعية وانخفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة أبو زيتون(٢٠٠٤) إلى بناء برنامج تدريبي في المهارات الدراسية لطلبة صعوبات التعلم، وقياس أثر تحسن مهارتهم الدراسية وتحصيلهم الدراسي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، تألفت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أو القراءة أو كليهما معاً، في الصفين الثالث والرابع الأساسي بالأردن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت كل مجموعة من (٣٤) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث في دراسته مقياس المهارات الدراسية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك الاختبارات التحصيلية، وأظهرت نتائج التباين المشترك (ANCOVA) (وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

أما دراسة كارلسون و هوبر(٢٠٠٤، Hopper & Carlson (فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده(الأكاديمي والاجتماعي)، ورفع المستوى التحصيلي لعينة تكونت من (١٥) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين(٩ -١١) سنة، حيث طبق عليهم قياس قبلي وبعدي في الاختبارات التحصيلية ومفهوم الذات بأبعاده، وتكون البرنامج من أساليب وأنشطة تُحسن تصور الذات في المجالات الأكاديمية، وتُساعد على إدراك جوانب القوة والتخلص من الأفكار الهدامة، وكيفية التعبير عن المشاعر، واستخدام الحديث الذاتي، وكذلك التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثان مع أفراد العينة أولاً الإرشاد الفردي لمدة شهر، ثم استخدما الإرشاد الجمعي لمدة ثلاثة أشهر بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، و كانت مدة الجلسة الواحدة (٤٥ (دقيقة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد عينة الدراسة.

أما دراسة الريموني (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي، لطلاب ذوي صعوبات التعلم قائم على النظرية السلوكية. تكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وتألفت من (٤٣) طالباً وطالبة ومجموعة ضابطة وتألفت من (٣٦) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس الانجاز الدراسي، وقام الباحث ببناء برنامج تدريبي تألف من (٤٠) جلسة بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة(٣٠) دقيقة، وطبق لمدة شهرين بواقع خمس جلسات في الأسبوع، واستخدم في البرنامج أساليب التغذية الراجعة والتعزيز والواجبات البيتية، وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك ((ANCOVA وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعة

التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

كما قام ماكيني وآخرون (Makinny ,et al) ١٩٨٠ (بدراسة سعت إلى التحقق من فاعلية التدريب المعرفي وتنمية فنية حل المشكلات لدى الأطفال المندفعين من ذوي صعوبات التعلم، على عينة قوامها (٢٩)طفلاً من الجنسين، إلى جانب (٣٠ (طفلاً متروياً متوسط أعمارهم ثمان سنوات، من خلال القيام ببعض المهام التدريبية للمجموعة الاندفاعية وتدريبهم يوماً على فنيات تتضمن نماذج حل المشكلات، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الأطفال أصبحوا أكثر تروياً عما قبل التجربة، وأنه يمكن تعميم ما تدربوا عليه بالنسبة للمشكلات المتشابهة، وان الأطفال الصغار قادرين على اكتساب واستخدام العينة الخاصة بحل المشكلات بدرجة أكبر عما كانوا عليه قبل التدريب ، وأن الأطفال المندفعين يمكنهم بعد التدريب تعلم المهارات المعرفية بصورة إيجابية.

منهج وإجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طالبات المدرسة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم اللاتي تم تشخيصهن من قبل وكان قوام العينة (١٨) طالبة، وتراوحت أعمارهن بين (١٣-١٦) سنة، وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم من اعداد (سهير،٢٠١٥)، تم اختيار العينة النهائية وهي(١٦) طالبة وذلك باستبعاد طالبتين وهن لم يرغبن بالمشاركة بالبرنامج الارشادي حيث ان البرنامج اختياريا، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي وذلك وفقا لما تناولته الدراسة الحالية واختيار العينة، كما قسمت العينة الى مجموعتين (٨) طالبة للمجموعة التجريبية (٨) طالبة للمجموعة الضابطة.

إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية).

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرين هما العمر الزمني، ودافعية التعلم واستخدمت المقاييس ذات الصلة بتلك المتغيرات وتم تحليل نتائجها وإجراء التكافؤ بين المجموعتين.

القياس القبلي:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم على أعضاء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

تطبيق البرنامج التدريبي:

تم تطبيق البرنامج الارشادي الذي يقوم على زيادة الدافعية للتعلم وخفض سلوك الاندفاع على أعضاء المجموعة التجريبية على مدى شهر تقريباً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م.

القياس البعدي:

تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي للتعرف على مدى تأثير البرنامج التدريبي.

٧ - القياس التتبعى:

تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على (أعضاء المجموعة التجريبية) بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وذلك لمعرفة مدى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم، وحتى نتأكد أنه لم تحدث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعى ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

تحليل البيانات وتلخيصها:

تم تحليل البيانات وتلخيصها من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج ومناقشتها ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً SPSS/PC وهى:

١- اختبار مان ويتني ومعامل ويلكوكسون وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين، أثناء المكافئة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار صحة بعض الفروض.

٢- اختبار ويلكوكسون وقيمةZ واختبار مان ويتني لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين، وذلك أثناء اختبار صحة بعض الفروض.

ادوات الدراسة:

اولا: مقياس الدافعية للتعلم من اعداد سهير سرحان٢٠١٥م.

تم تطبيق الاختبار(مقياس الدافعية للتعلم من اعداد سهير٢٠١٥) على افراد عينة الدراسة – وذلك بعد عرضه على مجموعة من المحكمين وابداء آرائهم حوله- ممن تم تشخيصهن بصعوبات التعلم من قبل وممن تنطبق عليهن سمة الاندفاع وكان عددهن(١٦) طالبة، حيث تم تقسيم الطالبات لمجموعتين مجموعة تجريبية (٨) طالبة، مجموعة ضابطة(٨) طالبة، اما مقياس الدافعية للتعلم اعتمدت الباحثة على المقياس المستخدم في دراسة (بخش،٢٠١٥).

ولمعرفة الصدق والثبات لمقياس الدافعية للتعلم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطالبات بلغ حجمها(٣٠)طالبة، حيث كان الثبات (٠,٩٢) والصدق (٠,٩٤) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١) يوضح ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط
١.	.584	21	.952
٢.	.795	22	.836

٣.	.836	23	.952-
٤.	.744	24	.636
٥.	.886	25	.815
٦.	.903	26	.952
٧.	.920	27	.965
٨.	.184	28	.918
٩.	.916	29	.883
١٠.	.323	30	.652
١١.	.122	31	.202
١٢.	.720	32	.129-
١٣.	.789	33	.197-
١٤.	.199	34	.199
١٥.	623.	35	562.
١٦.	563.	36	346.
١٧.	964.	37	645.
١٨.	231.	38	962.
١٩.	569.	39	548.
٢٠.	872.	40	247.

من الجدول اعلاه والذي يوضح معامل ارتباط درجات فقرات مقياس الدافعية للتعلم بالدرجة الكلية للمقياس تلاحظ ان الفقرات(٨،١١،١٤،٣٨،٣٩،٤٠) ضعيفة الارتباط، وان الفقرات (١٧،٢٥، ٤٨، ٣٣.٣٢) سالبة الارتباط لذلك تم حذفها ليصبح المقياس (٢٩) فقرة بدلا عن (٤٠) فقرة، حيث كان ثبات المقياس (٠,٩٢) اما الصدق فكان (٠,٩٤).

ثانيا: البرنامج الارشادي:

التعزيز: سوف يتم استخدام التعزيز الفوري الموجب اللفظي والمادي في هذا البرنامج الارشادي، حيث أكدت نتائج الكثير من البحوث والدراسات على فاعلية هذا الأسلوب في تعديل سلوك الافراد، خاصة صغار السن من ذوي صعوبات التعلم والمعوقين عقليا ، نظراً لأنهم لا يستطيعون الحكم على سلوكهم، ويحتاجون دائماً إلى التعزيز الذي يبصرهم بنتائج سلوكهم في المواقف المختلفة بطريقة فورية اثناء القيام بالسلوك او بعد القيام به مباشر، ويرى كورزيني Corsini(١٩٨٧)أن التعزيز بأنواعه (المادي واللفظي) يجب أن يكون من المكونات الأساسية في برامج تعديل السلوك المعدة للأطفال المتخلفين عقلياً.

البرنامج الإرشادي لخفض سلوك الاندفاع وزيادة الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة، يقصد بالبرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية هو مجموعة من الخطوات المنظمة والمتتابعة تهدف إلى تدريب طالبات صعوبات التعلم من أعضاء المجموعة التجريبية على زيادة

الدافعية للتعلم وانخفاض السلوك الاندفاعي لديهن.

قامت الباحثة لأغراض البحث الحالي ببناء برنامج إرشادي لطالبات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل، حيث هدف البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، هي تدريب الطالبات على مجموعة من المهارات وتطبيقها في الجانب التعليمي من اجل زيادة الدافعية وخفض الاندفاع، وبناء على ذلك تم وضع البرنامج ونفذ في ٢١ جلسة، مدة كل جلسة ١٣-٢٠ دقيقة، بواقع جلستين بالاسبوع وقامت الباحثة بإجراء صدق منطقي للبرنامج من خلال عرضه على عدد من المحكمين المختصين في الجامعات السعودية لمعرفة آرائهم في مدى ملائمة البرنامج للأهداف، وقد تكون البرنامج من الجلسات الآتية:

الجلسة الأولى: الجلسة الأولى كانت عبارة عن لقاء تعريفي بالطالبات على البرنامج والهدف منه وشرح عملية تطبيق البرنامج والزمن المستغرق للجلسات وكذلك تم الاتفاق على ان البرنامج يعد اختياري ليس إلزامي فالطالبات اللاتي ليس لديهن الرغبة في القيام بالبرنامج لهن الحق في الانسحاب منه، وكان ذلك عقب شرح البرنامج وأهدافه فلم توجد طالبة ترغب في الانسحاب وكان عددهن (٨) طالبة من الصف الأول المتوسط، كما تم توزيع مقياس الدافعية للتعلم والسلوك الاندفاعي على الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة.

الجلسة الثانية: بدأت الجلسة بسؤال الطالبات عما يرغبن بتعلمه في المدرسة وعن الكيفية، تم تجميع الإجابات حيث كانت اغلبها إتمام الأعمال والواجبات المدرسية في موعدها وكذلك إكمال المرحلة الثانوية دون الرغبة في مواصلة التعليم وهذا ما يؤكد عدم وجود دافعية للتعلم، تم إعطاء فكرة عامة عن أهمية التعليم وضرب بعض الأمثلة عن مكانة التعليم والفرق بين الإنسان المتعلم وغيره، كما تم عرض صور لبعض الانجازات من الطالبات المعاقات (إعاقة عقلية وبصرية) وعند مقارنة هذه الحالات بعض الطالبات أبدين شيء من التحمس للتعلم لأنهن يملكن حواس وعقل سليم، بدأت الباحثة بأعضاء الطالبات واجب تركيب الجملة (جملة مكونة من ثلاث كلمات) بكتابتها أثناء الجلسة على كراسة معدة لذلك استجبن كلهن لذلك.

الجلسة الثالثة: بعد الترحيب واسترجاع بعض ما ذكر في الجلسة السابقة تم وضع محفز مادي (مبلغ ٢٠ ريال) وأخر معنوي (في قائمة الشرف بالفصل) لكل طالبة بنهاية الجلسة والتي ادقن مهارة القراءة لبعض الكلمات المتفق عليها مسبقا وكتابتها، اتضح للباحثة من خلال الجلسة ان بعض الطالبات لديهن الرغبة في التعلم الا انهن ليس لديهن مهارة الكتابة والقراءة الجيدة مما اضطر الباحثة ان تقوم بعمل متابعة مع الأستاذات بالمدرسة لتعليمهن مهارة القراءة والكتابة وقد تم ذلك الا انه استغرق ما يقارب (١٠ ايام) لإكسابهن هذه المهارة في بعض الكلمات التي تصعب عليهن خاصة ما يخص الهمزة، انتهت الجلسة مع ٦ طالبات تفوقن في القراءة والكتابة على النص المتفق عليه.

الجلسة الرابعة: افتتحت الجلسة بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة وهي تركيب الجمل وكتابتها بالشكل الصحيح ومن ثم أعطت الباحثة مجموعة الدراسة أسئلة عما يرغبن بتعلمه في هذه الجلسة وبعدها، ومنها استخلصت الباحثة مجموعة من النقاط وهي اغلبها تدور حول صعوبة الكتابة والقراءة وتشجيع الآخرين ونظرتهم تجاه الطالبات وتوقعاتهم منهم مما تسبب ذلك في السلوك الاندفاعي وهو محاولة الطالبة الإجابة على الأسئلة أثناء الحصة الدراسية دون تفهم للسؤال المطروح (تهور) حتى لا يصبحن مكان سخرية من الآخرين الشيء الذي جعل منهن عدم الثقة بأنفسهن وذلك للأخطاء المتكررة للإجابة على الأسئلة او الوقوف دون اجابة (اندفاع)، وهذا ما كان تلاحظه اغلب المعلمات اللاتي يدرسن الطالبات، بنهاية الجلسة اتممن الطالبات الواجبات التي طلبت منهن بناءً على رغبتهن وهي تركيب الجمل المكونة من (٥/٤) كلمات بشكل صحيح.

الجلسة الخامسة: بدأت الجلسة بسؤال الطالبات عما دار في الجلسة السابقة والتأكيد على إدراك ما قمن به فيها جيدا وهي الكتابة والقراءة ومن ثم تم وضع جدول تعزيز مفاده الحصول على (٥) نقاط للإجابة على الأسئلة بشكل صحيح والأسئلة عبارة عن قصة مكونة من (٢٠٠) كلمة وشرح مفادها باختصار وتركيز دون اندفاع او تهور، بدأت بالقراءة سرا ومن ثم طلب من الطالبات القراءة جهرا واحدة تلو الأخرى ثم سالت الباحثة الطالبات عن مفاد القصة وقد قمن بالإجابة بشكل صحيح مما زاد من رغبتهن في المشاركة والحصول على اعلى النقاط (نجوم) التي بدورها تكسب الطالبة حافزا (لعبة الكترونية تفيد في ترتيب الأرقام) مما اثار حماس الطالبات، اختتمت الجلسة وتم الاتفاق على الجلسة القادمة وفي هذه المرة الطالبات سألن بتحمس عن موعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة: ناقشت الباحثة المعلومات التي حصل عليها من كافة المصادر، حيث أفادت أنّ الحالات تعاني من ضعف في دافعية الإنجاز، وتدني التحصيل في جميع المواد التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية بالإضافة الى قدرات متوسطة في سرعة التفكير والقدرة على حل المشكلات.

الجلسة السابعة: إجراء الاختبارات الضرورية (دافعية الإنجاز، والحصول على نتائجه) ناقشت الباحثة المدرسين بجلسة مشتركة حول توقعاتهم من حالات الطالبات، وأكدت على أهمية تعديل التوقعات السلبية لقدرات الطالبات، وأهمية المشاركة في تعزيز الطالبات ، وإظهار الاهتمام بهن.

الجلسة الثامنة: تمت مراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة وبدأ ظهور الحماس على الطالبات بشكل ملحوظ حيث بعضهن جلب معه بعض الكتب الصغيرة التي قمن بقراءتها بعد الجلسة السابقة ويرغبن في قراءتها وشرح مفادها، بدأت الجلسة بإعطاء الطالبات فرصة للتعبير عن أنفسهن وطموحاتهن أمام زميلاتهن (المجموعة التجريبية فقط) واحدة تلو الأخرى وبعد التأكد من ان للطالبات شيء من الدافعية للتعلم طلبت الباحثة منهن التحدث عن ذلك أمام زميلاتهن الآخرين – حضور طالبات من الفصل الثالث المتوسط- ثم بعد ذلك

بحضور جميع من هم بالمدرسة أثناء الطابور الصباحي، ومن ثم طلبت الباحثة من المجموعة ان يركزن جيدا داخل الفصل وأثناء الحصة الدراسية وواعدن بذلك.
الجلسة التاسعة: استمرار تقديم التعزيز للطالبات على التقدم، وإظهار الاهتمام بهن و التعرف على أسلوب الطالبات في المدرسة ومدى تقدمهن في التحصيل الدراسي من خلال تراه المعلمات.
تقديم المعززات الرمزية والمادية لاستجابة الطالبات وذلك لدعم استمرارهن في التقدم والانجاز.
الجلسة العاشرة: بدأت الجلسة بالمشاركة بالمناقشة وأداء الواجبات والمواظبة على الحضور للمدرسة.
فكانت نتائج الجلسة ان هنالك تقدما واضحا في دافعية الإنجاز لدى الطالبات .بالإضافة لاندماج الطالبات مع زميلاتهن في الإذاعة المدرسية وبعض البرامج والأنشطة الثقافية.
الجلسة الحادية عشر: تم التأكيد على ما اتفق علي في الجلسة السابقة من عدم الغياب والمشاركة في الأنشطة وهذا يؤدى جنبا الى جنب مع برنامج التعزيز الرمزي والمعنوي من قبل المعلمات واشعار الطالبات بأهميتهن في المدرسة، تحسن مستواهن من خلال المشاركة وأداء الواجبات والمواظبة على الحضور للمدرسة. – الاتفاق على الجلسة القادمة، وتلخيص ما دار بالجلسة.
الجلسة الثانية عشر: طلب الباحثة من المعلمات ان يوكلن للطالبات بعض الأنشطة حتى يحسسنهن بالمسؤولية وعدم الغياب، فكان الاتفاق على البرنامج الصباحي بالإذاعة ومساعدة المعلمات في التأكد من الطالبات والانصات والنظافة وغيرها مما جعل الطالبات يتحمسن للعمل.
الجلسة الثالثة عشر: التأكيد على ما دار في الجلسة السابقة والتأكد من القيام بالأعمال الموكلة لهن وقد قمن بالأعمال كما يجب ان يكون، تم في هذه الجلسة عمل التعزيز المعنوي والمادي لاستمرارية السلوك.
الجلسة الرابعة عشر: متابعة حالات الطالبات مع والمعلمين والمرشدة التربوية. و تدريب الطالبات على التعبير عن مشاعرهن والحديث مع زميلاتهن دون انفعال ، مع استمرار التعزيز المعنوي، أدى ذلك ظهور بعض السلوكيات الجيدة مثل: احترام الاخرين والتحدث بلطف.
الجلسة الخامسة عشر: متابعة تحسن دافعية الإنجاز وتقليل الاندفاع لدى الطالبات، واستمرار التعزيز مع الطالبات، والتدريب على التعبير عن الذات بشكل ايجابي إجراء اختبارات التقييم النهائية، تقديم التعزيز والدعم المناسبين، وقد تمّ إعطائهن شهادات تقدير على تقدمهن فيما قمن به.

الجلسة السادسة عشر: بدأت الجلسة بالتأكيد على ما تم في الجلسة السابقة وطلبت الباحثة من الطالبات ان يتحدثن عن انفسهن كل على حدة وذلك للتأكد من سلوك الاندفاع لديهن هل تدنى ام لا، ومن خلال التحدث اتضح ان السلوك الاندفاعي تدنى بشكل واضح جدا حيث بدأت الطالبات بالحديث بشكل مرتب، تم التعزيز المعنوي والاتفاق على الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة عشر بدأت الجلسة بالتأكيد على الجلسة السابقة ومن ثم طلبت الباحثة من الطالبات أسئلة عن محتوى بعض الدروس التي تم تدريسها لهن وذلك بعد اخذ هذه الدروس من معلمات المواد بالمدرسة الملاحظ ان الطالبات أجبن على الأسئلة بشكل صحيح ودون تهور مما يفيد ان هنالك دافعية للتعلم ونقص الاندفاع لديهن، بنهاية الجلسة تم الاتفاق على موعد الجلسة القادمة والتحفيز على المحافظة على القراءة والكتابة والتركيز أثناء الحصة.

الجلسة الثامنة عشر: بدأت الجلسة بتحفيز الطالبات معنويا ومن ثم طلبت الباحثة منهن ان يقدمن أنفسهن ويتحدثن عن المدرسة او المعلمات او الوالدين او أي موضوع أخر تود الطالبة التحدث عنه عقب تقديم نفسها بتركيز ووضوح الكلمات.

الجلسة التاسعة عشر: وبعد التأكد من نتائج الجلسة السابقة وقيام الطالبات بها بشكل جيد لكل الطالبات وهو ما كانت تنشده الباحثة في هذه الجلسة وذلك لإزالة المخاوف وزيادة الثقة بالنفس والتحدث أمام الآخرين اختتمت الجلسة بتحفيز الطالبات معنويا من قبل معلمات المدرسة مما دفع بعض الطالبات لم يكن ضمن المجموعة التجريبية ان ينضممن لهن.

الجلسة العشرون: بعد الثناء على الطالبات وحثهن على المحافظة على مستواهن تم توزيع مقياس الدافعية للتعلم الذي وزع من قبل للتأكد من فاعلية البرنامج الارشادي.

الجلسة الحادي والعشرون: وهي الجلسة الختامية للبرنامج الارشادي فقد كانت عبارة عن تحفيز معنوي ومادي للتأكيد على استمراريتهن على هذا المنوال، وتم خلالها توزيع شهادات تقديرية من قبل المدرسة للطالبات بالبرنامج.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

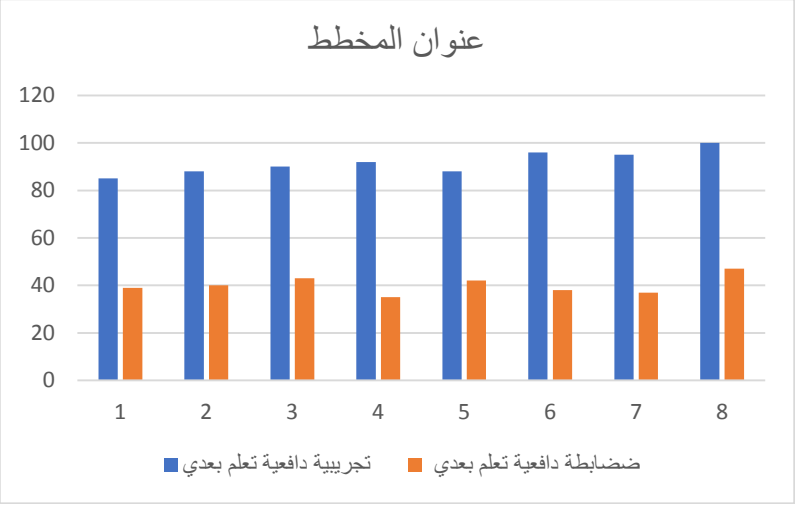
نتيجة الفرض الاول: ينص الفرض الاول على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الطالبات للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدافعية التعلم.(

جدول (٢) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
التجريبية	8	12.50	100.00	0.00	36.000	3.363-	0.01
الضابطة	8	4.50	36.00				

يتضح من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية علي مقياس الدافعية للتعلم بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث أن تلك الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١، وبالنظر إلي متوسطات الدرجات لكلا المجموعتين يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية أعلي من متوسطات المجموعة الضابطة علي مقياس الدافعية للتعلم، وهذا يدل علي أن هذه الفروق الدالة لصالح المجموعة التجريبية، حيث تحسن الدافعية للتعلم لدي أفرادها بشكل واضح، وهذا يحقق صحة الفرض الأول، يمكن تفسير النتائج بأن إجراءات البرنامج التدريبي الذي يقوم علي التدريب والتعزيزات الذاتية والثقة بالنفس وما تشتمل عليه من فنيات سلوكية متعددة كان لها أثر إيجابي في تحسين الدافعية للتعلم لدي طالبات المدرسة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم أعضاء المجموعة التجريبية، أما بالنسبة إلي طالبات المجموعة الضابطة فلم يظهر تحسن في مستوي الدافعية للتعلم لديهن، وذلك لأنهن لم يتعرضن لتلك الأنشطة والمعارف الجيدة، وهذا ما أكدت عليه دراسة دراسة معالي(٢٠١٤)، ودراسة ابوزيتون (٢٠٠٤)، ودراسة ماكيني واخرون(١٩٨٠)، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (١) التمثيل البياني لدرجات الدافعية للتعلم أعضاء المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي .



نتيجة الفرض الثاني:) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاندفاعي في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية).

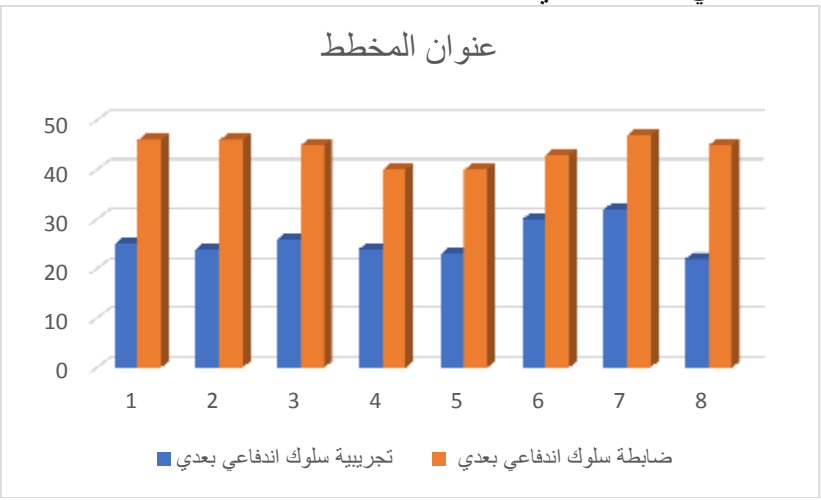
جدول (٣) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك الاندفاعي

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
التجريبية	8	12.50	100.00	00	36.000	3.371-	0.01
الضابطة	8	4.50	36.00				

يتضح من الجدول اعلاه ان هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية وذلك بمقارنة متوسط المجموعة التجريبية الذي كان(١٢.٥٠) بمتوسط المجموعة الضابطة والذي كان (٤.٥٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

في ضوء ما سبق عرضه بالجدول اعلاه يمكن استخلاص العديد من النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، والتي تشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في هذا البحث في خفض حدة السلوك الاندفاعي لدى أفراد العينة من الفتيات ذوات صعوبات التعلم، وهي نتائج تتفق مع الاتجاه العام والسائد في هذا المجال، والتي تؤكد على ضرورة الاهتمام بعلاج المشكلات السلوكية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم مما يساعد ذلك في عملية التعلم واحداث تغيير ايجابي في ذلك من خلال استخدام البرامج التربوية والإرشادية والتدريبية التي تعد لهذا الغرض، حيث أكدت نتائج البحوث والدراسات أن تطبيق مثل هذه البرامج يسمح لهؤلاء الأطفال بالتركيز في تعلم المهارات بأنواعها المختلفة، مما يساعد على النهوض بمستواهم التحصيلي (آمان وآخرون Amen & others١٩٨٧K، (وقد كشفت نتائج البحث الحالي عن أن تعرض الفتيات ذوات صعوبات التعلم من عينة البحث للبرنامج التدريبي المستخدم بفنياته المختلفة (التعزيز، والنمذجة) قد أدى إلى اكساب هؤلاء الفتيات سلوك التروي وخفض الاندفاعية لديهن، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي للاندفاعية والاختبار البعدي لهن لصالح الاختبار البعدي في المجموعات التجريبية (التعزيز، النمذجة) مما يعني أن تعرض هؤلاء الفتيات للبرنامج كان له أثراً فعالاً وموجباً في خفض حدة السلوك الاندفاعي لديهن، ومما يؤكد على صحة هذه النتائج ما كشفت عنه النتائج الأخرى لهذا البحث من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية من جهة ومتوسط درجات أفراد العينة الضابطة من جهة أخرى لصالح أفراد العينة التجريبية، وهذا يؤكد أن أفراد المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن للبرنامج قد أخفقن في تحقيق أي تحسن دال في خفض مستوى الاندفاعية لديهن، وبالتالي استمر أفراد هذه المجموعة الضابطة على نفس معدل الأداء من حيث أسلوب الاندفاع المرتفع، ويوضح الشكل التالي تفسير ذلك:

شكل رقم (٢) التمثيل البياني لدرجات السلوك لاندفاعي أعضاء المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي .



نتيجة الفرض الثالث:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على الدرجة الكلية لمقياسي الدافعية للتعلم والسلوك الاندفاعي)

جدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده فى مقياس الدافعية للتعلم والسلوك الاندفاعي

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
الدافعية للتعلم	الرتب السالبة	2	2.50	5.00	0.707-	غير دالة
	الرتب الموجبة	3	3.33	10.00		
	الرتب المحايدة	3				
السلوك الاندفاعي	الرتب السالبة	4	3.75	15.00	0.480	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	3.00	6.00		
	الرتب المحايدة	2				

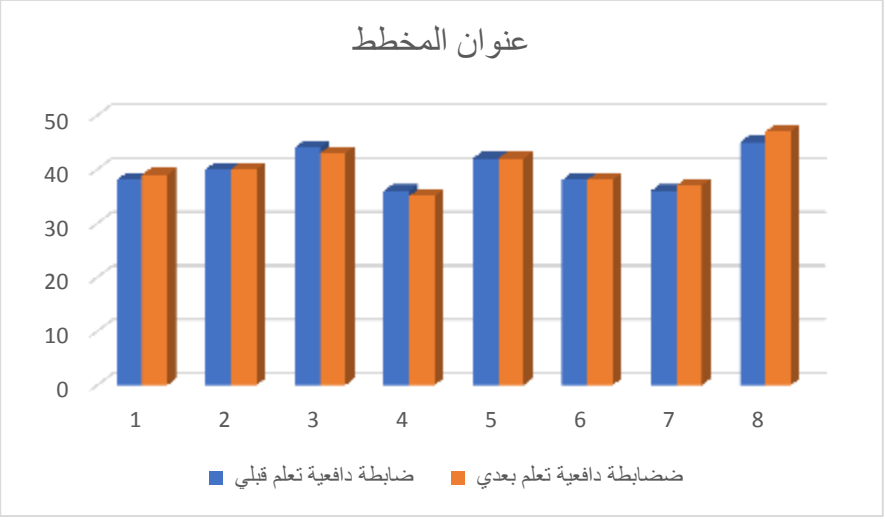
يتضح من الجدول اعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة علي مقياسي الدافعية للتعلم والسلوك الاندفاعي في القياسيين القبلي والبعدي، حيث أن الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعة في القياسين القبلي والبعدي قليلة، وعن طريق حساب قيمة (Z) باستخدام معادلة ويلكوكسن لعينتين مرتبطتين

تبين أن قيمة (Z) كانت (-٠.٧٠٧) لمقياس الدافعية للتعلم، و(٠.٤٨٠) لمقياس السلوك الاندفاعي مما يدل أنها غير دالة إحصائياً.

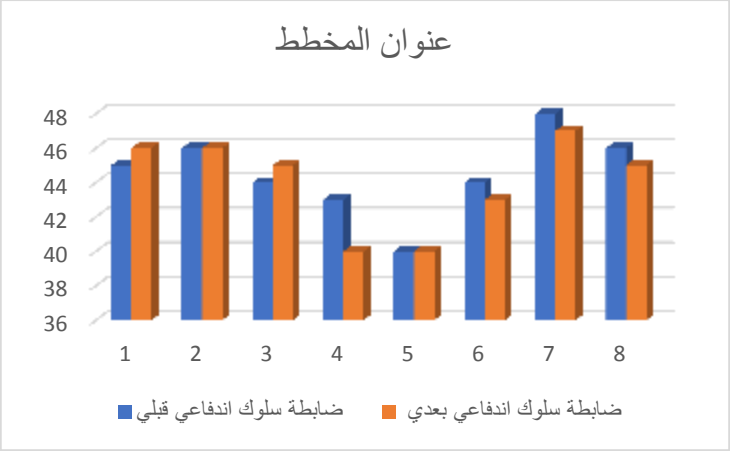
وهذا يشير إلي أن مستوي السلوك الاندفاعي ظل كما هو وأن التغيير لم يكن ملحوظا، و ذلك لعدم تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث، وهو ما أكدته نتائج الدراسات السابقة ان الأشخاص ذوي صعوبات التعلم أكثر تعرضاً للسلوك الاندفاعي مع خفض الدافعية للتعلم، كما في دراسة الريموني(٢٠٠٨) ودراسة ماكيني واخرون(١٩٨٠).

والاشكال التالية توضح ذلك:

شكل (٤)التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعة الضابطة علي مقياس الدافعية للتعلم القياسيين القبلي و البعدي .



شكل (٥) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعة الضابطة علي مقياس السلوك الاندفاعي القياسيين القبلي و البعدي .



الخاتمة

من خلال إجراء الدراسة الحالية لأفراد عينة البحث وهن الطالبات ذوات صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج اهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج إرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاندفاعي بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
- توجد فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

التوصيات

بناءا على نتائج الدراسة والمعايشة المباشرة مع أفراد عينة الدراسة ترى الباحثة ان توصي بالاتي:

- اجراء دراسة مماثلة وربطها بالمستوى التعليمي للوالدين.
- القيام بدراسة عن اهم المشكلات النفسية التي تواجه الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- الاستفادة من البرنامج لهذه الدراسة في التعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- توعية الوالدين وتعريفهم بصعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الحالات من اجل تعديل بعض السلوكيات لديها.

المراجع:

١. ابو أسعد، أحمد والغرير، أحمد(٢٠٠٦)التعامل مع الضغوط النفسية. ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.
٢. .أبو زيتون، جمال (٢٠٠٤) أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنيـة، عمان.
٣. ابو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩٤)، علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
٤. أبو المعاطي، وليد. (٢٠٠٩) مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين والصم والمكفوفين وعلاقتها بالاندفاع / التروي.مجلة كلية التربية - عين شمس،ص ص ٣٣ - ٢٨٥.
٥. الاحمد، امل (٢٠٠٢). الاساليب المعرفية وعلاقتها لبعض المتغيرات الشخصية، مجلة المعلم / طالب، يصدرها معهد التربية تابع للانروا / اليونسكو، عمان، الاردن.
٦. التويجري، محمد وأخرون (١٤٢٢)،علم النفس التربوي ، ط٤ ، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٧. بخش، طه اميرة فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض مستوى الاندفاعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بجامعة ام القرى مكة المكرمة ، دت.
٨. ثورندايك، روبرث وايزابيث، هيجن (١٩٨٩). القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله، زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الاردني، عمان، الاردن.
٩. حمدان، محمد زيد (٢٠٠٧)، نظريات التعلم. دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.
١٠. الخطيب، جمال(٢٠١٥). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١١. الزيات، فتحي(٢٠١٥) قضاًيا معاصرة فً صعوبات التعلم.(ط٧، ،دارالنشر للجامعات، القاهرة.
١٢. زيدان، محمد وأخرون (١٩٨٣)، التعلم نفسياً وتربوياً، ط ٢. مكتبة دار الفرائد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
١٣. السرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل)٢٠٠٦)إلعاقات الجسمية والصحية. عمان: دار الفكر لمنشر والتوزيع.
١٤. السمادوني، السيد إبراهيم، سعيد بن عبد الله إبراهيم دبيس (١٩٩٧). التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، أمانة مجلة الجامعة.

١٥.الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩١)، دراسة لاندفاعية الأطفال وعلاقتهم بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم، القاهرة، مركز دراسات الطفولة، المؤتمر السنوي الرابع، المجلد الثالث.
١٦.الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٠) اختبار تجانس الأشكال لكوجان لقياس الاندفاعية لدى الأطفال، دليل الاختبار، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
١٧.الشرقاوي، انور (١٩٨٩)، الأساليب المعرفية في علم النفس، القاهرة، مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١١، ص ص ٢٥-٦٢.
١٨.عبد الهادي، سعيد وأبو جدي، أحمد. (٢٠١٤) الاندفاعية لدى عينة من طالبات الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها بتوكيد الذات.مجلة العلوم التربوية والنفسية ٢٣٨-٢٠٧ (١) ١٥.البحرين.
١٩.عدس، محمد عبد الرحيم(٢٠٠٠)، المدرسة وتعلم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
٢٠.العتوم، عباس (٢٠٠٤) علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
٢١.عطا، محمود (١٩٩٦). الإرشاد النفسي والتربوي . مكتبة دار الخريجي، الرياض المملكة العربية السعودية.
٢٢.العناني، حنان (٢٠٠٢) ، علم النفس التربوي ،دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، الاردن.
٢٣.غنيم، مصطفى (٢٠٠٢) استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التروي- الاندفاع.مجلة العلوم التربوية . مجلد١، ص ص١٥٩-١٩٦ قطر.
٢٤.الفرحان، اسحق(١٩٩٩) ، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٥.الفرماوي، حمدي (١٩٨٧) أسلوب الاندفاع - التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوى الذكاء. مجلة دراسات تربوية. مجلد٩، ص ص١٨٣ – ١٥٣، القاهرة، مصر.
٢٦.القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبدالرحمن(٢٠٠٦). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٧.محمد، ام كلثوم احمد(٢٠١٧). صعوبات التعلم النمائية. دارالرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٨.محمود، أمل (٢٠٠٦) الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الاسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) مجلة دراسات عربية في علم النفس، -ص ص٤ -٧٥٧ ٧٧٨-.

٢٩.مراد، صلاح (١٩٨٩)، مقدمة في التربية وعلم النفس، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
٣٠.معالي، ابراهيم باجس.(٢٠١٤) . فاعلية برنامج علاجي في خفض القلق النفسي وتنمية مفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين . رسالة ماجستير غير منشورة.
٣١.مرسي، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧) علاقة التحكم الداخلي ـ الخارجي بكل من التروي ـ الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة، الزقازيق، مجلة العلوم والتربية، المجلد الثاني.
٣٢.ملحم، سامي محمد(٢٠٠٢) صعوبات التعلم. (ط٣)، عمان، الأردن، دار المسير .
٣٣.نشواتي، عبدالمجيد(١٩٨٥ (علم النفس التربوي، دار الفرقان، القاهرة، مصر.
المراجع الاجنبية:
34. Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2002). An introductory packet on learning problems and disabilities. Los Angeles, CA: Author.
35. Mckiny, J et al (1980): "Cognitive Training And The Development Of Problem-Solving Strategies", Exceptional Education Quarterly. Vol. 1, p.p. 41-51.
36. Truch, s, (1980).teacher burnout nomato,c,a: academic therapy publications.
37. Sternberg R. &William،W. 2002. Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon.