

فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت إعداد

د/ سعيد أحمد اليماني
جامعة الخليج العربي

أ.د/ عادل محمد العدل
جامعة الخليج العربي

أ/ أنوار الكندري
جامعة الخليج العربي

الملخص

هدفت الدراسة قياس فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت. بلغ عدد أفراد العينة (٢٩) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي و(٣١) تلميذة من تلميذات الصف الثاني المتوسط، واللاتي تم توزيعهن على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة لكل صف دراسي).

تشير أهم النتائج إلى تحسن مستوى الدافعية للدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط.

الكلمات المفتاحية: علم النفس الإيجابي، الدافعية للدراسة، صعوبات التعلم.

The Effectiveness of some Positive Psychology Techniques on Increasing the Level of Academic Motivation of Learning Disabled Female Students in the Primary and Intermediate Stages in the State of Kuwait

Abstract

This study aimed at measuring the effectiveness of some positive psychology techniques on increasing the level of academic motivation of learning disabled female students in the primary and intermediate stages in the State of Kuwait. The study sample consisted of (29) fifth grade and (31) seventh grade female students which was divided into two groups, i.e., experimental and control for each class level.

The results of the study indicated an improvement in the level of academic motivation of the experimental groups, and there were statistically significant differences in the level of academic motivation between the experimental groups and the control groups in favor of the former groups.

Keywords: Positive psychology, Academic motivation, Learning disabilities.

مقدمة

نشأ علم النفس الإيجابي في مقابل علم النفس السلبي، ويراد بالإنجابي والسلبي هنا طبيعة أو ماهية المتغيرات النفسية المدروسة. فلما كانت السيادة عبر عقود من الزمن لدراسة الحالات السلبيه للإنسان، كالإحباط والعدوان والتشاؤم وفقدان الأمل والاضطرابات العقلية والنفسية، ما أعطى للإنسان

صورة قاتمة في أذهان الخاصة والعامّة إلى درجة أصبح فيها الباحثون يعدّون حالات الصحة النفسية ما هي إلا حالات خلو من المرض، الأمر الذي ولد لدى جملة من الباحثين وأخر التسعينيات قناعة فحواها إن الانتباه يجب أن يحوّل من أنموذج المرض إلى أنموذج الصحة. وانطلاقاً من هذه القناعة، عمل عدد من الباحثين على دراسة الحالات الإيجابية في الإنسان في إطار ما سمي بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology وهو يهدف إلى قياس وفهم وبناء مكامن القوة الإنسانية وفضائلها، وصولاً إلى إرشادنا نحو تطوير حياة جيدة، فهو يركز على أوجه القوة عند الإنسان بدلاً عن أوجه القصور، وعلى الفرص بدلاً عن الأخطاء، وعلى تعزيز الإمكانيات بدلاً عن التوقف عند المعوقات.

وعلم النفس الإيجابي هو الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية، ويركز الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي على دراسة وتحليل مكامن القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل التفاؤل، الرضا والامتنان، والإبداع لتعظيم وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان في ممارساته وأنشطته وشؤون حياته اليومية، لتحسين صحة وإنتاجية الأفراد، ولزيادة فاعلية وقوة المؤسسات التي تتعامل مع الإنسان بتحسين نوعية الحياة بصفة عامة. ويهتم علماء نفس علم النفس الإيجابي بدراسة وتحليل فاعلية صيغ التدخل الإيجابي التي تستهدف تحسين وزيادة الرضا عن الحياة، وتحسين نوعية حياة الإنسان، وتعظيم وتعزيز أدائه في مختلف مجالات ومواقف الحياة.

وبدأ مارتين سليجمان رسمياً تدشين علم النفس الإيجابي سنة ١٩٩٨ أثناء توليه منصب رئاسة الجمعية الأمريكية لعلم النفس. ومنذ ذلك الوقت أصبح علم النفس الإيجابي مجالاً بحثياً معترفاً به بل مقدرًا في نفس الوقت، بوصفه يزود مجال علم النفس الاجتماعي، علم النفس الإكلينيكي، وعلم النفس العام بمداخل دراسية جديدة. وقد أسس سليجمان مركز علم النفس الإيجابي بجامعة بنسلفانيا سنة ٢٠٠٣ ليجسد بؤرة للمشاريع التعليمية والبحثية التي يدعى للمساهمة فيها الأفراد والمؤسسات من مختلف دول العالم.

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

وتعد صعوبات التعلم من بين أهم عقبات التعليم عمقاً، ومن ثم فلا بد من مواجهتها (Olson, 1998)، خاصة وقد ارتفع عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فأصبحوا يشكلوا شريحة كبيرة من التلاميذ تمثل نسبة تمتد بين ١٦% - ٣٠%، بالإضافة إلى أن ٤٠% منهم يتعرضون للاكتئاب (Schraufnagel, 2003)، وبالتالي فهي مشكلة عامة من الممكن أن تؤثر على التلميذ في الحياة، حيث قد تؤدي صعوبات التعلم إلى فشل اجتماعي ونفسي ومجموعة من الإحباطات مدي الحياة (Olmstead, 2005). وعلى ذلك؛ فالاهتمام بتلك الفئة من التلاميذ قد يحميهم من الإحباطات الناشئة عن الفشل الدراسي، ولأن الاتجاهات السلبية من قبل المجتمع نحو هؤلاء التلاميذ تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، أو الانسحاب أو الانطواء لدى التلاميذ، فإن الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ يكون ضرورة ملحة تفرضها المجتمعات الحديثة لتحقيق الفعالية الاجتماعية.

ويمثل الدافع للدراسة ضرورة ملحة لبدء التعلم، كما أنه ضرورياً للاستمرار في هذا التعلم وإتقانه والتغلب على ما يواجه المتعلم من صعوبات فيه، فالدافع القوي يزيد من يقظة التلميذ، ويزيد تركيز الانتباه، ويقوي المثابرة، كما أنه يؤخر ظهور التعب والملل في موقف التعلم. وتعرف الدافعية للتعلم بأنها الحالة النفسية الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك الطالب وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد، بل وتحافظ على استمرارية هذا السلوك حتى يتحقق ذلك الهدف، كما أن الدافع التعليمي قد يكون دافعا خارجياً Extrinsic Motivation محكوماً بمصادر خارجية مثل الوالدين أو الحصول على الدرجة أو استحسان المدرس أو الأفراد المحيطين، ويأتي في المقابل المتعلم ذو الدافع الداخلي Intrinsic Motivation، ويتحدد بأنه النشاط النفسي الذي يدفع المتعلم لأن يقبل على التعلم بمبادرة منه لإشباع حاجاته، وأهداف نابعة من ذاته، ويبدل جهداً نحو تحقيقها.

مشكلة البحث :

تتضمن التطبيقات العلمية لعلم النفس الإيجابي مساعدة الأفراد والمؤسسات اكتشاف قدراتهم ومكامن قوتهم الشخصية الإيجابية واستخدامها لزيادة وتحسين مستويات السعادة والحفاظ عليها. ويمكن أن يستخدم المعالجون، أو المرشدون النفسيون، والمدرسون، وغيرهم من الخبراء المهنيين في مجال علم النفس الطرق والفنيات الجديدة لبناء وإثراء حياة الأفراد الذين لا يعانون بالضرورة من المرض أو الاضطراب النفسي.

وقد أوضح Raymond and Judith (1990)، أسباب انخفاض مستوى الدافعية للتعلم فيما يلي:

- (١) يحدث التعلم في المدرسة في مجموعات لها منهج رسمي ونظام يطبق دائماً، وأن التلميذ يتعلم أكثر من ٥٠ درساً كل هذه الدروس تحتاج إلي نوع ما من الانتباه.
- (٢) اكتساب المعرفة المتقدمة والمهارة أمر معقد وكثير المطالب، ويستهلك الوقت وخاصة لمنخفضي مستوى الدافعية.

كما أضاف Belcher and Macari (1990)، أن:

- (١) إدراك الطلاب بأن المعلمين غير مهتمين بقدراتهم.
- (٢) التنظيم السيء وضعف مهارات إدارة الوقت لدي التلاميذ يؤدي إلي عدم إتمام الواجبات المنزلية مما ينتج عنه ضعف دافعتهم للتعلم.
- (٣) بعض المناهج الدراسية لا تكون ذات معني أو ممتعة بالنسبة للتلاميذ.

ويشير كل من Baird, Scott, Dearing and Hamill (2009)، إلى

انه رغم اختلاف النظريات النفسية والتربوية في تفسيرها لمسببات الدافعية للسلوك الإنساني، إلا أن علماء النفس الاجتماعي والمهتمين بدراسة الشخصية يتفقون على دور العمليات المعرفية وتأثيرها على الدافعية الذاتية لدى الفرد. فنظرة الأفراد لقدراتهم والتفكير في ظروفهم المستقبلية سواء المرغوب فيها أو غير المرغوب فيها، وتقويمهم لأدائهم وما يرتبط به من عمليات عقلية مختلفة، تمكن الأفراد من تنظيم أنفسهم وتنمية مستوى الدافعية لديهم.

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

يشير (Feinberg 2003)، إلى أن المدرسة مليئة بالمنهج الدراسية لتأهيل التلميذ في مجال معين، حيث يغطي المنهج في المدارس جوانب معينة، وتتم دراسة الموضوعات على مدى سنوات يعقبها امتحانات وتختلف الدروس والطرق من مدرسة إلى أخرى وتشكل مسألة التحفيز جانباً مهماً ومن أجل تحفيز التلميذ للتعلم، يجب مراعاة ما يلي:

- (١) أن يجد التلميذ جدوى مما يدرسه في الحياة العامة.
- (٢) أن يكون التلميذ متحفزاً من داخله.
- (٣) أن يكون الموضوع الدراسي نفسه جزءاً من مجموعة مواد دراسية تنمي التحفيز الداخلي لدى التلميذ.

ويوضح كل من (Premack 2005) و (Robert 2001)، أن أحد المداخل الرئيسية للدافعية هي المشاركة الفعالة للتلاميذ في تعلمهم الخاص وليس وقوف المدرس أمام التلاميذ وإلقاء الدروس عليهم، فمن الأفضل تحفيز التلاميذ على المشاركة في الأنشطة وحل المشكلات جماعياً. ويشير (McDonald 2003)، إلى بعض العوامل والإجراءات الخاصة بتسمية دافعية التلميذ للتعلم في الصف الدراسي فيما يلي:

- (١) إدراك المعلم للتلاميذ على أنهم أفراد قادرين على الإستثارة والدافعية من أجل التعلم.
- (٢) التقويم المستمر للتلاميذ وكذلك للطرق والأساليب التعليمية في الصف الدراسي.
- (٣) أن تكون الأنشطة والمهام المختلفة التي يكلف بها التلاميذ ذات تحدي لهم وقابلة للإنجاز.
- (٤) التركيز على الأهداف قصيرة المدى التي تساعد التلاميذ على النجاح في المهام والأعمال التي يقومون بها.
- (٥) التعزيز الفوري للسلوكيات المرغوبة التي تصدر من التلاميذ، وخاصة تلك المرتبطة بالنجاح في العملية التعليمية العلمية.

إن خبرات الفشل التي يتعرض لها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وما تسببه من إحباط وتأثيرات سلبية على مستوى تقدير الذات ونظرتهم لأنفسهم وعلى قدرتهم في حل المشكلات والتخطيط والتنظيم وتسيير تحصيلهم الأكاديمي، كل ما سبق، يمكن أن يؤدي إلى اتجاهات سلبية ومستوى منخفض من الدافعية للدراسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

يشير (Melekoglu, 2011)، إلى أن التلاميذ ذوي المستوى المنخفض من الدافعية نحو التعلم، غالباً ما يظهرون أداءً متدنياً من التحصيل الدراسي، وأن نتائج البحوث والدراسات قد أشارت إلى أن تنمية مستوى دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو القراءة، يمكن أن يحسن من الكفاءة على القراءة. في حين أشارت نتائج الدراسات بأن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من الدافعية غالباً ما يكون تحصيلهم الدراسي مرتفع وذوي إدراك إيجابي تجاه كفاياتهم وقدراتهم الأكاديمية، ولكنهم أقل قلقاً ويظهرون مستوى أعلى في فهم ما ينجزونه من مهمات تعليمية مقارنة بالتلاميذ ذوي المستوى المنخفض من الدافعية (Zisimopoulos & Galanaki, 2009).

كما بينت نتائج دراسة (Baird et al., 2009)، على (١٥١٨) طالباً من الصفوف الدراسية السادس حتى الثاني عشر في الولايات المتحدة الأمريكية ومن ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات تعلم، أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمتلكون كفاءة ذاتية منخفضة أكاديمياً ولديهم اعتقاد بأن الذكاء ثابت وغير مرن ويفضلون الأداء بدلاً عن الأهداف والغايات التعليمية ويفسرون بذل الجهد كطريقة أو مؤشر بأنهم يمتلكون مستويات محدودة من القدرات العقلية. إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يواجهون مشكلات تعليمية، وعليه فليس من المستغرب عندما يواجهون تحديات أكاديمية، فإنهم يظهرون مدى واسع من السلوكيات غير التكيفية المتمثلة في الشعور بالافتقار للقوة وعدم الرغبة في بذل الجهد والتوقعات الأكاديمية السلبية. فالانخفاض في مستوى العمليات المعرفية المرتبط بصعوبات التعلم، على ما يبدو يساهم في

أ. د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

ظهور الاستجابات غير التكيفية للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم. لقد أظهرت الدراسة، بأن الطلاب الذين يثقون بقدراتهم على التعلم، يمتازون بالرغبة في بذل الجهد واستمراريته ومستويات أقل من القلق ويظهرون متعة ورغبة داخلية ويضعون لأنفسهم أهداف وغايات تعليمية أكثر تحدياً، كما يستخدمون إستراتيجيات معرفية أكثر فاعلية، ومن ثم يصبح أدائهم أفضل في المواقف التعليمية.

إضافة، يشير (Melekoglu, 2011)، إلى أحد الأسباب غير المباشرة المتعلقة بالتحصيل المنخفض في القراءة، هو مستوى الدافعية للقراءة لدى كل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم، حيث ينخفض تدريجياً مستوى دافعية التلاميذ للقراءة واتجاهاتهم الإيجابية عندما يبدأون الدراسة بالمرحلة المتوسطة وينتقلون للصفوف الدراسية العليا، وذلك بسبب الاختلاف بين رغبة التلميذ في القراءة ونوعية النصوص القرائية التي يدرسها التلاميذ في المدرسة، فغالباً ما يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك ذوي المهارات المنخفضة في القراءة صعوبات في دراسة النصوص القرائية المقررة في المدارس، بل تقل الأنشطة والممارسات المرتبطة بالقراءة للمتعة، والتي تعد أحد الأهداف الرئيسية لتعلم القراءة.

وفي دراسة (Melekoglu, 2011)، التي هدفت إلى التحقق من تأثير مستوى الدافعية نحو القراءة على التحصيل الدراسي في القراءة، وذلك على عينة مكونة من (١٣) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم و(٢٥) تلميذاً بدون صعوبات تعلم بمدريستين بالمرحلة المتوسطة ومدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، والذين تم تعريضهم لبرنامج في القراءة لمدة (١٨) أسبوعاً، أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة في مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لكل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات القراءة في الاختبار القبلي والتحسين في مستوى الدافعية للتلاميذ بدون صعوبات التعلم. كما تبين تحسن دال إحصائياً في مستوى الدافعية للقراءة فقط لعينة التلاميذ بدون صعوبات التعلم.

كما توصلت دراسة (Banda, Matuszny & Therrien, 2009) إلى إمكانية تعزيز إتقان المهام في مادة الرياضيات، وذلك من خلال مراعاة المهام التي يفضلها التلاميذ والتي انعكست على تعزيز رغبتهم في إتقان المهام الصعبة في مادة الرياضيات.

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الدافعية للسلوك الأكاديمي والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ورغم تأكيد نتائج البحوث والدراسات على تأثير الدافعية على تعلم التلاميذ، إلا أن الدراسات التي تناولت تنمية مستوى الدافعية لدى ذوي صعوبات التعلم قليلة نسبياً، وخاصة في الوطن العربي.

من هنا ظهرت مشكلة البحث الحالي في محاولة التحقق من فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة لذوات صعوبات التعلم. ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

▪ ما فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة لذوات صعوبات التعلم من تلميذات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؟
ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

أسئلة البحث

(١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط؟

أ.د. عادل محمد العبد وآخرون _____ فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط؟

(٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

(٦) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط؟

(٧) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي والصف الثاني المتوسط؟

(٨) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين التتبعي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي والصف الثاني المتوسط؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

(١) التحقق من أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

- (٢) التحقق من مدى بقاء أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- (٣) الكشف عن مدى اختلاف أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة باختلاف المرحلة النمائية (ابتدائي / متوسط).

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) التعرف على أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ومن ثم إمكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث في وضع البرامج الإرشادية اللازمة من قبل المتخصصين، بهدف رفع مستوى الدافعية للدراسة لدى ذوات صعوبات التعلم.
- (٢) الحاجة إلى دراسات عربية تتناول آليات علم النفس الإيجابي ودورها في مجال صعوبات التعلم، وخاصة في ضوء ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، وبالتالي التأكيد على فاعلية آليات علم النفس الإيجابي في تنمية كثير من خصائص وسمات التلاميذ بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

الإطار النظري

إن الغاية الرئيسية لعلم النفس الإيجابي تتمثل في قياس وفهم وبناء مكامن القوة الإنسانية وفضائلها المدنية، وصولاً إلى إرشاد الأفراد في تطوير الأساليب الجيدة في حياتهم. ولهذا، وعلى العكس من علم النفس المرضي، الذي فرض هيمنة نماذجه حتى على حالات الصحة، جاعلاً منها مجرد حالات خلو من المرض، ومقدماً التفسيرات ضمن الإطار المرضي لظواهرها وتجلياتها، فإن علم النفس الإيجابي يهدف إلى تنشيط الفاعلية الوظيفية والكفاءة والصحة الكلية للإنسان، بدلاً عن التركيز على الاضطرابات وعلاجها (Selgiman, 2002).

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

تتمحور البحوث في علم النفس الإيجابي حول ثلاثة مجالات متداخلة، وذلك حسب رؤية مارتين سليجمان لنطاق البحوث في مجال علم النفس الإيجابي:

(١) إجراء بحوث في مجال ما يعرف «بالحياة الممتعة أو السارة أو المبهجة أو حياة الاستمتاع والمتعة The Pleasant Life»، ويركز في هذا المجال على دراسة وفحص كيف يخبر الناس النعيم وكيف يستمتعون بمذاق المشاعر والانفعالات الإيجابية باعتبارها جزء من الحياة الطبيعية الصحية (مثل: العلاقات، الهوايات، الاهتمامات، الترفية، وغيرها).

(٢) إجراء دراسات وبحوث في مجال ما يعرف ”بالحياة الخيرة أو الطيبة أو الجيدة The Good Life“، أو ما يصح تسميته بحياة التعهد والالتزام، ويهتم فيه بدراسة وتحليل التأثيرات الإيجابية للانغماس والاستغراق والتدفق الذي يشعر به المرء عندما يندمج بصورة مثالية في أنشطته الأساسية المفضلة. وتحدث هذه الحالة للمرء عندما تتسق أو تتطابق إمكانيات المرء وقدراته مع المهمة أو العمل الذي يقوم به أو يندمج فيه، مثل شعور المرء بالثقة عندما ينجز المهام التي يواجهها أو يكلف بها.

(٣) إجراء دراسات وبحوث في مجال ما يعرف «بالحياة ذات المعنى أو الهادفة The Meaningful Life»، أو حياة الانتماء والانتساب إلى الآخرين، وذلك لمحاولة الإجابة عن أسئلة من قبيل كيف يستمد الأفراد حساً إيجابياً من طيب الحياة وجودتها ومن الانتماء، من وجود معنى أو قيمة للحياة، ومن وضوح الغرض من الحياة ومن الإحساس بأنهم جزء من بل ويسهمون في تطوير شيئاً ما أوسع وأكثر دواماً من أنفسهم (مثل: الطبيعة، الجماعات الاجتماعية، المنظمات، العادات والتقاليد، ونظم الاعتقاد).

ويشير (Csikszentmihalyi and Selgiman (2002) إلى أبعاد علم النفس الإيجابي على النحو التالي :

- (١) الخبرة الذاتية الإيجابية: ينظر علم النفس الإيجابي ويأخذ في الاعتبار المواقف الإيجابية في الشخصية: الرفاهية الشخصية والسعادة (الماضي) والمتع الحسية والسعادة (الحاضر) والمعارف البناءة حول المستقبل والتي تتضمن التفاؤل والأمل والإيمان والولاء.
- (٢) السمات الشخصية الإيجابية: يهتم علم النفس الإيجابي بالمستوى الفردي للسمات الإيجابية الشخصية: القدرة على الحب والعمل والجرأة والشجاعة والحس والتذوق الجمالي والمتابعة والتسامح والأصالة والتطلع والانفتاح العقلي على المستقبل والموهبة العالية والحكمة.
- (٣) الفضائل والمؤسسات المدنية: يهتم علم النفس الإيجابي بمستوى الجماعة والفضائل والمؤسسات المدنية التي تدفع الأفراد نحو المواطنة والمسؤولية والتواضع واحترام الآخرين والإيثار والأدب والذوق والاعتدال.

بعض نماذج علم النفس الإيجابي

نموذج إستراتيجية تنمية مفهوم الذات (Bachkirova,2004)

- تتضمن هذه الإستراتيجية (SCDS): احترام الذات واكتشافها، وتنمية الشخصية. كما تتضمن خمسة نماذج للتعامل مع تنمية الذات، وهي كالتالي:
- (١) نموذج إعادة التقويم الواقعي: يتضمن أسئلة واقعية وأهداف قابلة للتحقق، ويستخدم الحوار الواقعي.
 - (٢) نموذج الإنجاز: يعمل على تحقيق الأهداف الشخصية وتنمية مستوى تحسين الذات.
 - (٣) نموذج اكتشاف الذات: إعادة تقييم قيم وأهداف الفرد وتقدير وحب الذات كما هي.
 - (٤) نموذج الارتباطات الذاتية: استبعاد الارتباط بين الأهداف الذاتية ونظرة الإنسان إلى نفسه على أنه لا يستطيع تحقيق تلك الأهداف.
 - (٥) نموذج التغلب على نقص الذات: يحاول القضاء على (الأنا) والبحث عن أعلى معنى في الحياة.

نموذج المساهمات الحديثة للعلاج النفسي الإيجابي

إن العلاج القائم على الحل هو واحد من أكثر الطرق الشائعة حالياً (Palmer & O'Connell, 2003) التي تركز على الحلول بدلاً عن المشكلات. حيث يساعد المعالجون في تحديد مواطن القوة التي استخدموها في الماضي، ويتذكرون كيف أنهم قاموا بوضع أهداف واقعية لسلوك إيجابي وحل مشكلات مشابهة للمشكلات الحالية. الفكرة الكامنة وراء هذا العلاج هو أن تصحيح ما هو "خاطئ" لدى الأفراد، قد يفعل شيئاً لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الحالية. لذلك فإن العلاج ينبغي أن يركز على مواطن القوة، ومن ثم تتلاشى المشاعر والسلوكيات السلبية.

لقد استحدثت Nossrat Peseschkian نظام علاج أسمته العلاج النفسي الإيجابي (Tritt & in Peseschkian, 1998). هذا النظام يقوم على فرضية أن كل فرد لديه عدداً من القدرات للتعامل مع المشكلات. هذه القدرات قد تطورت على مر السنين ولكنها غير مستغلة. فعندما يطبق العلاج النفسي الإيجابي على الأفراد والأسر، يقوم المعالج باستخدام الإجراءات لتقييم المشكلات وقدرات الشخص وإمكانياته. ويوضح علماء النفس الإيجابيين أنه في العلاج التقليدي، يحصل الفرد على اهتمام المعالج بالإبلاغ عن الأعراض السلبية والصعوبات وأوجه الضعف، بينما يحاول العلاج النفسي الإيجابي تعزيز قدرات الشخص الفعلية. وهي السمات الإيجابية مثل المواظبة والموثوقية، والصبر أو الثقة. علاوة على ذلك، يؤكد العلاج النفسي الإيجابي أيضاً على الجوانب الاجتماعية والثقافية، للعلاج تماماً مثلما يؤكد على السياقات الاجتماعية من حياتنا. وقد ركزت التدخلات التي تتبنى توجه علم النفس الإيجابي أيضاً على تدريب الناس على زيادة الأمل. فعلاج الأمل يقوم على أساس الفكرة القائلة بأن الأمل يحرك المشاعر التي تحدد السلامة الصحية (Lopez & Snyder, 2003)، وهي مستمدة من نظرية الأمل التي تفترض أن الصحة تتعزز عندما يطور الناس الأهداف بصورة جيدة، ويعتقدون أن لديهم القدرات والموارد لتحقيق هذه الأهداف. ولذلك، فالعلاج بالأمل يحاول مساعدة الناس على وضع تصور أكثر وضوحاً للأهداف وأن يحددوا مسارات عديدة لتلك الأهداف واستدعاء طاقاتهم والتزامهم بالسعي إلى تحقيق أهدافهم.

نموذج إدارة الذات

تعد إدارة الذات كما يرى (Agran 2003) بمثابة عملية منظمة تستخدم في سبيل تعليم التلاميذ إدارة سلوكهم. وتنقسم إدارة الذات إلى ثلاث فئات:

- (١) **المراقبة الذاتية**: يقرر التلميذ ما اذا كان قد تمكن بالفعل من العمل في سبيل تحقيق أهدافه أم لا. واذا كان التلميذ لا يزال يؤدي المهمة التي يتم تكليفه بها، فإنه واعي بأنه لا يزال يؤدي المهمة المحدده المطلوبه منه.
- (٢) **التقييم الذاتي**: يتضمن قيام التلميذ بتحديد مدى تحقيقه للهدف المحدد أم لا، مع نهاية الفترة الزمنية المقررة، وذلك من أجل تحديد مستوى النجاح الذي أحرزه قياساً بالهدف المحدد.
- (٣) **التعزيز الذاتي**: يقوم التلميذ بتقديم التعزيز الذاتي الإيجابي لنفسه عندما يسعى لتحقيق الأهداف التي حددها أو تم تحديدها من قبل المعلم أو ولي الأمر.

الدافعية للدراسة

تعني الدافعية حالة الفرد الداخلية، وما ينتابه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحو ما يقدم له من أنشطة، ومدى استثارة هذه الأنشطة لعمل المتعلم الذهني للاشتراك فيها والتفاعل معها بهدف النمو والتطور، وتعد الدافعية للتعلم من الموضوعات المهمة التي تشغل كل المهتمين بالعملية التعليمية، حيث أن التسرب من المدرسة وتدنى التحصيل الدراسي، والمشكلات الصفية السلوكية، وسلبية الاتجاهات نحو التعلم مرجعها تدنى مستوى الدافعية، بالإضافة إلى بعض ممارسات المعلمين والعوامل الأخرى.

والدافعية أساس العلاقات الديناميكية بين الفرد والوسط البيئي، وهى ضرورية لتفسير أسباب السلوك، كما أنها ذات قيمة وظيفية عامة في حياة الإنسان، فنجد من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركز على كيفية تفاعل الفرد مع الأهداف، ومن يركز على محددات هذا المفهوم، وهناك من يركز على

أ. د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

النتائج المرتبطة بالسلوك. ومن هنا يأتي الاهتمام بموضوع الدافعية للتعلم لما له من أهمية بالغة في العملية التعليمية، حيث أن الدافعية هي المحرك الأساسي لاتمام المهام التعليمية.

وهناك العديد من النظريات التي تفسر الدافعية، والتي يمكن تصنيفها إلى نظريات بيولوجية ونظريات سلوكية ونظريات التحليل النفسي والنظريات الإنسانية والنظريات المعرفية الحديثة. وهناك اتفاق بين علماء النفس على أن الدوافع هي احد شروط التعلم الجيد، فمهما كانت المدارس مجهزة بالمعدات والمعلمين والمناهج الدراسية، فإن ذلك لا يجدي نفعاً إذا كان التلاميذ لا يرغبون في التعلم، فيجب أن تتوافر درجة مناسبة من الدافعية حتى يحدث التعلم. والدافعية للتعلم هي أحد العوامل المهمة التي تحرك أنشطة التلاميذ الذهنية في عملية التعلم وتنشطها وتوجهها، والتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم واستعدادهم. ويتطلب ذلك أن يفهم التلاميذ قبل البدء في دراستهم الغرض من هذه الدراسة وما تهدف إليه، وبذلك يمكنهم أن يبذلوا أقصى ما في وسعهم من طاقة وجهد لتحقيق ما يصبون إليه من أهداف منشودة.

وظائف الدافعية

تعددت وظائف الدافعية، ومن بين هذه الوظائف ما يأتي:

- (١) تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي، حيث تبدأ الدافعية بتغيير في نشاط الكائن الحي وقد يشمل ذلك بعض التغيرات الفسيولوجية التي ترتبط خاصة بالدوافع الأولية مثل دافع الجوع أو دافع العطش أو دافع الجنس... إلخ، وذلك لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.
- (٢) توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون غيرها، أي نحو تحقيق الهدف، حيث أن سلوك الفرد يتجه نحو ما يحقق إشباع الدوافع، فالدوافع بهذا المعنى انتقائية أي أنها تساعد الفرد على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات.
- (٣) المحافظة على استدامة وتنشيط السلوك، طالما كان الإنسان مدفوعاً أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع كما أنها تحرك السلوك فإنها تعمل على المحافظة عليه نشيطاً حتى يتم إشباع الحاجة.

مكونات الدافعية للتعلم

وفقاً للنموذج الذي يتبناه البحث الحالي، فإن مكونات الدافعية للتعلم كما صنفتها بنترش وديجروت (1990) Pintrich and Degroot، كما يلي:

(أ) مكونات القيمة Value Components :

تتعلق بأهداف التلاميذ من أداء المهمة، ومعتقداتهم حول أهمية وفائدة تلك المهمة، وتتكون من:

(أ) التوجه الداخلي للهدف Intrinsic goal orientation

يشير إلى إدراك التلميذ لأسباب إندماجه في مهمة التعلم، والأسباب الشخصية الداخلية التي تجعله يشارك في مهمة ما، مثل التحدي أو حب الاستطلاع أو الرغبة في التفوق، ويدل ارتفاع درجة التوجه الداخلي لدى التلميذ على أن مشاركته في المهمة التعليمية غاية في حد ذاتها من كونها وسيلة.

(ب) التوجه الخارجي للهدف Extrinsic goal orientation

يشير إلى إدراك التلميذ لأسباب خارجية تجعله يشارك في مهمة تعليمية معينة، ومن تلك الأسباب الدرجات أو المكافآت أو منافسة الآخرين أو القبول من الآخرين، ويدل ارتفاع درجة التوجه الخارجي لدى التلميذ على أن إندماجه في المهمة وسيلة أكثر من أنها غاية. والتوجه الخارجي للهدف يكمل التوجه الداخلي، ويتعلق كلاهما بالإجابة على السؤال التالي: لماذا أفعل هذا؟

(ت) قيمة المهمة Task value

تتعلق بتقييم الطالب وإدراكه لأهمية المقررات الدراسية وفائدتها، ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المكون إلى ارتفاع قيمة المهام التعليمية لدى التلميذ ويؤدي ذلك إلى زيادة إندماجه في تعلمها.

(٢) مكونات التوقع Expectancy components

تتعلق باعتقادات التلاميذ في مقدرتهم على أداء المهام الدراسية المختلفة، أي الإجابة على السؤال التالي: هل أستطيع أداء هذه المهمة؟ وتشمل تلك المكونات.

(أ) ضبط معتقدات التعلم Control of learning beliefs

يشير إلي اعتقاد التلميذ بأن مجهوده للتعلم سوف يعطي نتائج إيجابية وأن هذه النتائج تتوقف على ما يمتلكه الفرد من مجهود، وأن اختلاف جهوده للدراسة يؤدي إلي اختلاف في تعلمه.

(ب) فعالية الذات في التعلم والأداء

‘Self-efficacy for learning and Performance’ تشير إلي مظهرين للتوقع، وهما:

- توقع النجاح Expectancy for success: تشير إلي توقعات الأداء ويرتبط علي وجهه الخصوص بأداء المهمة.
- فعالية الذات Self-efficacy: هي تقرير ذاتي لمقدرة التلميذ على أداء مهمة ما، وتتضمن أحكاماً عن مقدرة الفرد على إنجاز المهمة، بالإضافة إلي ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة.

(٣) المكون الوجداني Affective component

يتعلق برد الفعل الانفعالي نحو المهام الدراسية، ويتضمن الإجابة على أسئلة مثل: ما مشاعري تجاه هذه المهمة. وهذا المكون مثل: قلق الاختبار Test anxiety، ويتكون من مكونين هما:

- المكون المعرفي Cognitive component: يشير إلي الاعتقادات السالبة لدى التلميذ بأن أدائه سيكون سيئاً.
- المكون الانفعالي Emotionality component: يشير إلي مظاهر الاستتارة النفسية والوجدانية للقلق.

العوامل المؤثرة على الدافعية للتعلم

هناك أربعة عوامل تؤثر على الدافعية للتعلم كما أوضحها كل من (2005) Lavach، (2003) Mc Donald وهي:

(١) **القدرة**: هم ينجحون لأنهم أذكياء أو موهوبين أو فشلوا لأنهم ليسوا كذلك.

(٢) **الجهد**: هم ينجحون لأنهم عملوا بجد أو فشلوا لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي.

(٣) **صعوبة مهمة العمل**: هم ينجحون لأن مهمة العمل كانت عند المستوي المناسب من التحدي أو فشلوا لأن مهمة العمل كانت صعبة جداً، أو حتى أنهم نجحوا لأن مهمة العمل كانت سهلة جداً.

(٤) **الحظ**: هم نجحوا أو فشلوا لأن قوة خارجية جعلت ذلك يحدث، مثلاً: المدرس يحبهم أو لا يحبهم أو أنهم كانوا يجلسون على كرسي الحظ أو عدم الحظ.

وقد توصلت دراسة (Lundie, 2009)، إلى ثلاث عوامل ترتبط بدافعية التلاميذ نحو التعلم، وهي الفشل المرتبط بالأهداف ونواتج المهام الأكاديمية، الفشل في تحديد الأهداف القابلة للتحقيق والإنجاز، وأخيراً، فقدان الرغبة في تحقيق تلك الأهداف. وقد حددت الدراسة لكل فشل سبب اجتماعي، وفي ضوء ذلك اقترحت تغيير الثقافة المؤسساتية وطرق وأساليب التلميذ في التعلم، مؤكدة على أن زيادة مستوى دافعية التلاميذ نحو التعلم يتطلب تقدير الخبرات التي يظهرونها كمتعلمين وأن البنية المؤسساتية والأهداف يجب أن تتمحور حول التلاميذ لضمان زيادة مستوى دافعية التلاميذ نحو المعلم والمدرسة، ومن ثم التعلم.

وفي دراسة (Zisimopoulos & Galanaki, 2009)، على عينة مكونة من (٩٨٠) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم من الصفوف الدراسية الخامسة والسادس باليونان، أشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى الدافعية الذاتية والكفاية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بزملائهم العاديين.

أسباب نقص الدافعية للتعلم في المدرسة

هناك عوامل كثيرة متشابكة ومتداخلة تؤثر على مستوى الدافعية لدى التلاميذ. والمفيد خلق أو توفير الدافعية في عملية التعلم والتي تتأثر بطبيعة المواد والطرق والأساليب المستعملة في العملية التعليمية وقدرتها على التشويق وكذلك مدي ما يتعرض له التلميذ من نجاح في عملية التعلم، كذلك شخصية المعلم وطبيعة تعامله مع التلميذ ومدى تقبله، وتشجيعه على استثمار طاقاته على نحو أكثر فاعلية في مجال تحقيق الأهداف التربوية المتنوعة.

والأطفال يولدون ولديهم دافعية للتعلم، فالأطفال فضوليون مستكشفون بطبيعتهم وتأتي المدرسة وقد تبدأ دافعية التعلم لدى الأطفال تتناقص مع العمر. وفي معظم البيوت أصبح موضوع التعلم موضوع يتسم بالتوتر، حيث يجبر الآباء أولادهم على التعلم. (Raymond & Judith, 1990).

وفي نطاق الدراسة بالمدارس نجد أن ما لا يهتم به التلميذ تجبره الامتحانات والاختبارات على دراسته مع أنه قد يتسرب من ذهنه فيما بعد إذا لم يكن له قيمة علمية وللأسف، فإن ذلك يحدث في كل وقت، وخاصة إذا كان نظام المنهج الدراسي يعلم التلميذ أشياء يجب عليه تذكرها مؤقتاً والذي يبقى في ذاكرة الطالب الحقيقة التي يكررها أو يجبره المدرس على تذكرها دائماً (Feinberg, 2003).

مصطلحات البحث

علم النفس الإيجابي

يشير (Selgiman and Csikszentmihalyi (2000)، إلى أن علم النفس الإيجابي هو أحد فروع علم النفس الذي يركز على تحسين الأداء العقلي للبشر والتحقق في ما يجعل الإنسان أكثر سعادة وكيف يمكن للفرد أن يعيش حياة مرضية، والغرض منه فهم وتعزيز العوامل التي تتيح للأفراد والمجتمعات السعادة والازدهار، أي مساعدة الأفراد والمنظمات بشكل صحيح في تحديد مواطن القوة واستخدامها وتنميتها لزيادة ودعم كل مستويات الرفاهية.

الدافعية للدراسة

الدافعية للدراسة هي المحرك الأساسي وراء كل نشاط أكاديمي يقوم به التلميذ وكذلك أي سلوك يسلكه في شتى المواقف التعليمية سواء البسيطة منها أو المعقدة، وعلى ذلك فإنه لا يمكننا معرفة سلوك التلميذ الأكاديمي على حقيقته إلا إذا عرفنا الدوافع التي تكمن وراء هذا السلوك. وتعتبر دافعية التلاميذ ومستوى إنجازهم من العوامل النفسية المهمة في التعلم الصفي لديهم، وهي حالة داخلية تستثير التلميذ وتدفعه إلى أن يسلك سلوكاً ما نحو تحقيق هدف أكاديمي محدد، كما أنها تكوين فرضي لا يمكن رؤيته ولكن يستدل عليه من خلال السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف.

صعوبات التعلم

«مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون ولا تنشأ بذاتها صعوبات التعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعلم غير كافي أو غير ملائم)، إلا أنها-أي صعوبات التعلم- ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات» (الزيات، ١٩٩٨، ١٢١).

فروض البحث

(١) توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وذلك لصالح القياس البعدي.

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

(٢) توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط، وذلك لصالح القياس البعدي.

(٣) توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

(٦) لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط.

(٧) لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط.

(٨) لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين التتبعي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط.

عينة البحث

تكونت العينة الأولية للدراسة من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط، والذي بلغ عددهن (٨٩٨) تلميذة منهن (٤٤٢) بالصف الخامس الابتدائي و(٤٥٦) بالصف الثاني المتوسط، واللاتي تم اختيارهن من (١٨٩٦) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي (٢٣٪) و(٢١١١) تلميذة من الصف الثاني المتوسط (٢١٪) من مجموع مدارس محافظة حولي وفق إحصائيات عام ٢٠١٠ / ٢٠١١ م لوزارة التربية بدولة الكويت.

محكات اختيار عينة البحث

تم اختيار عينة الدراسة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومن مستوى منخفض من الدافعية للدراسة، بناءً على المحكات التالية:

(١) محك التباعد

(أ) ذكاء متوسط أو فوق المتوسط: أن تحصل التلميذة على درجة في المدى المتوسط أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين: عبد الرؤوف، ١٩٩٩).

(ب) التحصيل الدراسي: أن تقل درجة التلميذة عن المتوسط (١ انحراف معياري) في معدل الدرجات النهائية للمواد الدراسية في اختبار الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ م.

(٢) محك الاستبعاد: تستبعد الحالات التي يرجع التباعد بين التحصيل الدراسي والذكاء لدهن لأسباب تتعلق بالإعاقات العقلية أو الحسية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو سوء الظروف البيئية، وذلك من خلال الإطلاع على المعلومات والبيانات الأولية الطبية في السجلات المدرسية للتلميذة.

(٣) التفريط التحصيلي: تشخص التلميذة من قبل معلماتها أنها تعاني من صعوبات في التعلم وليس التفريط التحصيلي في مادة اللغة العربية أو مادة الرياضيات أو كليهما، وذلك باستخدام مقياس التقدير التشخيصي

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

لصعوبات اللغة العربية أو مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات أو كليهما (إعداد: الزياد، ٢٠٠٨)، وتشخص التلميذة أنها لا تعاني من صعوبات التعلم في هاتين المادتين أو كليهما، من خلال حصولها على درجة تقل عن (٢٠) والتلميذة التي تحصل على درجة (٢٠-٤٠) أقل من (٤٠) تكون لديها صعوبات تعلم خفيفة، والتلميذة التي تحصل على درجة (٤١-٦٠) تكون لديها صعوبات تعلم متوسطة، والتلميذة التي تحصل على درجة (أكثر من ٦١) تكون لديها صعوبات شديدة.

(٤) **مستوى الدافعية للدراسة:** أن تكون التلميذة ذات مستوى منخفض من الدافعية للدراسة، وذلك من خلال حصولها على درجة أقل من الوسيط في مقياس الدافعية للدراسة (إعداد: الباحثون).

مواصفات العينة النهائية

بلغت العينة النهائية للصف الخامس الابتدائي (٢٩) تلميذة، حيث بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية ١٠،٢ وانحراف معياري ٤،٢٦، بينما بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة ١٠،٣ وانحراف معياري ٤،٤١. وبلغت العينة النهائية للصف الثاني المتوسط (٣١) تلميذة، حيث بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية ١٢،٣ وانحراف معياري ٤،٢٨، بينما بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة الضابطة ١٢،٤ وانحراف معياري ٤،٨٥.

أدوات البحث

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار فروض البحث، تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة: إعداد جون رافن (John Raven)، تقنين (عبدالرؤوف، ١٩٩٩).

وصف الاختبار

يعد اختبار المصفوفات المتتابعه من أشهر اختبارات الذكاء المتحرره من أثر الثقافة، لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء، بل على الأداء العملي، وقد أعدّه (Raven) عام (١٩٣٨)، ويتكون الاختبار من (٤٨) مصفوفة، كل مصفوفه تتكون من شكل كبير حذف جزء منه وعلى المفحوص أن يحدد الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) أشكال معروضه. وهذه المصفوفات مقسمة إلى خمس مجموعات، كل مجموعة تحتوي على (١٢) مصفوفه متدرجه في الصعوبة، من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية، حيث قامت عبدالرؤوف بإيجاد صدق وثبات هذا الاختبار بعدة طرق، وتبين أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

ثانياً: كشوف درجات الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٠ / ٢٠١١م لجميع تلميذات العينة الأولية في جميع المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، التربية الاسلامية، اللغة الانجليزية، المواد الاجتماعية، القرآن الكريم).

ثالثاً: مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (إعداد: الزيات، ٢٠٠٨):

تم إعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من التلاميذ، بدءً من الصف الثالث حتى الصف التاسع، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقه من النوع محكي المرجع، وتتكون من ستة عشر مقياساً مستقلة، منها خمسة مقاييس تتناول اضطرابات العمليات المعرفية أو صعوبات التعلم النمائية، المتمثلة في: الانتباه، الادراك السمعي، الادراك البصري، الادراك الحركي، والذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية: القراءة، الكتابة، والرياضيات، والمقياس التاسع يشمل ثماني مقاييس فرعية تتناول صعوبات السلوك الاتفعالي والاجتماعي. وتتمتع مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بمستوى جيد من الصدق والثبات كما أنها تستخدم على نطاق واسع في منطقة الخليج العربي.

رابعاً: مقياس الدافعية للدراسة

يهدف مقياس الدافعية للتعلم إلى قياس مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وهو أداة رئيسية في البحث، حيث مر بنائه وتقنيته بالخطوات التالية.

(أ) الإطلاع على الإطار النظري

لإعداد مقياس الدافعية للدراسة تم دراسة نظرية التوقع \times القيمة، وكذلك مكونات الدافعية للتعلم، وذلك لبناء مفردات هذا المقياس، وكذلك تم إجراء مسح عدد كبير من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة والتي تقيس الدافعية للتعلم، مثل مقياس (Pintrich et al., 1991)، ومقياس Don (1997)، ومقياس العدل (2001)، ومقياس William and John Don (2001)، ومقياس عبدالوهاب (2004)، ومقياس يوسف (2006). في ضوء ذلك تم تحديد ثلاثة أبعاد أساسية هي (القيمة، التوقع، قلق الاختيار)، ويندرج تحت كل بعد عدد من المفردات لقياسه، وقد تمت الإشارة مسبقاً إلى مكونات كل من القيمة والتوقع وقلق الاختبار.

(ب) تم عرض مقياس الدافعية للتعلم على مجموعة من المحكمين من أساتذة

علم النفس، حيث طلب منهم إبداء الرأي في:

- مدى صدق عبارات المقياس في قياس ما صمم من أجله.
- حذف أي عبارات يرون ضرورة حذفها.
- تعديل الصياغة اللفظية لبعض العبارات.
- حذف أو دمج لأي بعد أو عبارات يرونها ضرورية.

ويمكن تلخيص أهم الآراء والتعديلات التي أدخلت على الصورة المبدئية للمقياس في ضوء آراء المحكمين.

(1) مضمون بعض العبارات مدمجة، ويجب فصلها.

(2) بعض العبارات مبهمه وغير مفهومة للعينة.

(3) بعض العبارات تحتاج إلى إعادة صياغة.

(4) هناك بعض العبارات قريبة في المعنى.

في ضوء آراء المحكمين تم إجراء جميع التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين.

الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق مقياس الدافعية للدراسة على عينة استطلاعية بهدف التأكد مما أقره آراء المحكمين، للتعرف على مدى فهم واستيعاب التلاميذ للعبارات التي تقيس الدافعية للتعلم، وكذلك لإيجاد صدق وثبات المقياس، وكانت عبارات المقياس (٥٣) عبارة، وتم حذف كثيراً من العبارات وإعادة صياغة عبارات أخرى لينتهي المقياس عند (٣٤) عبارة. ولتحديد نوع الاستجابة وطريقة التصحيح، تم استخدام طريقة التقدير الثلاثي وفقاً لطريقة ليكرت Likert، والتي تندرج فيها الإجابة من أقصى درجات الموافقة إلى أقصى درجات الرفض، والنقطة الوسطى تعتبر نقطة حيادية لا يستطيع المفحوص أن يحدد اختياره، حيث أن جميع عبارات البعد الأول والثاني موجبة، إما عبارات البعد الثالث فهي عبارات سالبة الاتجاه، ومع العلم بأن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على جميع عبارات الاستبيان هي (١٠٢)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٣٤)، وتشير أعلى درجة إلى دافعية مرتفعة للدراسة وثقة المفحوص من مقدرته على التعلم، والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض الدافعية للدراسة وعدم ثقة المفحوص في مهاراته ومقدرته على التعلم.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس

(١) حساب ثبات المقياس

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

معاملات ثبات مقياس الدافعية للتعلم

مستوى الدلالة	معاملات الثبات			المتغير
	سبيرمان	كاندال	بيرسون	
٠,٠١	٠,٧٧٤	٠,٦٤٤	٠,٨١٦	مكونات القيمة
٠,٠١	٠,٩٧٠	٠,٩٠١	٠,٩٦٧	مكونات التوقع
٠,٠١	٠,٩٢٨	٠,٨٣٩	٠,٩٤٨	المكون الوجداني
٠,٠١	٠,٩٤٦	٠,٨٢٩	٠,٩٤٨	الدرجة الكلية للمقياس

أ. د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

وبحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، تم تطبيق معامل جتمان، حيث كان معامل الثبات = ٠,٨١، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في الطريقتين، كما تم استخدام معامل الفا بحذف درجة المفردة، حيث تم حساب ثبات مضردات المقياس بأبعاده الثلاثة، باستخدام معامل الفا بحذف درجة المفردة، وأيضا الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٨٢ و ٠,٦٧، وجميعها دالة إحصائياً. كذلك تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)

الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية

الأبعاد	مكونات القيمة	مكونات التوقع	المكون الوجداني
معامل الارتباط	٠,٨٩٤	٠,٨٩٤	٠,٦٥٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة، ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وتبين أن المقياس يتصف بدرجة كبيرة من التماسك والاتساق الداخلي بين كل بعد بدرجة الأبعاد الأخرى التي يشتمل عليها المقياس. ويدل هذا على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق. وعن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة ودرجات البعد الفرعي الذي يحتوي العبارة، وجد أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على الأقل، مما يؤكد ارتباط العبارات بأبعاده الفرعية (الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس).

(٢) حساب صدق المقياس

تم استخدام عدة طرق لحساب صدق المقياس، وهي:

(أ) **الصدق الظاهري:** هو المظهر العام للمقياس أو الصورة الخارجية له من حيث: نوع المفردة، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، تعليمات المقياس ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية.

(ب) **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (١١) محكماً من أساتذة علم النفس لإبداء آرائهم في: هل كل مفردة تقيس ما وضعت من أجل قياسه والوضوح والدقة في صياغة المفردة، ومناسبة المفردات لمستوى التلميذات، وقد أبدوا آرائهم بأن المقياس صالح لقياس ما وضع لقياسه، بعد تعديل وصياغة بعض المفردات بناءً على آرائهم وتوجيهات المختصين.

(ت) **صدق المحك**: تم حساب صدق المحك للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للتحصيل الدراسي لدى العينة الاستطلاعية ووجد أن معامل الارتباط مساوياً ٠,٧٨، وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق المقياس.

خامساً: البرنامج العلاجي القائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي لرفع مستوى الدافعية للدراسة لدى ذوات صعوبات التعلم (إعداد: الباحثون)

الهدف من البرنامج

يهدف البرنامج إلى رفع مستوى الدافعية للدراسة لدى ذوات صعوبات التعلم من الصف الخامس الابتدائي والصف الثاني المتوسط.

الأسس والعناصر التي تم مراعاتها عند بناء البرنامج:

- الاهتمام بنقاط القوة والضعف لدى الفرد.
- الاهتمام بالسلامة النفسية والاتزان النفسي لدى الفرد.
- الاهتمام بالخبرة الذاتية الإيجابية والسمات الشخصية الإيجابية وتنميتها.
- التركيز على مجموعة من النماذج التي تساهم في رفع مستوى مفهوم الذات ومستوى الدافعية للدراسة منها: نموذج كارول للسلامة النفسية، نموذج المساهمات الحديثة في العلاج النفسي الإيجابي، نموذج التدخلات الإيجابية، نموذج طرق الوفاء.
- التركيز على مجموعة من الاجراءات التي تساهم في رفع مستوى مفهوم الذات ومستوى الدافعية للدراسة منها: النمذجة، التعزيز، التغذية الراجعة، لعب الأدوار، العلاج العقلاني، التعلم التعاوني.

إعداد البرنامج

تم إتباع الإجراءات التالية في إعداد البرنامج العلاجي:

- (١) تطبيق دراسة استطلاعية لتحديد أكثر مشكلات الدافعية للدراسة شيوعاً لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصف الخامس الابتدائي والصف الثاني المتوسط.
- (٢) الاطلاع على بعض الكتب والدراسات التي شملت إجراءات علم النفس الإيجابي التي تعمل على رفع مستوى الدافعية للدراسة، واختيار الإجراءات الأكثر فاعلية التي تتناسب مع أفراد العينة وطبيعة سلوكياتهن ووضعها ضمن برنامج تعديل السلوك.
- (٣) إعداد البرنامج بناءً على أسس ومبادئ علم النفس الإيجابي، حيث عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التحقق من مدى مناسبة الجلسات لمبادئ علم النفس الإيجابي ومدى ملائمة الجلسات للمرحلة التعليمية (تلميذات الصف الخامس الابتدائي، تلميذات الصف الثاني المتوسط) بالإضافة إلى مدى صحة السلامة اللغوية.

وصف البرنامج العلاجي

يتكون البرنامج من (١٩) جلسة علاجية مقسمة كالآتي:

- (١) جلسة الاختبار القبلي لمقياس الدافعية للدراسة.
- (٢) عدد (٢) جلسة تمهيدية لكل من الصف الخامس الابتدائي والسابع المتوسط.
- (٣) عدد (١٤) جلسة لكل من الصف الخامس الابتدائي والثاني المتوسط، حيث تم تطبيق الجلسات خلال خمسة أسابيع بواقع (٣ أيام أسبوعياً)، بمعدل جلسة واحدة باليوم.
- (٤) ٤ جلسات الاختبار البعدي لمقياس الدافعية للدراسة.
- (٥) جلسة الاختبار التتبعي (بعد شهر من تطبيق البرنامج) لمقياس الدافعية للدراسة.

عناصر الجلسة

تستغرق الجلسة العلاجية الواحدة حصة دراسية مدتها (٤٠) دقيقة وتشمل العناصر الأساسية التالية:

- (١) **عنوان الجلسة:** يمثل عنوان للمشكلة المراد تعديلها أو حلها أو تحسين التعامل معها.
- (٢) **الهدف العام:** يعبر عما يتوقع للتلميذة أن تقوم به وتجزه بعد الانتهاء من الجلسة.
- (٣) **الأهداف الخاصة:** تعبر عما يتوقع للتلميذة أن تقوم به وتجزه بعد الانتهاء من النشاط التدريبي في الجلسة.
- (٤) **الإجراءات المستخدمة:** إجراءات يتم استخدامها لتحقيق أهداف الجلسة، ومن الاجراءات التي تم استخدامها في البرنامج، ما يلي:

▪ لعب الأدوار (اللعبة التمثيلي) Role playing

طريقة تتضمن ألعاب ومحاكاة وتمثيل، وتتصل هذه الطريقة اتصالاً مباشراً بحياة التلميذات، وتعمل على إنماء شخصياتهن وتكوين سلوكهن. وتستخدم هذه الطريقة بغرض إنماء العقل عند التلميذات كما يرى بياجيه، وتسهيل محتوى التعلم وفهمه من قبلهن، حيث يصبح اللعب والتمثيل من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بين التلميذة ورفاقها وهذه المشاركة تكسب التلميذة قواعد وضوابط السلوك ذات الصلة بهذه الأدوار. من خصائص هذه الطريقة:

- (أ) تقليد الكبار ومحاكاتهم.
- (ب) استخدام التلميذة للنشاطات الحركية المطلوبة من لعب الدور.
- (ت) استخدام النشاط الجماعي الذي يرافقه انفعالات، وخاصة عندما تقوم التلميذات بلعب دور الأب، الأم، الفارس. فهي هنا تمثل مواقف تعبر عن انفعالات مميزة منها: الرضا والغضب والفرح والحزن.
- (ث) استبعاد المشاعر والانفعالات السلبية التي قد تعاني منها التلميذة.

• التغذية الراجعة Feed back

معرفة النتائج ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب، وعادة ما تعطى في نهاية الأداء، أي بعد أن تنتهي التلميذة من القيام بالاستجابة. يستخدم مفهوم التغذية الراجعة لوصف نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث، حيث يستطيع حدث معين (استجابة المتعلم) أن يبعث نشاطاً لاحقاً (تقييم الاستجابة). وهذا يؤثر بدوره بطريقة راجعة أو بأثر رجعي على الاستجابة السابقة أو النشاط، فيعيد توجيهه إذا انحرف عن الهدف، وبعد ذلك يحدث التعزيز لما تعلمه الفرد كما تزيد ثقته في صحة تعلمه (سليم، ٢٠٠٣).

يشير (Wilbert and Grunke (2010)، إلى أن العديد من الباحثين يتفقون على أن التغذية الراجعة عامل مهم في العملية التعليمية، إلا أنهم يؤكدون على أنها غير ملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عندما تقدم في إطار المعيار الاجتماعي المرجع، بمعنى مقارنة أداء التلميذ بأداء زملائه في الصف الدراسي، والذي غالباً لا تكون في صالح ذوي صعوبات التعلم. ومن ثم، يجب تقديم التغذية الراجعة في إطار المعيار الشخصي المرجع، بمعنى مقارنة أداء التلميذ بأدائه السابق.

• النمذجة Modeling

إن كثيراً من التعلم يحدث عن طريق التقليد أو ملاحظة الآخرين وقد أكد بندورا Bandura في نظرية التعلم الاجتماعي، أن لدى الفرد ميل فطري في تقليد سلوكيات الآخرين حتى وإن لم يحصل على أي مكافأة. وتؤدي المحاكاة إلى اكتساب سلوكيات جديدة أو تعديل سلوكيات قائمة نتيجة لملاحظة سلوك الآخرين الذين يشكلون نماذج في نظر المقلدين، ويستخدم هذا الأسلوب في تعليم جوانب سلوكية وأكاديمية ومهارية (الظاهر، ٢٠٠٤).

وتعرف نظرية النمذجة بأسماء أخرى مثلاً نظرية الملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory, Learning by observing and imitating theory. حيث تنطلق هذه النظرية من

افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد (الأعظمي، ٢٠٠٧).

• التعلم التعاوني Cooperative learning

التعلم التعاوني أحد المتطلبات الرئيسة لتعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. فمن خلاله يعمل التلاميذ كمجموعة يعمل أعضاؤها بعضاً مع بعض (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩). وهي إستراتيجية يستخدم فيها مجموعة أو مجموعات صغيرة من التلاميذ، يتم من خلالها توظيف بعض الأفكار والإرشادات والفنيات التي تجعل من بيئة التعلم بيئة مناسبة تقوم على التعاون والتفاعل الإيجابي، حيث يعكف فيها أفراد المجموعة على إنجاز المهام الأكاديمية المحددة من خلال اشتراك كل أفراد المجموعة في تحمل مسؤولية بعضهم بعضاً (الخولي، ٢٠٠٧).

• التعزيز الإيجابي Positive reinforcement

يستخدم التعزيز الإيجابي بشكل واسع في تعديل السلوك، ويتلخص التعزيز الإيجابي بتقديم معززات مع ظهور الاستجابة المستهدفة. فالتعزيز الإيجابي (كاستخدام المدح، الابتسامة)، يؤدي إلى تشجيع التلميذ على المشاركة. وقد ذكر (Drambnan and Oleary, 1971)، أن استخدام التعزيز الإيجابي في البرامج يؤدي إلى:

(أ) خفض المشكلات السلوكية.

(ب) زيادة في السلوكيات المرغوبة المتعلقة بالدراسة.

(ت) زيادة في السلوكيات المرتبطة بالإنجاز.

• حل المشكلات Problem solving

يستخدم أسلوب حل المشكلات في العلاج النفسي على أنه أسلوب معرفي، ويقوم على مجموعة من الخطوات التالية (الخطيب، ٢٠٠٣):

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

- (أ) الاعتراف بالمشكلة وإدراكها: تشجيع التلميذ على التعرف على المشكلة، الثقة بقدرته على حلها والتعامل معها بالتخطيط والتنظيم.
- (ب) تعريف المشكلة وتحديدها: بعد تحديد المشكلة يتم تحديد عناصرها بدقة ووضوح ويتم تحديد ما يجب فعله.
- (ت) اقتراح الحلول: يطلب من التلميذ التفكير بحرية في جميع الحلول الممكنة.
- (ث) اختيار أحد الحلول: يطلب من التلميذ تقييم نتائج تلك الحلول واختيار أحدها.
- (ج) التنفيذ: يقوم التلميذ بتنفيذ الخطة، وتقييم النتائج وإذا لم تتحقق الأهداف يجرب التلميذ حلاً آخر.

• التفكير العقلاني Rational thinking

يستخدم هذا المصطلح كمصطلح مرادف لتعديل السلوك المعرفي الذي أسسه بيك (Beak, 1976). حيث يقوم هذا العلاج على فهم وتفسير المثيرات وبعض المشكلات من وجهة نظر التلميذ، على أنها منطقية أم غير ذلك. ويمكن أن تكون تأسست على افتراضات ومبررات غير عقلانية. ويمكن معالجة هذه الأفكار غير العقلانية من خلال العلاج العقلاني المعرفي، ولتحديد وتغيير الأفكار اللاعقلانية، على الفرد أن يمر بالخطوات التي ابتكرها بيك وهي كالتالي:

- (أ) يدرّب الفرد على أن يدرك ويستعرض الأفكار الغريبة وغير المألوفة بشكل موضوعي.
- (ب) يتعلم الفرد إدراك الأفكار المشوهة والتي لا ترتبط إلى الواقع بشكل واضح.
- (ت) يشجع الفرد على تصحيح الأفكار المشوهة من خلال مراجعة التفكير الخاطئ.

(٥) آليات التنفيذ: الخطوات التي تنفذ أثناء الجلسة متمثلة بالأنشطة التدريبية.

(٦) التقويم: هو نشاط أو سؤال للتأكد من إتقان التلميذات للسلوك الذي تم تدريبهن عليه وفقاً لهدف الجلسة.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وذلك لصالح القياس البعدي". لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» للكشف عن دلالة الفروق لمستوى الدافعية للدراسة بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣)

الفروق في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الخامس الابتدائي

أبعاد المقياس	نوع الرتبة	العدد ن=١٣	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
البعد الأول	سالبة	١	٦,٠٠	٦,٠٠	٢,٨١٤	,٠١
	موجبه	١١	٦,٥٥	٧٢,٠٠		
	متعادلة	١				
البعد الثاني	سالبة	٤	٣,٠٠	١٢,٠٠	٢,٧٩	,٠١
	موجبه	٨	٨,٢٥	٦٦,٠٠		
	متعادلة	١				
البعد الثالث	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	٢,٨٥٠	,٠٠٣
	موجبه	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
	متعادلة	٢				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	,٠٠	,٠٠	٢,٧٥٠	,٠٠٣
	موجبه	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
	متعادلة	٢				

أ. د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فأعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

يوضح الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، وذلك لصالح القياس البعدي.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط، وذلك لصالح القياس البعدي". لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» للكشف عن دلالة الفروق لمستوى الدافعية للدراسة بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الثاني المتوسط، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

الفروق في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط

أبعاد المقياس	نوع الرتبة	العدد ن=١٤	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
البعد الأول	سالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٦٥	,٠٠١
	موجبه	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	متعادلة	٠				
البعد الثاني	سالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	٢,٧٢	,٠٠٣
	موجبه	١١	٨,٠٠	٨٨,٠٠		
	متعادلة	١				
البعد الثالث	سالبة	١	١,٥٠	٧,٤٧	٣,٦٠	,٠٠٢
	موجبه	١٢	١,٥٠	٨٩,٩٠		
	متعادلة	١				
الدرجة الكلية	سالبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠	٣,٥١	,٠٠٢
	موجبه	١٣	٧,٧٧	١٠١,٠٠		
	متعادلة	٠				

يوضح الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ لصالح القياس البعدي.

مناقشة نتائج الفرضين الأول والثاني

كان الهدف من هذين الفرضين هو التعرف على مدى فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات وآليات علم النفس الإيجابي من أجل تنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة. ويتضح من نتائج الجدولين السابقين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي، أي أن مستوى الدافعية للتعلم قد تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهن. وهذا يرجع إلى استخدام إستراتيجيات وآليات علم النفس الإيجابي والتي وفرتها الجلسات المختلفة للبرنامج، وتحليل النتائج وكذلك الملاحظات التي تم تدوينها وجد أن البرنامج الحالي أدى إلى تحسين أداء المجموعة التجريبية والتي ظهرت زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى التلميذات (عينة البحث)، وتعديل بعض المظاهر السلوكية مثل الخوف والخجل وانعدام الثقة بالنفس من خلال زيادة مستوى دافعية التلميذات والحوار والمنافسة وإبداء الرأي والدفاع عنه، مما أسهمت جميعها في زيادة مستوى الدافعية للتعلم، حيث تم استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني والتعزيز الإيجابي وحل المشكلات والتفكير العقلاني، والذي أدى إلى ارتفاع درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، مما يدل على زيادة مستوى الدافعية للدراسة، وقد يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي. كما ساعد البرنامج التلميذات على التخيل والتعاون والتفاعل مع زميلاتهن، وساعدهن أيضاً في إدراك العلاقات بين الأشياء والتصورات البصرية، مما كان له الأثر الواضح على أداء التلميذات أثناء تنفيذ البرنامج، حيث أن التلميذات شاركن بفاعلية في جميع الأنشطة المعدة في البرنامج.

يشير (Kozminsky and Kozminsky 2002) إلى أنه وفقاً لنظرية الإيعاز Attribution theory، ينزع الأفراد في مواقف النجاح وال فشل إلى تحليل الأسباب التي أدت إلى نجاحهم أو فشلهم، وأن هذا التحليل يعكس إدراك الفرد ومعتقداته بدلاً عن الحقيقة الموضوعية نفسها المسئولة عن ذلك النجاح أو الفشل. ومن ثم، فالعزو يؤثر على الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه وتوقعاته لنتائج الأحداث المستقبلية والإحساس المرتبط بقدرته في التأثير على تلك الأحداث وعلى دافعيته للتعلم. وفيما يتعلق بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فإنهم غالباً ما ينزعون إلى عزو نجاحهم إلى أسباب خارجية (مثل مستوى صعوبة المهمة، الحظ، تأثير الآخرين)، وعزو فشلهم إلى أسباب داخلية لا يمكن التحكم فيها (مثل القدرات الشخصية) أو تغييرها، وعليه، فإن العزو الخاطئ يعيقهم من تحمل المسؤولية لنتائج تعلمهم والاعتقاد، بأن بذل الجهد لا ينفع في تغيير الظروف، وعليه لا توجد محاولات لتغيير واقعهم التعليمي.

وفي ضوء ذلك، تم مراعاة سير المناقشة بين المعلمة والتلميذات في الجلسات العلاجية للبرنامج، على تعزيز العزو الداخلي، بمعنى تعزيز التلميذة على عزو النتائج إلى جهودها واستخدامها لإستراتيجيات فعالة وعلى تحمل المسؤولية فيما يتعلق بتعلمها، كما تم توجيه التلميذة للتفكير في سلوكيات معينة قد تحسن من تعلمها، مثل: كيف نحل الواجبات المنزلية، وكيف ننتبه ونستمع أثناء الدرس، وكيف نحضر للاختبار أو كيف ننظم الوقت خارج أوقات الدراسة المدرسية. كل ذلك، ينطلق من أن التغيير في مستوى الدافعية يحدث عندما تتعلم التلميذة عزو تحصيلها الدراسي إلى جهودها التعليمية وإلى الإستراتيجيات التعليمية المناسبة التي تدربت عليها، وليس إلى عزو الفشل إلى ضعف في القدرات (إيعاز الفشل إلى عوامل داخلية) وما يسببه من شعور بالافتقار إلى القوة والعجز واليأس والاعتقاد بعدم وجود أي شيء يمكنها القيام به لتجنب الفشل أو حقيقة لضمان النجاح.

إن ما يتعرض له التلميذ ذو صعوبات التعلم من خبرات الفشل المتكررة، يجعله يشعر بالافتقار إلى القوة، ومن ثم يبذل جهد أقل في التعلم، وعليه تقل فرص النجاح لديه. وبالمقابل التلميذ الذي يشعر أنه ضعيف ينزع إلى زيادة بذل الجهد بعد مرورة بخبرة فشل ويقوم بالبحث عن إستراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية، والتي قد تؤدي إلى النجاح مستقبلاً.

ومن هذا المنطلق، تم التأكيد من خلال جلسات البرنامج على أن التلميذ الناجح هو الذي يعزو نتائجه إلى عوامل يتحكم بها هو، ويقوم بتحمل المسؤولية الشخصية للنجاح والفشل، وأن نجاح الفرد يعود إلى الجهد الذي يبذله والطرق والأساليب التي يستخدمها، وليس لعوامل خارجية لا يمكن التحكم فيها (مثل الاختبار سهل أو تعاطف المعلم أو الحظ). كما تم التأكيد على أن الفشل خبرة طبيعية في عملية التعلم وأن كل تلميذ معرض للفشل في أي لحظة خلال عملية التعلم، وأن فقدان خبرات النجاح تقدم فرص لإعادة تقويم إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها التلميذ، ومن ثم يسعى إلى تحسينها أو تغييرها، بالإضافة إلى بذل المزيد من الجهد.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه ” توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية“. لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٥)

الفروق في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي

أبعاد المقياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
البعد الأول	٤,٠٠ ١١,٠٠	٢٨,٠٠ ٧٧,٠٠	٣,٤٣	,٠٠١
البعد الثاني	٤,١٤ ١٠,٨٦	٢٩,٠٠ ٧٦,٠٠	٣,٣٦	,٠٠١
البعد الثالث	٤,٢١ ١٠,٧٩	٢٩,٥٠ ٧٥,٥٠	٢,٦٨	,٠٠١
الدرجة الكلية	٤,١٤ ١٠,٨٦	٢٩,٠٠ ٧٦,٠٠	٣,٣٦	,٠٠١

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

يوضح الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة وأبعاده الفرعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.01)$.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط، وذلك لصالح المجموعة التجريبية". لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

الفروق في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط

أبعاد المقياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
البعد الأول	٣,٥٨ ٩,٤٢	٢١,٥٠ ٥٦,٥٠	٢,٧٤	,٠٠٢
البعد الثاني	٤,١٧ ٨,٨٣	٢٥,٠٠ ٥٣,٠٠	٢,٥٢	,٠٢٦
البعد الثالث	٣,٨٣ ٩,١٧	٢٣,٠٠ ٥٥,٠٠	٢,٧٣	,٠٠٩
الدرجة الكلية	٣,٥٨ ٩,٤٢	٢١,٥٠ ٥٦,٥٠	٢,٩٧	,٠٠٢

يوضح الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة وأبعاده الفرعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.01)$.

مناقشة نتائج الفرضين الثالث والرابع

يتضح من نتائج الجدولين السابقين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى الدافعية للدراسة بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية، أى أن الدافعية للدراسة قد زادت لدى أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بعد تعرضهن للبرنامج، حيث إن استخدام البرامج المعتمدة على علم النفس الإيجابي في بيئة الصف الدراسي تؤدي إلى زيادة المناخ الإيجابي داخل حجرة الدراسة وإلى زيادة الدافعية للتعلم وحدوث التعاون بين المتعلمين بعضهم البعض.

وقد أوضحت الملاحظة الخاصة بأداء التلميذات أنهن قد التزمن بخطوات تنفيذ البرنامج فى كل جلسة، وذلك وفقاً للبرنامج الموضوع. وبهذا تكون الأنشطة المقدمة فى ضوء آليات علم النفس الإيجابي، والتي يتم من خلالها الربط بين مجالات المعرفة بعضها ببعض، بحيث تقدم للتلميذات النماذج التي تحاكي بطريقة أو بأخرى الواقع المحيط بهم، فالموضوعات المقدمة لم تتجاوز حدود المفاهيم التقليدية وتتداخل مع الموضوعات والمهارات التي يمكن أن تتواجد بصورة طبيعية فى الحياة وتمتد وتزود التلميذ بفرص لاستخدام مهاراتهن بطريقة عملية، وهذا بدوره يؤدي إلى إثارة دافعية التلميذات على التعلم.

لقد أكدت جلسات البرنامج، على أن التحصيل الدراسي والنجاح، لا ينظر إليهما كنتيجة لمستوى ذكاء التلميذة، وبمعنى آخر أنه عامل متأصل في الفرد لا يمكن تغييره، وما إذا كان هذا العامل حقيقي أم لا، فهذا أمر لا يهتم البرنامج به فيما يتعلق بنجاح التلميذة. فما يؤكد البرنامج هو أن مستوى الدافعية تأثير على كل التلاميذ بصرف النظر عن مستوى ذكائهم، إلا أن مستوى الدافعية بالطبع سيؤثر على التلاميذ بنسب متفاوتة.

كما أكدت جلسات البرنامج على كيفية إدراك التلميذات لأنفسهن كمتعلمات، والتركيز على تقبل التحدي وتقدير بذل الجهد ومواجهة الصعوبات، والذي كان له الأثر الإيجابي على تنمية مستوى دافعيتهن للتعلم.

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

أما التعامل والتفاعل الذي يتم بالطرق التقليدية يقدم الأنشطة بطريقة منفصلة كل مجال على حده، ولا يتم الربط بينهما، بحيث يتم تقديم أجزاء متفرقة من المعلومات تمد التلميذات بخلفية معلوماتية يمكن أن تكون مفيدة لهن في تعلمهن اللاحق، ولكنها غالباً ما تفضل في ربط التلميذات بالعالم الواقعي المحيط بهن، وهذه الطريقة بالطبع لا تثير دافعية التلميذات للتعلم. ومن خلال تطبيق البرنامج لوحظ أن جميع التلميذات اندمجن بشكل واضح في النشاط المخصص والمحبة لنفوس التلميذات في مثل هذا العمر، وهو بدوره يساعد على زيادة مستوى دافعية التلميذات للتعلم.

كما كان لا استخدام إستراتيجيات علم النفس الإيجابي أثر واضح في منافسة التلميذات بعضهن مع بعض من أجل الحصول على مكافأة أو أن تكون أول تلميذة قد أنهت عملها أو أن يوضع اسمها في لائحة الشرف، وهذا بدوره يساعد على زيادة مستوى الدافعية للتعلم، كما ساعدت إستراتيجيات ربط الأنشطة بالواقع الملموس اكتساب التلميذات للعديد من السلوكيات الدالة على ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لديهن، وهذه السلوكيات هي: مداومة التلميذات على الحضور، المشاركة بإيجابية في الحوار والمناقشات أثناء الجلسات، وطلب التلميذات الحصول على أنشطة ومهام بعد انتهاء البرنامج والتزام التلميذات بحل الواجبات المنزلية.

نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي». لا اختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الدافعية للدراسة بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبعي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

الفروق في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي

أبعاد المقياس	نوع الرتبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
البعد الأول	سالبة	١٣	٧,١٥	٩٣,٠٠	٢,٦٠	,٠١٠
	موجبه	١	١٢,٠٠	١٢,٠٠		
	متعادلة	٠				
البعد الثاني	سالبة	٩	٧,٣٣	٦٦,٠٠	٢,٣٣	,٠٣٣
	موجبه	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠		
	متعادلة	٢				
البعد الثالث	سالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	٢,٨٢	,٠٠٤
	موجبه	١١	٧,٩١	٨٧,٠٠		
	متعادلة	١				
الدرجة الكلية	سالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٢,٦١	,٠١٢
	موجبه	٨	٥,٤٤	٤٣,٥٠		
	متعادلة	٥				

يوضح الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، مما دعا إلى حساب الإحصاء الوصفي لمعرفة اتجاه الدلالة، فوجد أنه لصالح القياس التتبعي، الأمر الذي يعني أن مستوى أبعاد الدافعية للدراسة ظلت تنمو حتى مع توقف جلسات البرنامج، وبالتالي فإن تأثير البرنامج استمر في تنمية مستوى الدافعية للدراسة.

نتائج الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط». لا اختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الدافعية للدراسة بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

جدول (٨)

يبين الفروق في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية للصف من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الثاني المتوسط

أبعاد المقياس	نوع الرتبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
البعد الأول	سلبية	٩	٥,٨٣	٥٢,٥٠	٢,٦٣	,٠١٠
	موجبه	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
	متعادلة	٢				
البعد الثاني	سلبية	٩	٧,٢٨	٦٥,٥٠	٢,٢٠	,٠٣٦
	موجبه	٣	٤,١٧	١٢,٥٠		
	متعادلة	٠				
البعد الثالث	سلبية	١	٨,٥٠	٨,٥٠	٢,٥٠	,٠١٦
	موجبه	١١	٦,٣٢	٦٩,٥٠		
	متعادلة	٠				
الدرجة الكلية	سلبية	١	٥,٥٠	٥,٥٠	٢,٣٠	,٠٢٤
	موجبه	٩	٥,٥٠	٤٩,٥٠		
	متعادلة	٢				

يوضح الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، مما دعا الى حساب الاحصاء الوصفي لمعرفة اتجاه الدلالة، فوجد أنه لصالح القياس التتبعي، الأمر الذي يعني أن مستوى أبعاد الدافعية للدراسة ظلت تنمو حتى مع توقف جلسات البرنامج، وبالتالي فإن تأثير البرنامج استمر في تنمية مستوى الدافعية للدراسة.

مناقشة نتائج الفرضين الخامس والسادس

كان الهدف من هذين الفرضين هو التعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج على مستوى الدافعية للدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بعد انتهاء البرنامج بفترة مقدارها شهر، وقد أكدت نتائج الفرضين الخامس والسادس أن فاعلية البرنامج لها استمرارية ممتدة التأثير على مستوى الدافعية للدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ومن خلال نتائج الجدولين السابقين اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، حيث قام البرنامج على إستراتيجيات وآليات علم النفس الإيجابي لاستشارة اهتمام التلميذات، واستمر هذا الاهتمام قائماً بعد انتهاء التلميذات من دراسة البرنامج.

ومن خلال مشاركة التلميذات وتنفيذهن لتلك الإستراتيجيات، يشعرن بأن هذه الإستراتيجيات هي شئ ملموس قاموا بتنفيذه بأنفسهن، مما يؤدي إلى ترسيخ النشاط في أذهانهن ودفعهن إلى مزيد من التعلم، وتشجيعهن على الإبداع والتطوير، وربط المدرسة مع الحياة، وتنمية روح التعاون وتحفيزهن للتعلم. إن التركيز على الطرق الإيجابية التي تدعم فهم التلميذة وزيادة مهاراتها وزيادة المناخ الإيجابي داخل حجرة الدراسة، يؤدي كل ذلك إلى تقليل السلوك التخريبي، ويؤدي إلى زيادة مستوى الدافعية للدراسة، وحدوث التعاون فيما بينهن يساعدهن في تطوير الإستراتيجيات التي تمكنهن من تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية إستراتيجيات التعلم وممارسة التفكير الإيجابي، واكتشاف الميول والاتجاهات، وتنمية تأكيد الذات، وترسيخ الشجاعة والاعتماد على النفس عند التلميذات في المراحل التعليمية والحياة بوجه عام. ولقد نمت البرنامج مستوى الدافعية للدراسة لدى التلميذات نتيجة مشاركتهن بتنفيذ المهام بأنفسهن، مما كان له الأثر على استمرارية ارتفاع مستوى الدافعية للدراسة في التطبيق البعدي والتتبعي (أي ثبوت فعاليتها)، ومن المؤشرات التي تدل على فاعلية البرنامج:

- ساعد البرنامج التلميذات في تعديل بعض المظاهر السلوكية التي أظهرتها التلميذات في بداية التعامل معهن مثل: الخوف، الخجل، انعدام الثقة بالنفس.
- ساعد البرنامج في زيادة دافعية التلميذات للدراسة وكذلك حرصهن على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي والدفاع عنه، ودل على ذلك مؤشرات عديدة نذكر منها (مداومة التلميذات على الحضور، كما طلبت التلميذات بعد إنتهاء البرنامج المزيد من المهام والأنشطة والتدريبات).

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

نتائج الفرض السابع

ينص الفرض السابع على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط». لا اختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق لمستوى الدافعية للدراسة بين القياسين التتبعي والبعدي بين المجموعتين التجريبيتين، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

الفروق في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين البعدي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط

أبعاد المقياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
البعد الأول	٦,٠٨ ٦,٩٢	٣٦,٥٠ ٤١,٥٠	٠,٦٠	٠,٦٨١ غير دالة
البعد الثاني	٨,٠٨ ٤,٩٢	٤٨,٥٠ ٢٩,٥٠	١,٣٣	٠,١١٣ غير دالة
البعد الثالث	٨,٢٥ ٤,٧٥	٤٩,٥٠ ٢٨,٥٠	١,٤٩	٠,٢١٩ غير دالة
الدرجة الكلية	٦,٥٠ ٦,٥٠	٣٩,٠٠ ٣٩,٠٠	٠,٣٠	٠,٧٠ غير دالة

يوضح الجدول السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للدراسة بين القياسين البعدي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط.

نتائج الفرض الثامن

ينص الفرض الثامن على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين التتبعي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصفين الخامس والثاني المتوسط"، لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test اللابارامترى للكشف عن دلالة الفروق لمستوى الدافعية للدراسة في القياس التتبعي بين المجموعتين التجريبيتين، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٠)

الفروق في أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية بين متوسطي القياسين التتبعي للمجموعتين التجريبيتين من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط

أبعاد المقياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
البعد الأول	٧,٥٠ ٥,٥٠	٤٥,٠٠ ٣٣,٠٠	,٨٤	,٣٣٠
البعد الثاني	٥,٠٠ ٨,٠٠	٣٠,٠٠ ٤٨,٠٠	١,١٧	,١٢٦
البعد الثالث	٨,٤٥ ٤,٧٥	٤٩,٥٠ ٢٨,٥٠	١,١١٥	,٠٩٦
الدرجة الكلية	٦,٥٠ ٦,٥٠	٣٩,٠٠ ٣٩,٠٠	,٤٠٠	,٠٦٠

يوضح الجدول السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى أبعاد الدافعية للدراسة والدرجة الكلية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي والمجموعة التجريبية للصف الثاني المتوسط.

مناقشة نتائج الفرضين السابع والثامن

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتعلق بآليات البرنامج وإجراءاته وأهدافه، حيث تشابه البرنامج من حيث أهدافه وآلياته وإجراءاته بين الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط، لذلك لم تظهر فروق بين

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

المرحلتين، حيث كان الهدف العام هو رفع مستوى الدافعية للدراسة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال استخدام بعض آليات علم النفس الإيجابي. كذلك تشابه الأهداف الخاصة بالبرنامج لكلا المرحلتين فمن الأهداف الخاصة: تحويل الصورة السلبية عن الذات إلى الصورة الإيجابية، بناء وتنمية الثقة بالنفس وتوكيد الذات، الصدق في التعبير عن المشاعر والانفعالات، اتباع أساليب التعاون الإيجابي في التعبير عن المشاعر والانفعالات، التعبير الإيجابي عن الذات. كما تم تطبيق نفس آليات علم النفس الإيجابي وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة والإجراءات المبنية على أسس ومبادئ علم النفس الإيجابي، حيث تنوعت وتعددت الإجراءات مثل: المناقشة الجماعية، لعب الأدوار، النمذجة، التعلم التعاوني، التعزيز الإيجابي، التعبير الإيجابي عن الذات، الحوار الواقعي والعاطفي، النشاط القصصي، التغذية الراجعة، إستراتيجية SCDS لتحسين مفهوم الذات، أسلوب حل المشكلات، نموذج إدارة الذات، نموذج التدخلات الإيجابية لسيلجمان، نموذج كارول للسلامة النفسية.

من خلال ما سبق يتضح لنا إلى أن تأثير آليات علم النفس الإيجابي كان واضحاً على تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط (١١-١٣) سنة. ونظراً لاختلاف الخصائص العمرية للمرحلتين فقد لاحظ الباحثون أن تلميذات الصف الخامس الابتدائي كن أكثر تفاعلاً من خلال الأساليب القائمة على النمذجة (النظرية الاجتماعية)، والتعزيز (النظرية السلوكية الإجرائية) ولعب الأدوار والتعلم التعاوني، بينما تلميذات الصف الثاني المتوسط كن أكثر تأثراً بإجراءات تعديل السلوك القائمة على النظرية المعرفية والعلاج العقلاني نتيجة النمو العقلي ونمو مدركات واتجاهات التلميذات في هذه المرحلة، كذلك تطور المستوى الحسي في التفكير إلى المستوى المجرد، بالإضافة إلى أنهن بحاجة إلى تعزيز مفهوم الذات الإيجابي لديهن من خلال تعاملهن مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات والمحافظة على مكانتها الاجتماعية وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يؤدي إلى تقبلهن لذواتهن، وهذه النتائج لا تحقق صحة الفرضين السابع والثامن .

توصيات وتطبيقات تربوية

- ضرورة الاهتمام باستراتيجيات وآليات علم النفس الإيجابي بما يتلائم وخصائص واحتياجات وميول واتجاهات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- توجيه المعلمات بصفة عامة، وأخصائيات صعوبات التعلم بصفة خاصة إلى أهمية استخدام طرائق تفاعلية إيجابية متنوعة، مما يثرى العملية التعليمية، ويسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، ويراعى الفروق الفردية بين التلميذات.
- توفير خدمات مساندة إضافية (مثل: الحاسب الآلي، وبرامج التصحيح اللغوي والآلة الحاسبة)، للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إعداد برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات على كيفية إكساب الطلاب القدرة على استخدام إستراتيجيات وآليات علم النفس الإيجابي لما لها من أهمية تربوية وتعليمية.
- ضرورة تنمية الوعي بجودة الحياة من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها للطلبة أو المعلمين.
- زيادة وعى أولياء الأمور والقائمين على عملية التعلم باختلاف مستوياتهم بنظريات علم النفس الإيجابي، ودورها المهم والفعال في عملية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- الاهتمام بتطبيق مبادئ نظرية علم النفس الإيجابي بشكل منهجي، بحيث تشمل المحتوى الدراسي والمعلم والتلاميذ والبيئة التعليمية.
- تدريب المعلمين والمعلمات وذوي العلاقة، على أحدث الطرق والإستراتيجيات للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وتحديد ما يتعلق بالدافعية وتقدير الذات والمهارات الاجتماعية.
- تطبيق البرنامج على عينة أكبر ولمدة أطول وعلى ذوي صعوبات تعلم مواد دراسية أخرى ومستويات عمرية مختلفة.
- قياس مستوى الدافعية للدراسة، من خلال المقابلات وقوائم الملاحظة، والتي قد تقدم معلومات أكثر دقة وتفصيلاً لمستوى الدافعية للدراسة، وكذلك الأسباب التي أدت إلى التغيير في مستوى الدافعية للدراسة لدى عينة البحث.

أ.د. عادل محمد العدل وآخرون _____ فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة

إن تنمية مستوى دافعية التلاميذ نحو التعلم، يجب أن يكون من بين أهم العناصر التي يجب أن تكون محور اهتمام وتركيز المعلمين وذوي الاختصاص والعلاقة، من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث تمثل الدافعية عامل مهم لضمان فاعلية التدخلات العلاجية.

إن النتائج التي توصل إليها هذا البحث، قد توفر لذوي العلاقة مجال لتغيير طبيعة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، بحيث يتم تغيير وتطوير طبيعة التدخلات العلاجية للتعامل مع جوانب أخرى كالدافعية والتوافق الدراسي وتقدير الذات والاتجاهات... بدلاً عن الاقتصار فقط بالتركيز على المجالات الأكاديمية فقط كالقراءة والحساب.

رغم ذلك، تجدر الإشارة إلى ما يلي، والذي قد يعد قصور في البحث، وهو صغر حجم عينة البحث، والذي يرجع إلى صعوبة التطبيق وتفريغ التلاميذ من الصفوف الدراسية المختلفة في نفس الوقت، وكذلك طبيعة الإجراءات العلاجية التي تتطلب أحياناً التطبيق الفردي والمجموعات الصغيرة. إضافة، قد لا تكون الأداة المستخدمة في البحث لقياس مستوى الدافعية كافية لإعطاء تقويم شامل ودقيق للدافعية نحو الدراسة. فقد يكون مستوى الدافعية لدى التلميذ مرتفع نحو مادة دراسية معينة ومنخفض تجاه مادة دراسية أخرى (لم يتم مراعاة ذلك عند إعداد الاستبانة)، وربما سيكون من المفيد لو تم إجراء مقابلات مع عينة الدراسة ومعلماتهم، والتي بالتأكيد ستوفر معلومات أكثر دقة وواقعية حول مستوى الدافعية للتعلم لدى التلميذات من عينة الدراسة، أو نحو كل مادة دراسية.

المراجع:

- الأعظمي، سعيد (٢٠٠٧). أساسيات علم نفس الطفولة والمراهقة. عمان: دار جهينة.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٣). تعيل السلوك الإنساني. عمان: دار حنين.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الخولي، هشام (٢٠٠٧). دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية. الإسكندرية: دار الوفاء.
- الزيات، فتحي (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار الجامعات للنشر.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٨). مقاييس التقدير التشخيصية. القاهرة: دار الجامعات للنشر.
- العدل، عادل محمد (٢٠٠١). النموذج البنائي لإستراتيجيات التعلم وحل المشكلات فى علاقتها بتوجه الهدف والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، (٤٦)، يوليو، ١٦٩ - ٢١٢.
- سليم، مريم (٢٠٠٣). علم نفس التعلم. بيروت: دار النهضة العربية.
- عبد الوهاب، صلاح شريف (٢٠٠٤): استخدام شبكة المعلومات الدولية، وعلاقتها بكل من القدرة على حل المشكلات وتوجه الهدف الدافعى والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة. مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية (٥٨)، يوليو، ٣٥٥ - ٤٠٧.
- عبدالرؤوف، فتحية (١٩٩٩). اختبار المصفوفات المتتابعة. الكويت: جامعة الكويت.
- يوسف، أشرف أمين حسن (٢٠٠٦). مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، مصر.

Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2003). Using self-monitoring to increase following-direction skills of education students with moderate to severe disabilities in general

- education. Education and Training in Developmental Disabilities, 22(4), 89.*
- Baird, G., L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. Journal of Social and Clinical Psychology, 28(7), 881-908.*
- Banda, D. R., Matuszny, R. M., & Therrien, W. J. (2009). Enhancing motivation to complete math tasks using the high-preference strategy. Intervention in school & Clinic, 44(3), 146-150.*
- Belcher, G., & Macari, N. (1999). Enhancing student motivation as evidenced by improved academic growth and increased work completion, [Master's Field-based action Research Project, Saint Xavier University and IRI Sky Light U.S.A, Illinois .Ed. 420866].*
- Don, V. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. Educational and Psychological Measurement, 57 (6), 995 – 1015.*
- Don, V., William, L., & John, W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. Journal of Applied Psychology, 86 (4), 629 – 640.*
- Feinberg, R. (2003). McClelland's Motivation in the Classroom, Journal of Personality and Social Psychology, 61 (1), 132 – 139.*
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2002). The dialogue page: Teacher and student dialogues to improve learning motivation. Intervention in School and Clinic, 38 (2), 88-95.*
- Lavach, J. (2005). Education. Journal of Applied Psychology, 67 (3), 148 – 156.*

- Lopez, S., & Snyder, C. (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington: American Psychological Association.
- Lundie, D. (2009). *A theory of motivation and ontological enhancement: The role of disability policy in student empowerment and institutional change*. *Education Philosophy & Theory*, 41(5), 539-552.
- Melekoglu, M. A. (2011). *Impact of motivation to read on reading gains for struggling readers with and without learning disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 248-261.
- Olmstead, R. (2005). *Use of auditory and visual stimulation to improve cognitive abilities in learning disabled children*. *Journal of Neurotherapy*, 9 (2), 49- 61.
- Olson, R. C. (1998). *Subtypes of learning disabilities on a non-verbal cognitive instrument (classroom intervention)*. *Dissertation Abstracts International*, 59-12A, 4359 .
- Pintrich, P. R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.L. (1991). *A manual for the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)* "University of Michigan", Ann Arbor, Michigan.
- Raymond, J. & Judith, H. (1990). *Eager to learn. Helping children become motivated and love learning*. San Francisco: Jasley-Based.
- Schraufnagel, C.D. (2003). *Association between cognition and depression: A cross-sectional and longitudinal study of individuals with learning disabilities*. *Dissertation Abstracts International*, 64-09B, 4634 .

- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An Introduction*. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Wilbert, J., & Grunke, M. (2010). *Norms and goals of appraisal of German teachers for students with learning disabilities*. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 19-30.
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). *Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 33-43.