مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2011، المجلد 13، العدد1 (A) ص 89- 130

أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم

The effect of using some active learning strategies in achievement motivation , self-confidence and Academic achievement for slow learners students

ياسرة محمد أيوب أبو هدروس معمر ارحيم سليمان الفرا

كلية التربية دائرة التربية والتعليم

جامعة الأقصى-غزة وكالة الغوث

تاريخ الاستلام 2010/4/9 تاريخ القبول 2010/12/15

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم ؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان ثلاثة أدوات هي: مقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثين)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثين)، ودليل للمعلم في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط (إعداد الباحثين)، وقد تأكد الباحثان من صدق وثبات أدوات الدراسة بطرق إحصائية مختلفة، وبلغ حجم عينة الدراسة (80) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منهما (40). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الانجاز ولصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين الضابطة

Abstract: The current study aimed at identify the impact of using some active learning strategies in the Achievement Motivation, Self-confidence and academic achievement among the slow learners students. To achieve this goal,, the researchers used three tools: Achievement motivation scale (prepared by the researchers), self-confidence scale (prepared by the researchers), and a guide for teachers in using the active learning strategies (prepared by the researchers). The study sample consisted of (80) students from the slow learners were divided into two groups: experimental group and a control one with (40) students for each one. The results of the study showed that there were statistically significant differences in the level of achievement motivation in the pre and for the post tests, also found significant differences between control and experimental groups in

والتجريبية في مقياس دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة إحصائياً أيضاً بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس ولصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروق دالة إحصائياً أيضاً في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروق دالة أيضاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس، واشتملت الدراسة على بعض التوصيات تضمنت ضرورة إجراء دراسات أخرى على بطيئي التعلم من الإناث في مناطق مختلفة من قطاع غزة، وضرورة مساعدة التلاميذ بطيئي التعلم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في حياتهم العملية، علاوةً على إعداد مواد علاجية خاصة بتلك الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

the measurement of achievement motivation for the experimental group, and found significant differences between the two applications of the measure of self-confidence and in favor of the post application, also found statistically significant differences in the pre and the post tests of self-confidence scale among the control and experimental groups. The results of the study also showed that there were differences between the two applications of achievement tests in Arabic and mathematics among the members of the experimental group and for the post application , also found significant differences between the experimental and control groups in the post application of achievement tests in Arabic and mathematics for the benefit of members of the experimental group. The results also found a positive correlation between the level of achievement in school mathematics and Arabic language tests and the level of self-confidence, while a weak relationship between the level of motivation and the level of self-confidence. The study concluded some recommendations including further studies on female slow learners in different areas of Gaza Strip. It is also necessary to help slow learners to use Active Learning Strategies in their practical life , furthermore it is necessary to prepare treatment materials for this category of students with special needs.

مقدمة

تعد عملية تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم في كافة جوانبها هدفاً أساسياً وملحاً في حياة الفرد العادي لدى كافة الأنظمة التربوية الحديثة، وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للأفراد العاديين، فإن فئة بطيئي التعلم هم الأكثر حاجةً لتحقيق هذا الهدف في حياتهم ؛ لمواكبة أقرانهم العاديين.

ومما لا شك فيه أن فئة بطيئي التعلم أصبحت مشكلةً تعيق تقدم العملية التربوية وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، فهي مشكلة تهدد سلامة المجتمع وتبدد الكثير من ثرواته البشرية والمادية، علاوةً على أنها تؤثر تأثيراً واضحاً على نسبة الفاقد في التعليم (العارف، 2001) ؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى خصائص هذه الفئة إذ يرى أبو مصطفى (2000) أن فئة بطيئي التعلم تتصف بعدم القدرة على مواءمة نفسها مع ما يعطى لها من مناهج في المدارس العادية، مما يتطلب تعديلاً في المناهج، وطرق التدريس التي تستعمل مع العاديين، بينما يرى السيد (2000) أن الأطفال بطيئي التعلم يقضون زمناً يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم.

وترتكز العملية التعليمية على مجموعة من المعايير التي تركز في اهتمامها على كل من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية وطريقة التدريس، وإذا كان من الضروري توفر هذه المعايير عند تدريس الطلاب العاديين، فيجب التأكد من توافرها عند تدريس الطلاب من فئة بطيئي التعلم، لأن المعيار الخاص بمخرجات طريقة التدريس للمتعلمين من حيث حاجاتهم، وخصائصهم وقدراتهم الجسمية، والعقلية، والانفعالية يؤكد على أن ما يصلح للطلاب العاديين قد لا يصلح للطلاب بطيئي التعلم (مصطفى، 2006).

ومن الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم ضرورة التحول من التعلم بطرق الحفظ عن ظهر قلب (Rote Learning) والذي يعني استقبال المعلومات وحفظها إلى التعلم النشط (Active Learning) ويعني مناقشة المتعلم والتعبير عن آرائه وأفكاره بحرية وتبادل الآراء والأفكار مع زملائه، ودراسة العلاقات بين الموضوعات والروابط بين المفاهيم وربطها بما هو في ذهنه وما يعرفه عنها أو تطبيق هذه المعلومات في مواقف علمية وحياتية، حتى يكون لتعلمه معنىً وهدفاً ووظيفةً (عبد الوهاب، 2005).

فقد ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة لمجموعة من العوامل، لعل من أبرزها

حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي، ومن هنا جاء اهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال، فهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضرورة توفر بيئة تعلم نشطة يقوم فيها التلميذ بدورٍ إيجابي أثناء التعلم، حيث أوضحت بعض هذه الدراسات إلى أن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط يساعد في تنمية التحصيل وزيادة ايجابية التلميذ، ومن هذه الدراسات: دراسة هاني (Haney , 2003)،ودراسة "ستيوارت وكارتر وباسمور"(Stewart & Cartier & Passmore , 2004).

وبالنظر إلى واقع التدريس في مدارسنا نجد أن الطريقة التقليدية ما زالت تشغل حيزاً كبيراً بين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم داخل الفصل، وبذلك أصبح التعلم نظرياً تلقينياً مما جعل التلاميذ أكثر سلبيةً واعتماداً في تحصيلهم على مساعدة الآخرين، كما تزعزعت ثقتهم بأنفسهم وقلت دافعيتهم للإنجاز (الفار، 2000: 188).

فدافعية الإنجاز شرط أساسي في عملية التعلم الجيد ؛ حيث توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية (توفيق، 2003)، وتعد الدافعية أيضاً مؤشراً ومؤثراً مباشراً على أداء الطلاب وعلى تحصيلهم الدراسي، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد ؛ نظراً لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف في معظم المواقف على ما لديه من دافعية.(لطف الله، 2005).

هذا وتشير الدراسات إلى أهمية استثارة دافعية التعلم والنهوض بها، وتهيئة بيئة أكثر إيجابية للتعلم، فقد أوضح (Huit , 2001) أهمية إثارة المعلم لدافعية المتعلم في الفصول الدراسية مما يساعد على إقبال التلاميذ على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديهم، ومن الدراسات التي أكدت ذلك أيضاً دراسة "الغنام" (2002)، ودراسة "أحمد" (2004).

أما الطلاب من فئة بطيئي التعلم فيتوقع الباحثان أن ثقتهم بأنفسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي دون المتوقع؛ فهم يشعرون بالنقص والدونية والخوف والقلق ؛ مما يؤثر سلباً على طريقة حلهم للمشكلات المرتبطة بالدراسة ؛ لذا فقد أخذ التربويون بتوجيه جزء من اهتماماتهم إلى دراسة أهم الأساليب التربوية التي تساعد في رفع مستوى الثقة بالنفس

لديهم؛ إذ لا أحد يستطيع أن ينكر أن الأساليب التقليدية في التدريس لا تقيم وزناً لآراء الطفل وميوله وحاجاته، ولا تترك مجالاً له للتعبير عن رغباته وإبداء أفكاره ولا تحترم مبادرته الشخصية بل تفرض عليه قالباً معيناً يتلاءم فقط مع رغبات المعلمين والأهل، كل ذلك يعتبر من أهم أسباب فقدان الثقة بالنفس لدى الطفل، لذلك كان على الآباء والمعلمين في المدارس الاهتمام بممارسة أساليب تربوية أكثر فاعلية في تعزيز ثقة الطفل بنفسه خاصةً إذا كان من فئة بطيئي التعلم ؛ ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في حاجة بطيئي التعلم إلى برامج تدريبية تطرح بعض إستراتيجيات التعلم النشط لرفع دافعية الإنجاز والثقة بالنفس ؛ ليتسنى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي بما يتناسب مع قدراتهم العقلية والنفسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

"**ما أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس بطيئي التعلم؟**"، ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ بطيئي التعلم؟
2- ما أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ بطيئي التعلم ؟
3- ما أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى التلاميذ بطيئي التعلم ؟
4- ما أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى التلاميذ بطيئي التعلم ؟
5- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون باستخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط) في التطبيق البعدي لكل من مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، وامتحان التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية ؟

6- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون باستخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط) في التطبيق البعدي لكل من مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، وامتحان التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية بعض إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني- الخرائط المفاهيمية- لعب الأدوار- المناقشة) في رفع مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة فيها وهي فئة بطيئي التعلم، وحاجتهم الماسة إلى الاهتمام والنهوض بمستواهم في كافة المجالات من أجل تأهيلهم مستقبلاً للمساهمة الفاعلة في تنمية وتطوير المجتمع ؛ خاصةً وأن فئة بطيئي التعلم تشكل عدداً لا يستهان به في المجتمع، وتتجسد فيها طاقة يتوجب على التربويين في المجتمع استثمارها وتوجيهها التوجيه الأمثل.

كما تعد هذه الدراسة إسهاماً علمياً جديداً على الطرق والأساليب الكفيلة لمساعدة أفراد فئة بطيئي التعلم بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، خاصةً وأن أعدادهم في تزايد مستمر مع التغيرات الحديثة التي طرأت على المنهاج الفلسطيني.

وتعتبر هذه الدراسة استجابةً لصدى ما تنادي به العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية من ضرورة أن تكون التربية للجميع، وضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، وتكييف طرق وأساليب التدريس واستراتيجياته بما يتواءم واحتياجاتهم وقدراتهم.

وتأتي هذه الدراسة مواكبةً للاهتمام المطرد والملحوظ على مختلف المستويات الأكاديمية الرسمية وغير الرسمية بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على رعايتهم وتنمية طاقاتهم إلى أقصى ما يمكنهم بلوغه.

وتبرز أهمية هذه الدراسة أيضاً في اعتبارها من الدراسات الرائدة التي اهتمت بفئة بطيئي التعلم وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم وثقتهم بأنفسهم، وتتجلى أهميتها أيضاً في إمكانية الإفادة من نتائجها في مساعدة القائمين على تخطيط وتنفيذ

السياسات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، خاصةً فئة بطيئي التعلم بشكل يساعدهم على رفع مستواهم وتحقيق النمو الشامل لديهم بتنفيذ البرامج الإرشادية الوقائية والتنموية والعلاجية التي تهدف لتطوير ذواتهم وتنميتها، كما يمكن أن يستفيد المعلمون من نتائجها في استخدامهم لبعض استراتيجيات التعلم النشط أثناء المواقف التعليمية المختلفة، كما يمكن أن يستفيد طلبة الدراسات العليا والباحثين من أدوات الدراسة في أبحاثهم ودراساتهم.

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرضيات التالية:

1- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية الإنجاز البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الثقة بالنفس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الامتحان التحصيلي البعدي لمادة اللغة العربية ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الامتحان التحصيلي البعدي لمادة الرياضيات ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

5- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز ومقياس الثقة بالنفس وامتحان التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية وامتحان التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط التالية: " التعلم التعاوني، الخرائط المفاهيمية، لعب الأدوار، المناقشة " في رفع مستوى الثقة بالنفس، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، والمستوى التحصيلي لمادتي اللغة العربية والرياضيات لدى عينة من الطلبة بطيئي التعلم الملتحقين ببرنامج التعليم العلاجي الصيفي في مدارس وكالة

الغوث بقطاع غزة في نهاية العام الدراسي 2009/2008 وذلك باستخدام المقاييس الخاصة بالدراسة ؛ لذلك فإن صلاحية هذه الدراسة وإمكانية تعميمها يرتبط بالمتغيرات السابقة والمقاييس المستخدمة وأفراد العينة التجريبية.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: إستراتيجيات التعلم النشط: Active Learning Strategies

يعرف الباحثان استراتيجيات التعلم النشط بأنها مجموعة من طرق التدريس التي تشرك المتعلمين في عمل أشياء تدفعهم إلى التفكير فيما يتعلمونه، بحيث ينغمس المتعلمون بصورة فاعلة في عملية التعلم أكثر من مجرد استيعاب المحاضرات بصورة سالبة ؛ مما يجعل المتعلمين منشغلين في مجموعات صغيرة بأعمال مهمة وجاذبة وتم تحديد هذه الطرق إجرائياً بالطرق التالية: (التعلم التعاوني، والخرائط المفاهيمية، لعب الأدوار، المناقشة) نظراً لمناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتي يمر فيها التلاميذ بالمرحلة الحسية الحركية طبقاً لتصنيف "بياجيه" للنمو.

ثانيا: دافعية الإنجاز Achievement Motivation:

يعرف الباحثان دافعية الإنجاز في هذه الدراسة بأنها: " النشاط الذي يبذله التلميذ بطيء التعلم تلبيةً لرغبته في تحقيق أداء أفضل ومرضٍ للذات، وتحقيق النجاح في مادتي اللغة العربية والرياضيات، والرغبة في تجنب الفشل فيها ويتمثل ذلك في سلوكياتهم الايجابية نحو دراسة هاتين المادتين من مثابرة وتعاون ومرونة ومبادأة "، وتقاس دافعية الإنجاز إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ بطيئي التعلم في الصف السادس من خلال استجابته على فقرات مقياس دافعية الإنجاز المعد لأغراض هذه الدراسة، وتتراوح هذه الدرجة الكلية بين (18- 36) درجة.

ثالثاً: الثقة بالنفس: Self Confidence:

يعرف الباحثان الثقة بالنفس في هذه الدراسة بأنها نظرة الفرد الذاتية لنفسه ولكفاءته ولقدرته ومهارته في التعامل بكفاءة وفاعلية مع مختلف المواقف الحياتية التي يواجهها في البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها، وتقاس إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بطيء التعلم على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في هذه الدراسة والتي تتراوح بيــن (14-28) درجة.

رابعاً: التحصيل الدراسي: Academic Achievement:

يعرف الباحثان التحصيل الدراسي بأنه: " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات مختلفة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض، ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة بمعدل الدرجات التي يحصل عليها الطالب بطيء التعلم في مادتي اللغة العربية والرياضيات من خلال تقدمه لاختبارين في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وتتراوح درجة كل اختبار بين(0– 60).

خامساً: الطالب بطيئ التعلم: Slow Learners:

هو الطالب الذي يفشل في استجابته للمتطلبات المعرفية والاجتماعية المتوقعة منه مقارنةً بأقرانه من نفس الفئة العمرية، حيث يقل معامل ذكائه عن (90) درجة، ويزيد عن (75) درجة. (الزبادي وآخرون،10:1991).ويعرفه الباحثان إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنه: طالب الصف السادس الملتحق ببرنامج التعليم العلاجي بمدارس وكالة الغوث لتشغيل اللاجئين، والمشخص من فئة بطيئي التعلم، وسيوضح الباحثان إجراءات التشخيص في عينة الدراسة.

الأدب التربوي والدراسات السابقة

أولاً: التعلم النشط وإستراتيجياته: Active Learning Strategies

ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة لمجموعة من العوامل، لعل من أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي، فغالباً ما يعتقد المتعلم بالطرق التقليدية أن ما يتعلمه خاص بالعلم وليس له صلة بالحياة، بينما يحاول المتعلم بالتعلم المشط أن يربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة وبالموضوعات السابقة ذات العلاقة، كما يحرص عادةً على فهم المعنى الإجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزئيات.

*** استراتيجيات التعلم النشط:**

عرف "يوفويل وآيسون" استراتيجيات التعلم النشط بأنها عبارة عن جميع الأساليب التي تشارك التلاميذ في أنشطة تحثهم على التفكير فيها والتعليق عليها. بحيث لا يكونون

فيها مجرد مستمعين فقط، بل يطبقون المعرفة ويحللونها ويقيمون المعلومات المقدمة لهم عن طريق مناقشتها مع زملائهم، بحيث يكون التلاميذ مشتركين في أنشطة تجعلهم يفكرون كثيراً في المعلومات المقدمة لهم، وفي كيفية استخدامها في مواقف تعليمية جديدة (Bonwell& Eison , 1991)، بينما عرف " مكيني "(Mckinney , Cartier & Passmore: 2004)استراتيجيات التعلم النشط بأنها جميع الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام ببعض المهمات في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم، وتدور حول ممارسة المتعلم للتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره.

كما عرفها عبد الوهاب (2005: 135) بأنها الإجراءات والخطوات التي يتبعا المتعلم، والمخطط لها مسبقاً، والتي تتطلب منه التفكير والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث والمناقشة. وبالتالي فإن استراتيجيات التعلم النشط تقوم على المرتكزات التالية:

1- نشاط المتعلم وايجابياته أثناء العملية التعليمية التعلمية.

2- تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية بشكل ايجابي مخطط له وهادف.

3- بذل المتعلم للجهد العقلي واليدوي لبناء المعرفة في ذهنه.

وقد اهتم العديد من العلماء بتصنيف استراتيجيات التعلم النشط جون (Jone , 2002)، و كيسي (Keys , 2002).

وبعد اطلاع الباحثان على جميع هذه التصنيفات قررا استخدام الاستراتيجيات التالية في البحث الحالي: (التعلم التعاوني، الخرائط المفاهيمية، لعب الأدوار، المناقشة).

1-إستراتيجية التعلم التعاوني:

يقسم فيها الطلاب إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها بين (4-5) يعلمون معاً لتحقيق أهداف التعلم وتكون فيها العلاقة ارتباطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين، ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلم، ويتحدد دور المعلم هنا في تحديد هدف الدرس، وتحديد دور كل طالب ثم تقديم وشرح المهمة وبعد ذلك مراقبة عمل المجموعات تمهيداً لتقديم أي مساعدة تطلب (أحمد و أبو العلا، 2006: 1064).

وقد تعددت الدراسات التي استخدمت استراتيجيات التعلم التعاوني وأثبتت فاعليتها في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية منها دراسة " العارف " (1996) التي بينت تفوق

المجموعة التجريبية من الطلاب المتأخرين دراسياً على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي، و دراسة " أحمد وأبو العلا " (2006) التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية من طلاب الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم على زملائهم في المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي، كما تناولت دراسة " لطف الله " (113:2005) إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني وهي " فكر، زاوج، شارك " التي أشارت نتائجها إلى أن هناك أثر كبير لاستخدام هذه الإستراتيجية في رفع مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي وتنميتها لدى المعاقين بصرياً وذلك بمقارنتها بالطرق التقليدية، أما دراسة " الهندي " (2002) فتوصلت إلى أن استخدام إستراتيجية التعلم النشط (فكر، زاوج، شارك) قد ساعدت الطلاب على تقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل.

2- إستراتيجية الخرائط المفاهيمية:

يعرفها " الفرا " (2002) بأنها مخططات يطلبها المعلم من التلاميذ بحيث تنظم خلالها المفاهيم في شكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل مع توضيح العلاقة بين المفاهيم على الخطوط الواصلة فينتج منها روابط ذات معنى بين المفاهيم. وقد أظهرت غالبية الدراسات التي استخدمت إستراتيجية الخرائط المفاهيمية عن فاعليتها في تفوق التلاميذ المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية على زملائهم في المجموعة الضابطة (دينور،2005).

وتمتاز إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ببعض المميزات من أهمها: إمكانية استخدامها مع أي مستوى دراسي من مستويات التلاميذ وفي أي مرحلة عمرية وإسهامها في زيادة التحصيل الدراسي (عبد الوهاب،144:2005).

3- إستراتيجية لعب الأدوار:

يعرفها اللقاني والجمل (148:1996) بأنها أحد أشكال التصور الدرامي يساعد على الإدراك القيمي وهو محاولة لخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة حيث يواجه فيهما موقفاً أو مشكلة ما يحاولون عرضها عن طريق تمثيلها أمام الطلاب وعرض وجهات النظر المرتبطة بها، تنتهي بالمناقشة بين المعلم والطلاب بهدف الوصول إلى حل لها.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط مثل إستراتيجية

لعب الأدوار يساعد في تنمية التحصيل والاتجاه وزيادة ايجابية التلاميذ (عبد الوهاب،2005: 129-130)، كما توصلت دراسة "روبرج " (Rowberg , 2000) إلى أن استخدام لعب الأدوار كإحدى استراتيجيات التعلم النشط يساهم في زيادة قدرة التلاميذ على استخدام أجهزة القياس المختلفة، كما تسهم في زيادة الاحتفاظ بالتعلم، وفي زيادة الدافعية للانجاز لدى الطلبة وتحسين المهارات البين شخصية.

4- إستراتيجية المناقشة:

يجري في هذه الطريقة تبادل الآراء والأفكار وتفاعل الخبرات بين الطلبة والمعلم وينصح باستخدام هذه الطريقة في مراجعة الدروس، وفي معالجة المفاهيم المغلوطة التي قد تكون موجودة لدى المتعلم (الخليلي و آخرون،248:2004).

وتستخدم هذه الإستراتيجية في إثارة المعارف السابقة وتثبيت المعارف الجديدة كما تنمي التعاون والديمقراطية والعمل الجماعي بين التلاميذ ومن أنواعها المناقشة التلقينية والمناقشة الاكتشافية الجدلية والمناقشة الجماعية والمناقشة الثنائية (اللقاني والجمل،179:1996).

وقد تعددت الدراسات التي استخدمت إستراتيجيات التعلم وأثبتت فاعليتها في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية فقد أوضحت دراسة " العارف " (2001) تفوق المجموعة التجريبية من الطلاب المتأخرين دراسياً على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي، كذلك أسفرت دراسة " أحمد وأبو العلا " (2006) عن تفوق المجموعة التجريبية من طلاب الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم على زملائهم في المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي.

أما بالنسبة للدراسات التي استهدفت الدافعية للإنجاز من خلال إستراتيجيات التعلم، فقد تناولت دراسة " لطف الله " (2005) إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني وهي" فكر، زاوج، شارك " و أشارت نتائجها إلى أن هناك أثراً كبيراً لاستخدام هذه الإستراتيجية في رفع مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي وتنميتها لدى المعاقين بصرياً وذلك بمقارنتها بالطرق التقليدية، أما دراسة " هندي" (2002) فتوصلت إلى أن استخدام إستراتيجية التعلم النشط (فكر، زاوج، شارك) قد ساعدت الطلاب على تقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل.

وقد أظهرت غالبية الدراسات التي استخدمت إستراتيجية الخرائط المفاهيمية فاعليتها في رفع مستوى تحصيل التلاميذ المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم (دينور، 2005)، أما دراسة " عبد الوهاب " (2005) فقد أوضحت أن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط مثل إستراتيجية لعب الأدوار يساعد في تنمية التحصيل وزيادة ايجابية التلاميذ، كما توصلت دراسة "روبرج "(Rowberg ,2000) إلى أن استخدام لعب الأدوار كإحدى إستراتيجيات التعلم النشط يساهم في زيادة قدرة التلاميذ على الاحتفاظ بالتعلم، وفي زيادة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة وتحسين المهارات البين شخصية.

علاوةً على ذلك أوضحت دراسة "عبد الوهاب" (2005) إلى فعالية إستراتيجيات التعلم النشط في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ثانياً: دافعية الإنجاز Achievement Motivation:

يشير علماء النفس إلى أن الدافعية تنشأ من اختلال ما، إما في التوازن الجسمي لإشباع الحاجات البيولوجية، أو التنظيم الذاتي لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للإنسان ؛ ما يدفع الكائن الحي داخلياً إلى إعادة التوازن وبالتالي إلى الوصول إلى الحالة العادية التي تجعله يستمر في الحياة (الفرماوي،11:2004).

ويعرف الغنام (407:2002) الدافعية للانجاز بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والرغبة المستمرة في النجاح وانجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء.

ويتفق كثير من علماء النفس على أن دافعية الإنجاز هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وبذل المحاولات الجادة للحصول على قدر كبير من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة (Newton, ,2000).

ويرى " مراد وعبد الخالق " (2000: 103-122) أن دافع الانجاز يتضمن رغبةً أو ميلاً إلى الانجاز السريع للمهام والإتقان في العمل، واختيار أفضل الطرق للانجاز، وهو يحث الفرد على التنافس وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسئولية، ويشمل الدافع للانجاز عدداً من المكونات أهمها: معرفة الهدف، والسعي الجاد إلى تحقيقه، وجودة الأداء، وتعديل المسار، والضبط الذاتي.

بينما قام " الرفوع " وآخرون (2004: 197–229) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز وفي التحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر الحكومية الأساسية في الأردن، واستخدم الباحثون مقياس " هيرمانز " لدافعية الانجاز بعد تعديله ليناسب الطلبة بطيئي التعلم وتكونت العينة من (40) طالباً وطالبة قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة حيث طبق على المجموعة التجريبية برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن للبرنامج التدريبي فاعلية واضحة في تنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، كما أن فاعلية البرنامج التدريبي لم تتأثر بمتغير الجنس للطالب وصفه الدراسي والتفاعل بينهما.

كما أظهرت دراسة (Nelon , 2003) أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية منها: أنهم يضعون لأنفسهم معايير ومستويات إنجازيه ويعتمدون على خبراتهم وأدائهم أكثر من اعتمادهم على خبرات الغير، كما أنهم يفضلون المهمات الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق وقدرتهم التحصيلية عالية، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن دافعية الإنجاز تمتاز بأنه يمكن تنميتها من خلال إتباع طرق وإستراتيجيات معينة للدراسة كدراسة "عفيفي" (2004).

وفي دراسة ل " هيرمان " (Herman , 2001) أوضح فيها أن الدافعية تعد أيضاً مؤشراً ومؤثراً مباشراً على أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث إنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد حيث إن مستوى أداء الفرد يتوقف على ما لديه من دافعية، وأكدت ذلك دراسة (الفار، 2000) التي أضافت بأن تباين سلوك الفرد حسب المواقف المختلفة قد يعود إلى دافعيته، ومن جانب آخر فقد أشار " هويه " (Huit , 2001) إلى أهمية إثارة المعلم لدافعية المتعلم في الفصل الدراسي مما يساعد المتعلم على الدراسة وإشباع حاجاته النفسية، وقد أشار " نيجو " (Negeow , 1998) في دراسته إلى أهمية ربط المعرفة بالخبرة البيئية حيث تعمل على تعزيز دافعية التعلم، وأكد على ضرورة استخدام إستراتيجيات لزيادة الدافعية، وتوفير فرص أكبر لنقل الخبرات التعليمية في مواقف جديدة، وتدعيم المعرفة المقصودة وزيادة مهام التعلم الهادف، كما أثبت " ستينمارك " (Stenmark , 2002) في دراسته أن الدافعية الداخلية

تزيد من توجه العامل نحو اقتراحات أكثر ابتكاريه في مجال العمل، وتزيد أيضاً من اتجاهات المناقشة وأنشطة المبادرة الذاتية أي التوجه نحو المتطلبات والمهمات الأكثر فائدة للعمل، بينما يشير الحامد (132:1996) إلى أن دافعية الانجاز ترتبط ارتباطاً ايجابياً بالتنشئة الاجتماعية والاستقلال والثقة بالنفس.

ودافعية الإنجاز لها مظاهر تميزها، وبالرغم من اختلاف العلماء والباحثين في تحديد عدد هذه المظاهر، إلا أنه يمكن القول أن " الجندي وحسن " (2005)، و "خليفة " (2000) قد اتفقا في دراستهما على مجموعة من مظاهر دافعية الإنجاز هي: المثابرة والتوجه نحو المستقبل وحب الاستطلاع ومستوى الطموح المرتفع والبحث عن التقدير والرغبة في الأداء الأفضل والخوف من الفشل وقلق الاختبار.

ويرى الباحثان أن الحديث عن الدافعية أمرَ في غاية الأهمية بالنسبة للمتعلم وتفسير سلوكه التعليمي، فهي المحرك الأول للسلوك، وتتمحور حولها أسباب السلوك الإنساني بكافة تعقيداته.

ثالثاً: الثقة بالنفس: Self Confidence:

تعد الثقة بالنفس إحدى متغيرات الشخصية الهامة التي تلعب دوراً لا يستهان به في مساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة والقدرة على التكيف فيها مع الخبرات الجديدة، فالثقة بالنفس لدى الفرد تمنحه القدرة على اتخاذ القرارات والتعبير عن الذات والإفصاح عن الرأي والاتجاه، إذ يمكن اعتبارها مفتاحاً للنجاح في مجالاتٍ عديدة من الحياة لدى الفرد، كالعمل والدراسة والعلاقات الاجتماعية.

وينظر للثقة بالنفس على أنها اعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدراته، إذ أنها أمر مهم لكل شخص، ولا يكاد شخص يستغني عن حاجته ولو مقدار محدود من الثقة بالنفس في أي أمر من الأمور الحياتية في كافة مجالاتها. وقد عرف " شروجر " Shrauger الثقة بالنفس بأنها: " إدراك الفرد لكفاءته الذاتية أو مهارته وقدرته على التعامل بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته "(محمد،2000:197).

ولا يستطيع أحد أن ينكر أن الأساليب التقليدية في التدريس التي لا تقيم وزناً لآراء الطفل وميوله وحاجاته، ولا تترك مجالاً له للتعبير عن رغباته وإبداء أفكاره ولا تحترم مبادرته الشخصية بل تفرض عليه قالباً معيناً من التفكير، كل ذلك يعتبر من أهم أسباب

فقدان الثقة بالنفس لدى الطفل ؛ لذلك كان على الآباء والمعلمين في المدارس الاهتمام بممارسة أساليب تربوية أكثر فاعلية في تعزيز ثقة الطفل بنفسه.

وفي هذا الصدد يرى "أريكسون" Arixson أن الإحساس بالثقة هو حجر الزاوية في بناء الشخصية السليمة، وأن الطفل الواثق من نفسه ومن العالم من حوله يمتلئ إحساساً بيقين داخلي يجعله يثق في العالم الاجتماعي من حوله كمصدر للأمن بالنسبة له (عيد، 2005).

ومن الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس دراسة " جولد شميث ومارشال " (Goldsmith , & Marshall , 2008: 22) التي أفادت بأن جزءاً كبيراً من الثقة بالنفس لدى الفرد يأتي من نجاحاته السابقة في الحياة، فالناس الناجحون عادةً يقولون لأنفسهم: " إننا نجحنا في الماضي، لذلك فنحن نعلم أننا سننجح في المستقبل "، وهذه هي الثقة بعينها، فهم يركزون على خبراتهم الإيجابية عادةً ولا يميلون إلى إجراء تغذية راجعة سلبية عن ذواتهم، كما تعددت الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الثقة بالنفس وعلاقته ببعض المتغيرات منها دراسة " دونغه وآخرون " (Donoghue , 2008)، ودراسة " كرونر وبيرمان " (Kroner,S.& Bierman , 2007).

ويرى الباحثان أن الثقة بالنفس ليست خاصية عامة تغطي جميع جوانب حياة الإنسان، إذ تغطي جانباً في حياة الإنسان دون جانب آخر، فقد يتسم الفرد بالثقة بالنفس في مجال الرياضة أو التحصيل، بينما لا يشعر بالثقة بالنفس في مجال العلاقات والتواصل الاجتماعي. وعلى الرغم من أن الثقة بالنفس تعني ثقة الفرد بنفسه وبقدراته على تحقيق رغباته وأهدافه، فإنها لا تعني أن الفرد قادر على أي شيء وكل شيء في حياته ؛ وعليه فإن الثقة بالنفس تعني أن يكون للمرء أهداف واقعية في حياته تجعله يحتفظ بنظرته الايجابية للحياة، وبتقبله لذاته على الرغم من عدم تحقق بعض أهدافه وطموحاته، وعليه فمن المتوقع ألا يكون مستوى الثقة بالنفس لدى الطالب الموهوب معادلاً لمستوى الثقة بالنفس لدى الطالب بطيء التعلم في الوقت الذي يمكن أن يقال عن أن كل منهما يشعر بالثقة بالنفس بمعنى أن كلاً منهما ينظر إلى حياته نظرةً إيجابية، ويتقبل ذاته كما هي وينظر للحياة نظرةً واقعية، وهذا ما أفادت به " جيردانو ودوسيك Girdano & Dusek في

"عسكر" (157،2000) حيث أفاد بأن الثقة بالنفس تدل على الشعور الذاتي للفرد بإمكاناته وقدراته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة، وتنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات.

وعلى الجانب المقابل يمكننا التحدث عما يمكن أن يطلق عليه " ضعف الثقة بالنفس " إذ يعتقد الباحثان أن ضعف الثقة بالذات ترتبط ارتباطاً مباشراً بالخوف وفقدان الأمن والشعور بالنقص والدونية ؛ حيث يجد صعوبةً في مواجهة الناس والتحدث معهم ومصادقتهم.

وتظهر أهمية الثقة بالنفس في مجال التحصيل الدراسي حيث أفادت دراسة "تافاني ولوش" (Tavani & Losh, 2003) بأن الدافعية والثقة بالنفس تعتبران منبئات للأداء الأكاديمي، وأسفرت عن وجود ارتباط إيجابي ودال بين الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي للطلاب، كما أسفرت عن وجود تأثير لمتغير الجنس على مستوى الثقة بالنفس لصالح الذكور، كما وتظهر أهمية الثقة بالنفس في مجال السعادة الإنسانية وإحساس الفرد بها حيث أفادت دراسة "هوفمان " (Hoffman, 2006) بوجود علاقة بين الثقة بالنفس والسعادة، بينما أفادت دراسة " شينج وفيرنهام " (Cheng & Furnham, 2002) بأنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة بين الثقة بالنفس والشعور بالوحدة النفسية. في حين تناولت دراسة " سابينا و لازار " (Sabina & Lazar, 2007) العلاقة بين مستوى الثقة بالنفس وعمليات ما وراء المعرفة ومستوى الدقة في الأداء، ومن جانب آخر أشارت دراسة (جودة،2007) بأن الفرد يكتسب الثقة بالنفس من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، إذ لا يولد الفرد مزوداً بها، وأن أسلوب تربية الطفل يؤثر في شعوره بالثقة بذاته.

ويرى الباحثان أنه يمكن الاستفادة مما سبق ذكره بخصوص الثقة بالنفس في النواحي التربوية ؛ خاصةً في النواحي العلاجية لبعض المشاكل التحصيلية والنفسية لدى التلاميذ المشكلين.

رابعاً: بطيئي التعلم: Slow Learners:

يختلف الطفل بطيء التعلم عن فئة الأطفال المتخلفين عقلياً ؛ فعلى الرغم من أن

قدرته على التعلم أقل من المتوسط إلا أننا لا نستطيع أن نطلق عليه أنه من فئة المتخلفين عقلياً.

ويرى أبو مصطفى (2000: 58) أن فئة بطيئي التعلم تتصف بعدم القدرة على مواءمة نفسها مع ما يعطى لها من مناهج في المدارس العادية، وتظهر عدم قدرتها على تحقيق المستويات المطلوبة منها في الصف الدراسي، ويحتاج أفراد هذه الفئة إلى تعديل في المناهج، وطرق التدريس التي تستعمل مع أطفال يتساوون في السن في المدارس العادية.

ويعتقد الباحثان أنه بناءً على هذا التعريف لبطيئي التعلم فإنه يمكن الجزم بأن مكان هذه الفئة من الأطفال لا يكون في الفصول الخاصة بالمتخلفين عقلياً بل إن مكانهم في الفصول العادية التي تضم العاديين والأذكياء على أن تكون طريقة التدريس مختلفة ومتنوعة بحيث تلائم قدرات واستعدادات هذه الفئة.

ويرى السيد (2000: 143) أن الأطفال بطيئي التعلم يقضون زمناً يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم، ومن هنا كان وصف بطء التعلم يعد وصفاً مرتبطاً بالناحية الزمنية أكثر من ارتباطه بنواحٍ أخرى، وعليه فإن الطفل بطيئ التعلم إذا ما تم تعليمه في فصل دراسي عادي، فإنه سوف يكون طفلاً متخلفاً من الناحية التحصيلية ؛ وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعلمه، كما أن الأطفال بطيئي التعلم هم أطفال نسبة ذكائهم أقل من (90) وأكثر من (76)، في حين أن الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن (75) عادة ما يشار إليهم بأنهم متخلفون عقلياً.

ويسود كثير من الخلط بين الباحثين في تعريف هذه الفئة وغيرها من فئات ذوي الحاجات الخاصة ؛ فعلى سبيل المثال هناك اختلافات بين التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفات الجسمية والشخصية والعمليات العقلية العليا حيث يظهر تباين كبير بين الأطفال بطيئي التعلم إذا ما قورنوا بذوي صعوبات التعلم حيث إن معدل النمو لدى الأطفال بطيئي التعلم أقل من تقدمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما يظهر الاختلاف واضحا بين الفئتين في احتمال انتشار ضعف السمع وعيوب الكلام، وسوء التغذية، وعيوب الإبصار أكثر لدى بطيئي التعلم عنه لدى ذوي صعوبات التعلم كما أن بطيئي التعلم أقل تكيفا وثقة بالنفس وأكثر اعتماداً على الغير

(عيسى،1992: 33).

وبرغم أهمية هذه الفئة وشيوعها في المدارس إلا أنها لم تلق الاهتمام التربوي والنفسي الذي تستحقه ؛ فهناك ندرة في البحوث والدراسات التربوية التي أجريت على هذه الفئة كإحدى فئات ذوي الحاجات الخاصة، على الصعيدين المحلي والإقليمي ؛ وهذا مما دفع الباحثين إلى إجراء هذه الدراسة لإلقاء المزيد من الضوء على خصائص هذه الفئة وتقديم ولو قدر بسيط من الرعاية والاهتمام لتلاميذ هذه الفئة في مدارسنا والإفادة من إمكاناتهم وطاقاتهم إلى أقصى حد ممكن.

فقد أظهرت دراسة السفاسفة (1999) تحسناً في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى بطيئي التعلم الذين أخضعوا إلى برنامج تدريبي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي، أدى ذلك إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي علماً بأن هذا البرنامج اشتمل على تنمية جوانب ذات علاقة بدافعية الانجاز، لتنمية مهارات الانتباه الصفي وتوكيد الذات والمهارات الاجتماعية وخفض المشاعر الاكتئابية ومشاعر القلق، ولا تختلف النتائج باختلاف الجنس أو الصف أو التفاعل بينهما.

بينما أشارت دراسة جايلين (Gillen , 1996) التي هدفت إلى وصف الإجراءات التربوية المقدمة للطلبة بطيئي التعلم في الفترة الزمنية الواقعة بين (1959–1997) إلى أن الإجراءات لمساعدة هذه الفئة قليلة، وأن هذه الشريحة من الطلبة يعانون من صعوبات نفسية وتعليمية واجتماعية، لذلك فهم يحتاجون إلى مزيد من الرعاية والاهتمام خاصةً في الجانب التحصيلي، الذي يتأثر بما لدى أفراد هذه الفئة من مشكلات نفسية، وأن التطبيق العملي لتأهيل هؤلاء الطلبة هو أفضل السبل لمواجهة حاجتهم خاصةً ما يتصل بدافعيتهم للتحصيل والإنجاز المدرسي.

ومن الدراسات التي اهتمت بعملية تقويم بطيئي التعلم دراسة الظاهر " (2008) والتي أوصى فيها بضرورة اعتماد معلمي التربية الرياضية على اختبارات اللياقة الحركية ومؤشرات النمو الجسمي في تقويم التلاميذ بطيئي التعلم، ومن جانب آخر قام " الرفوع " وآخرون (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز وفي التحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر الحكومية الأساسية في الأردن، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن للبرنامج التدريبي فاعليةً واضحة

في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة بطيئي التعلم، وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، كما أن فاعلية البرنامج التدريبي لم تتأثر بمتغير الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما.

وفي حدود علم الباحثين توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالتعرف على فاعلية استخدام أنشطة التعلم النشط على أداء التلاميذ بطيئي التعلم ومستوى الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لديهم، فقد اهتمت دراسة " كريستي وآخرون" (Christi & et.al. 2009 ,) بتطبيق أنشطة التعلم النشط لدى مجموعة صغيرة من التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وأفادت نتائجها بضرورة توفير بيئة تعليمية غنية بالمثيرات البصرية والموسيقية ؛ لما لها من تأثير على سلوك المشاركة الصفية والقراءة التفاعلية ؛ مما يظهر توقعات عالية في الإنجاز لدى هذه الفئة من التلاميذ.

ونظراً لندرة هذه الدراسات في هذا الميدان ؛ فإن الباحثين يحاولان إثراء الأدب التربوي بهذه الدراسة التي تهدف إلى استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادتي اللغة العربية والرياضيات ومعرفة أثر ذلك على ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة أن هناك العديد من الدراسات النظرية والعملية التي تناولت كل مفهوم من المفاهيم التي تناولتها الدراسة الحالية كل على حده، غير أنه الدراسات التي حاولت الربط بين هذه المتغيرات مجتمعة خاصةً لدى فئة بطيئي التعلم كانت دراسات نادرة على الصعيدين المحلى والإقليمي، وهذا يزيد من أهمية هذه الدراسة ويقدم مبررا قوياً لتطبيقها على هذه الفئة التي حظيت باهتمام تربوي محدود مقارنة مع الفئات الأخرى من ذوي الحاجات الخاصة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وذلك لمعرفة فاعلية بعض إستراتيجيات التعلم النشط في رفع مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس بطيئي التعلم الملتحقين ببرنامج التعليم العلاجي الصيفي في مدارس وكالة الغوث لتشغيل

اللاجئين.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ بطيئي التعلم الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (76- 89) ورسبوا في الامتحان النهائي الموحد لمادتي اللغة العربية والرياضيات والذي طبق على تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مدرستي ذكور مصطفى حافظ الابتدائية أ و ب من العام الدراسي 2008-2009 م، حيث بلغ عددهم (131) تلميذاً منهم (33) تلميذاً رسبوا في اللغة العربية فقط، و(18) تلميذاً رسبوا في مادة الرياضيات فقط، (80) تلميذاً رسبوا في مادة الرياضيات واللغة العربية معاً.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من جميع التلاميذ الذين رسبوا في الامتحان النهائي لمادتي اللغة العربية والرياضيات معاً، حيث بلغ عددهم (80) تلميذاً تراوحت أعمارهم بين (12 – 13) وهم موزعين على أربعة فصول دراسية بواقع (20) تلميذاً في كل فصل دراسي، وللتأكد من أن جميع أفراد العينة من فئة بطيئي التعلم قام الباحثان بتطبيق التالي:

1- اختبار الذكاء المصور " لأحمد زكي صالح " (1978) بحيث تتراوح نسبة ذكائه بين (76و89). وقد قام الباحثان بحساب نسبة ذكاء كل فرد في العينة بتحديد العمر الزمني له بحساب الفرق بين تاريخ ميلاده وتاريخ تطبيق اختبار الذكاء، ومن خلال " بيان المعايير " الخاص بهذا الاختبار ننظر إلى العمود المخصص للعمر ونبحث عن الدرجة التي نالها الفرد على الاختبار بعد تصحيحه، ثم نقرأ ما يقابلها أفقياً من جهة اليسار فتكون الدرجة المقابلة هي نسبة الذكاء.
2- امتحان تحصيلي في مادة اللغة العربية أعده مشرفون متخصصون في مركز التطوير التربوي التابع لدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث، بحيث تقل درجة الطالب عن 50% من الدرجة الكلية وهي (60).
3- امتحان تحصيلي في مادة الرياضيات أعده أيضاً مشرفون متخصصون في مركز التطوير التربوي التابع لدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث، بحيث تقل درجة الطالب عن 50% من الدرجة الكلية وهي (60).

وقد أعطيت الفصول الأربعة الأرقام التالية (4 ,3, 2, 1) حيث مثلت الفصول (1،

2) عينة المجموعة التجريبية وتتألف من (40) تلميذاً، ومثلت الفصول (3، 4) عينة المجموعة الضابطة وهي تتألف أيضاً من(40) تلميذاً.

ويبرر الباحثان اقتصار هذه الدراسة على بطيئي التعلم في مادتي الرياضيات واللغة العربية فقط بأن هاتين المادتين هما من المواد الدراسية الأساسية وهما المادتان الوحيدتان اللتان يعتمد عليهما برنامج التعليم العلاجي الصيفي لبطيئي التعلم في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، ومن يرسب في إحدى هاتين المادتين بعد اجتيازه لامتحانات هذا البرنامج الصيفي فإنه يعتبر راسباً في العام الدراسي ككل ولا يتم ترفيعه.

أما بالنسبة لاختيار الباحثين للصف السادس دون غيره من الصفوف، فذلك لأن الصف السادس يعد مرحلة انتقالية هامة ما بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية في النظام التعليمي الخاص بوكالة الغوث.

أدوات الدراسة:

1-مقياس دافعية الإنجاز:

قام الباحثان بإعداد مجموعة من العبارات التي تدور حول ما يمارسه التلاميذ بطيئي التعلم من ممارسات وسلوكيات تعبر عن دافعيتهم للإنجاز، وقد تنوعت العبارات بين سلبية وإيجابية، وتدرجت الإجابة عليها تدرجاً ثنائياً (نعم- لا) ليتناسب مع مستوى التلاميذ بطيئي التعلم، كما روعي أن تكون العبارات قصيرة وواضحة وغير غامضة بالنسبة لهم، وتعبر عن سلوكيات يمارسونها أثناء دراستهم. وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (18) مفردة تضمنت (9) مفردات ايجابية و (9) مفردات سلبية، تقيس مستوى دافعية الإنجاز، وقد أعطيت الإجابة التي تضمنت السلوك الايجابي (نعم) درجتان عند التصحيح، بينما أعطي السلوك السلبي (لا) درجةً واحدة، ويتبع العكس في حالة العبارات السلبية، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز تتراوح بين (18و36).

صدق مقياس دافعية الإنجاز:

عرض الباحثان المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس ومدى ملاءمة

صياغتها لخصائص التلاميذ بطيئي التعلم، ومستوى استيعابهم وتم تعديل المفردات وإجازتها في ضوء آراء المحكمين، حيث تألف المقياس في صورته الأولية من (22) مفردة، وبناء على نتائج التحكيم وما اتفق عليه المحكمين تم حذف المفردات التي تحمل الأرقام (5 – 7 – 13 – 20) ؛ وذلك بسبب ضعف صياغتها واختلاف فهمها لدى المفحوصين، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مؤلفة من (18) مفردة.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

قام الباحثان بتطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (35) تلميذاً بطيئ التعلم وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة " ألفا كرونباخ "حيث بلغ معامل ألفا (72,.)، كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار حيث تم إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها بفارق زمني ثلاثة أسابيع، وقد حسب معامل الثبات بين التطبيقين فبلغ (75,.) ؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام.

2- مقياس الثقة بالنفس:

قام الباحثان بإعداد مجموعة من العبارات التي تدور حول ما يمارسه التلاميذ بطيئي التعلم من ممارسات وسلوكيات تعبر عن ثقتهم بأنفسهم، وقد تنوعت العبارات بين سلبيةٍ وإيجابيةٍ، وتدرجت الإجابة عليها تدرجاً ثنائياً (نعم – لا) ليتناسب مع مستوى التلاميذ بطيئي التعلم، كما روعي أن تكون العبارات قصيرة وواضحة وغير غامضة بالنسبة لهم، وتعبر عن سلوكيات يمارسونها أثناء دراستهم. وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (14) مفردة تضمنت (7) مفردات إيجابية و (7) مفردات سلبية، تقيس مستوى ثقته بنفسه، وقد أعطيت الإجابة التي تضمنت السلوك الايجابي (نعم) درجتان عند التصحيح، بينما أعطي السلـــوك السلبـــي (لا) درجةً واحدة، ويتبع العكس في حالة العبارات السلبية، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمقياس الثقة بالنفس تتراوح بين (14و28).

صدق الثقة بالنفس:

عرض الباحثان المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال لإبداء الرأي حول مفردات المقياس وتعديلها بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، حيث تألف المقياس في صورته الأولية من (20) مفردة، وأجمع

غالبية المحكمين على حذف الفقرات التي تحمل الأرقام (4 – 6 – 12 – 15 – 17 – 18) ؛ حيث إنها مفردات ضعيفة الصياغة وغير منتمية، وبذلك تصبح الصورة النهائية من المقياس مؤلفة من (14) مفردة.

ثبات مقياس الثقة بالنفس:

قام الباحثان بتطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (35) تلميذاً بطيئ التعلم وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة " ألفا كرونباخ " حيث بلغ معامل ألفا (,.654)، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام، كما تم التأكد من ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (,.54)، وهي نسبة مقبولة تشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام.

3- اختبارات التحصيل لمادتي الرياضيات واللغة العربية:

تم الاعتماد على نتائج الاختبارات الموحدة لمادتي الرياضيات واللغة العربية، والتي يشرف على إعدادها مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، حيث تم إعداد الاختبارات من قبل مشرفين تربويين وطبق على جميع الطلاب – الذين يتعلمون ضمن برامج المعالجة الصيفي – في آن واحد والتصحيح ضمن لجان خاصة " Control " ؛ مما يضمن مصداقية عالية في نتائج هذه الاختبارات.

إجراءات الدراسة

أولاً: إعداد دليل المعلم

قام الباحثان بإعداد دليل المعلم وفقاً ل " إستراتيجيات التعلم النشط " المستخدمة في هذه الدراسة وذلك ليسترشد بها المعلمون أثناء تدريس مادتي الرياضيات واللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلم، وكان ذلك وفق الخطوات التالية:

1- مقدمة الدليل.

2- تحديد أهداف مقرري الرياضيات واللغة العربية.

3- التوزيع الزمني لموضوعات المقرر بواقع (36) حصة لمادة الرياضيات، و(36) حصة لمادة اللغة العربية على مدار ستة أسابيع ومدة كل حصة ساعة كاملة تقسم إلى (45) دقيقة للدراسة و(15) دقيقة أنشطة ترفيهية يتم تناول وجبة غذائية أثناءها، حيث

يدرس الطلاب حصتين يومياً بمعدل ساعتين، حصة لغة عربية، وحصة رياضيات.
4- تحديد المواد ووسائل التعلم المستخدمة.
5- تحديد طريقة التدريس مع الالتزام بتوزيع محتوى المقررين العلاجيين على (36) بطاقة علاجية لكل مقرر.

ثانياً: التصميم التجريبي

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي وفق الخطوات التالية:

1-متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

هو استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، الخرائط المفاهيمية، لعب الأدوار، المناقشة) في تدريس مادتي اللغة العربية والرياضيات لبطيئي التعلم في المجموعة التجريبية، واستخدام الطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.

المتغيرات التابعة:

- دافعية الإنجاز لدى مجموعتي الدراسة كما يقيسها مقياس دافعية الإنجاز.
- الثقة بالنفس لدى مجموعتي الدراسة كما يقيسها مقياس الثقة بالنفس.
- تحصيل التلاميذ بطيئي التعلم في مادتي الرياضيات واللغة العربية كما تقيسها امتحانات التحصيل الموحدة التي أعدها مجموعة من المشرفين المتخصصين في مركز التطوير التربوي التابع لدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث والتي تعرف باسم " الامتحانات النهائية الموحدة "، وقد اعتمد الباحثان درجات التلاميذ بطيئي التعلم في هذه الامتحانات كدرجات للتطبيق القبلي الخاص بالدراسة الحالية وكأحد معايير تشخيص عينة بطيئي التعلم في الدراسة نفسها. أما بالنسبة لدرجات التلاميذ بطيئي التعلم في التطبيق البعدي الخاص بهذه الدراسة فقد اعتمد الباحثان أيضاً درجات التلاميذ بطيئي التعلم في امتحانات تحصيل نهائية موحدة يعدها المشرفون أنفسهم لهذه الفئة من الطلبة بعد تطبيق " برنامج التعليم العلاجي الصيفي " يتم تطبيقه عليهم في الإجازة الصيفية بهدف معالجة المهارات التي أخفقوا فيها أثناء السنة الدراسية في الفصول العادية، أي أن الامتحان القبلي والامتحان البعدي متكافئين، وأعدا من قبل المشرفين أنفسهم وبناءً على جدول مواصفات محدد من قبل مركز التطوير التربوي.

ضبط المتغيرات الدخيلة:

للتأكد من مدى تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة استخدم الباحثان اختبار T-Test لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، واختبار التحصيل الدراسي. والجداول (1) و (2) و(3) توضح ذلك.

جدول (1): الفروق في مقياس دافعية الإنجاز بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تطبيق القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	40	28,875	3,736	0,792	غير دالة
التجريبية	40	28,325	2,313		

ت الجدولية = 2,358 عند مستوى.01,ودرجة حرية 78

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس الدافعية كانت أقل من (T) الجدولية ؛ مما يؤكد أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية، مما يشير إلى تجانس المجموعتين.

جدول (2):الفروق في مقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل إجراء التجربة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	40	21,925	1,803	2,266	غير دالة
التجريبية	40	21,075	1,542		

ت الجدولية = 2,358 عند مستوى 0,01 ودرجة حرية 78

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس الثقة بالنفس كانت أقل من (T) الجدولية؛ مما يؤكد أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الثقة بالنفس، مما يشير إلى تجانس المجموعتين قبل إجراء التجربة.

أما بالنسبة للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى التحصيل الدراسي، فإن المجموعتين بالأساس من التلاميذ بطيئي التعلم الذين يتقاربون في مستوياتهم التحصيلية، وبالتالي يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي. والجدول (3) يوضح إحصائياً الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على امتحانات التحصيل الدراسي " النهائية الموحدة " التي طبقت على التلاميذ في نهاية العام الدراسي 2008–2009م والمعدة من قبل متخصصين بمركز التطوير التربوي.

جدول (3): الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي قبل إجراء التجربة

المادة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
اللغة العربية	الضابطة	40	17,16	7,59	1,578	غير دالة
	التجريبية	40	15,1	7,82		
الرياضيات	الضابطة	40	14,88	5,74	1,815	غير دالة
	التجريبية	40	16,64	6,42		
اللغة العربية والرياضيات معاً	الضابطة	40	32,04	10,42	0,197	غير دالة
	التجريبية	40	31,74	13,35		

ت الجدولية = 2,358 عند مستوى 0,01 ودرجة حرية 78

يتضح من الجدول (3) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في التحصيل الدراسي ؛ أي أن المجموعتين متجانستان قبل إجراء التجربة. مما سبق يمكن القول أن الباحثين قد تمكنا من ضبط كافة المتغيرات الدخيلة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة مثل: (الجنس " ذكور ") – (العمر من 12– 13) – (نسبة الذكاء من 76 – 89) و كذلك المستوى التحصيلي – والمعلمون الذين يقومون بالتدريس حيث كان هناك معلماً للغة العربية ومعلماً للرياضيات لدى المجموعتين.

2- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق " مقياس دافعية الإنجاز"، " ومقياس الثقة بالنفس "، على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة يوم السبت الموافق 2009/6/27 في فترة الإجازة الصيفية المخصصة لبرنامج التعليم العلاجي الصيفي ؛ وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة القبلية.

3- تدريس مقرري الرياضيات واللغة العربية:

قبل إجراء التجربة التقى الباحثان بمعلمي فصول المجموعة التجريبية في مادتي الرياضيات واللغة العربية بهدف تعريفهم بالغرض من الدراسة، وأهميتها، وخطوات التدريس باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط، وأهمية تدريب التلاميذ بطيئي التعلم على ممارسة خطوات هذه الإستراتيجيات، وتم تزويد المعلمين بدليل المعلم للاسترشاد به أثناء التدريس، وقد قدم الباحثان للمعلمين بعض الوسائل التعليمية المساعدة في عملية التدريس كما تم تزويدهم بخلفيةٍ عن بعض العوامل التي تسهم في نجاح التجربة، وكذلك بعض المعيقات التي قد تؤثر سلباً على التجربة.

أما بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة فقد قام المعلمون بتدريسها باستخدام الطريقة العادية والتي تعتمد على العرض، والإلقاء، والتسميع دون استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، وقد استغرقت التجربة حوالي (72) حصة لمدة (6) أسابيع بمعدل (12) حصة أسبوعياً بواقع حصتين يومياً مدة الحصة الواحدة ساعةً واحدة بدءاً 2009/6/27، وحتى يوم 7/ 2009/8.

4- التطبيق البعدي:

بعد الانتهاء من تدريس مقرري الرياضيات واللغة العربية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، أعيد تطبيق مقياس الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز، وكذلك الامتحانات التحصيلية الختامية لمادتي الرياضيات واللغة العربية، وتم رصد الدرجات لنتائج هذه الأدوات لتحليلها إحصائياً والحصول على نتاج الدراسة النهائية.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان البرنامج الإحصائي (SPSS) في تنفيذ المعالجات الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، إضافةً إلى اختبار T – test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى كل من دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، إضافةً إلى استخدام معامل " إيتا " لمعرفة حجم تأثير إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة على كل من مستوى دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي، كما استخدم الباحثان معامل ارتباط " بيرسون " لمعرفة العلاقة بين مستوى دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس لدى التلاميذ بطيئي التعلم في التطبيق البعدي، وبين مستوى تحصيلهم الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة العربية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج الخاصة بمقياس دافعية الإنجاز:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على ما يلي: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية الإنجاز البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ".وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات والجدول (4) يبين هذه الفروق.

جدول(4): الفروق في مقياس الدافعية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	40	28,1	3,139	2,954	0,01
التجريبية	40	30,325	30,9954		

ت الجدولية = 2,358 عند مستوى 0,01 ودرجة حرية 78

يتضح من جدول رقم (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **0,01** بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس دافعية الإنجاز ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك يتم قبول الفرض الأول.

مناقشة النتائج الخاصة بمقياس دافعية الإنجاز:

يرى الباحثان أن استراتيجيات التعلم النشط التي استخدمت في التدريس قد ساهمت بشكل كبير في إثارة دافعيتهم للإنجاز والدراسة ؛ حيث إن معظمهم بدأوا يتعلمون من خلال مجموعات تعاونية ظهر فيها دور واضح لكل فرد من أفراد المجموعة، فلم يبق تلميذ يشعر باللامبالاة بما يحدث داخل الفصل ؛ لأن شرود الذهن والسرحان لا مكان لهما في ظل التعلم التعاوني كأحد استراتيجيات التعلم النشط، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة " فورجاز Forgas " (2003)، ودراسة " لطف الله " (2005)، وكذلك كان لاستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية دوراً واضحاً في رفع مستوى الدافعية لدى الطلاب حيث بينت دراسة " الفرا " (2002) أن استخدام خرائط المفاهيم في التدريس يؤدي إلى خفض مستوى قلق الامتحان والرسوب فيه، وهذا بدوره يزيد من دافعيتهم للانجاز، أما بالنسبة لإستراتيجية لعب الأدوار فإن نتائج هذا الفرض تتفق مع نتائج دراسة " روبرج Rowberg " (2000) ؛ حيث إن استخدام هذه الإستراتيجية يزيد من ايجابية التلميذ ويزيد من مستوى الدافعية للانجاز.

ثانياً: النتائج الخاصة بمقياس الثقة بالنفس:

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على ما يلي: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الثقة بالنفس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية." وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات والجدول **(5)** يبين هذه الفروق.

جدول(5): الفروق في مقياس الثقة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	40	21,275	2,112	3,581	0,01
التجريبية	40	23,000	2,195		

ت الجدولية = 2,358 عند مستوى 0,01 ودرجة حرية 78

يتضح من جدول (5) أن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) في

التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يتم قبول الفرض الثاني من فرضيات الدراسة.

مناقشة النتائج الخاصة بمقياس الثقة بالنفس:

يرى الباحثان أن إستراتيجيات التعلم النشط قد ساهمت في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال إحساس كل فرد منهم بتكافؤ الفرصة في التعلم واحترام كيانه ؛ حيث إن هذه الإستراتيجيات تجعل المعلم يعامل كل تلميذ على قدم المساواة مع زملائه، كما أنها تقلل من شعور الطلاب بالخوف من الامتحانات وتساعدهم في مواجهة الفشل وتشعرهم بالانتماء إلى مجموعة العمل، وبذلك تزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة " تافاني ولوش Tavani & Losh " (2003).

ثالثاً: النتائج الخاصة بامتحانات التحصيل المدرسية:

1- اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على ما يلي: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الامتحان التحصيلي البعدي لمادة اللغة العربية ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات والجدول (6) يبين هذه الفروق.

جدول(6): الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الامتحان التحصيلي البعـــدي لمادة اللغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	40	23,98	9,33	2,852	0,01
التجريبية	40	30,79	11,88		

ت الجدولية = 2,358 عند مستوى 0,01 ودرجة حرية 78

يتضح من جدول (6) أن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين التطبيقين القبلي والبعدي لامتحان التحصيل في مادة اللغة العربية لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، وبذلك يتم قبول الفرض الثالث.

2- اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على ما يلي: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الامتحان التحصيلي البعدي لمادة الرياضيات ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات والجدول (7) يبين هذه الفروق.

جدول(7): الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الامتحان التحصيلي البعـــدي لمادة الرياضيات

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	40	24,88	11,35	2,405	0,01
التجريبية	40	30,76	10,54		

ت الجدولية = 2,358 عند مستوى 0,01 ودرجة حرية 78

يتضح من جدول (7) أن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين التطبيقين القبلي والبعدي لامتحان التحصيل في مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، وبذلك يتم قبول الفرض الرابع.

مناقشة النتائج الخاصة بالامتحانات التحصيلية:

يرى الباحثان أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي تناولت أثر استراتيجيات التعلم النشط في مستوى التحصيل الدراسي خاصة مع الطلاب من فئة ضعاف التحصيل أو ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراســـة "العارف" (1996)، ودراســـة " أحمد و أبو العلا " (2006)، ودراسة " دينور" (2005)، ودراسة " الحامد " (1996)، ودراسة " سالم " (2001) ودراسة " عبد الوهاب " (2005).

ويفسر الباحثان هذه النتائج من خلال استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في هذه الدراسة والتي ساعدت الطلاب ضعيفي التحصيل في التعبير عن أفكارهم وفي ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، حيث يصبح التعلم ذو معنى بالنسبة لهم، كذلك فإن هذه الاستراتيجيات تزيد من قدرة هؤلاء الطلبة على استذكار المعلومات وربطها مع بعضها البعض ضمن شبكة مفاهيمية، كذلك كان لمشاركة الطلاب في العمل والأنشطة داخل الصف دور أساسي في تذكر ما تعلمه وهذا ساعده على رفع مستوى التحصيل لديهم.

ولحساب حجم تأثير بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مستوى التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية من الطلاب بطيئي التعلم قام الباحثان بإيجاد مربع (إيتا)، حيث إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الارتباط، بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفروق أو على حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج (منصور،59:1997)، ولإيجاد حجم تأثير البرنامج " d" تم إيجاد مربع آيتا "2 η"، والتي يمكن حسابها من خلال المعادلة الآتية: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

حيث (t^2) هي مربع قيمة "ت" المحسوبة، (df) درجات الحرية وعن طريق مربع آيتا " η^2 " يمكن التوصل إلى قيمة "d"، وهي تعبر عن حجم التأثير في التجربة. (كامل، 131:1998).

ويمكن حساب قيمة "d" باستخدام المعادلة الآتية: $d^2 = \frac{\eta^2}{1 - \eta^2}$

ويوضح جدول رقم (8)حجم تأثير البرنامج المقترح.

جدول رقم (8): حجم التأثير لبعض إستراتيجيات التعلم النشط في مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة العربية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	" T "	قيمة مربع آيتا " 2 η "	قيمة " d "	حجم التأثير
استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط	التحصيل الدراسي في الرياضيات	7,24	0,4	0,82	كبير
	التحصيل الدراسي في اللغة العربية	6,98	0,384	0,79	كبير
	دافعية الإنجاز	3,345	0,125	0,38	دون متوسط
	الثقة بالنفس	4,537	0,2	0,5	متوسط

يتضح من خلال النتائج المستقاة من الجدول (8) مقدار حجم تأثير استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية كان كبيراً ويفسر ذلك أن 40% من التباين الكلي للمتغير التابع (مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات) يرجع إلى المتغير المستقل.

كما أن مقدار حجم تأثير استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية لدى أفراد المجموعة التجريبية كان كبيراً ويفسر ذلك أن 38% من التباين الكلي للمتغير التابع

(مستوى التحصيل الدراسي في اللغة العربية) يرجع إلى المتغير المستقل.

يتضح أيضاً أن حجم التأثير في تنمية مستوى الدافعية للإنجاز كان دون المتوسط ويفسر ذلك أن 12.5 % من التباين الكلي للمتغير التابع (مستوى الدافعية) يرجع للمتغير المستقل.

كما يتضح أن حجم التأثير أيضاً في تنمية الثقة بالنفس كان متوسطاً ويفسر ذلك أن 20% من التباين الكلي للمتغير التابع (مستوى الثقة بالنفس) يرجع إلى المتغير المستقل (منصور، 1997: 65).

اختبار صحة الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على ما يلي: " يوجد ارتباط دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الثقة بالنفس وامتحان التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية وامتحان التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون والجدول (9) يبين هذه الفروق.

جدول (9): الارتباط بين التحصيل ودافعية الإنجاز والثقة بالنفس

المتغير	تحصيل اللغة العربية	تحصيل الرياضيات	دافعية الإنجاز	الثقة بالنفس
تحصيل اللغة العربية	1	0.95	0.64	0.57
تحصيل الرياضيات	0.95	1	0.69	0.61
دافعية الإنجاز	0.64	0,69	1	0.26
الثقة بالنفس	0.57	0.61	0.26	1

يتضح من جدول (9) أن معامل الارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وبين مستوى دافعية الإنجاز كان (0.64)، وهو يدل على علاقة ارتباطية ايجابية بينهما، كذلك فإن معامل الارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس كان (0.57)، وهو يدل على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بينهما، بينما كانت العلاقة الارتباطية ما بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس ضعيفة حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.26)، كما يتضح أيضاً أن معامل الارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وبين مستوى دافعية الإنجاز كان (0.69)، وهو يدل على علاقة ارتباطية إيجابية بينهما، كذلك فإن معامل الارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وبين مستوى الثقة بالنفس كان (0.61)، وهو يدل على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بينهما، بينما كانت العلاقة الارتباطية ما بين مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات قوية جداً حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.95) مما يؤكد أن ضعاف التحصيل في اللغة العربية هم أيضاً ضعاف التحصيل في الرياضيات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة السفاسفة (1999) والتي أشارت إلى أن البرنامج التدريبي والذي يشتمل على تنمية جوانب ذات علاقة بدافعية الإنجاز قد أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية إذ أنه من الطبيعي جداً أن يؤدي الارتفاع في مستوى دافعية الإنجاز إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والرياضيات على حد سواء، ويتفق ذلك مع دراسة (Nelon , 2003) التي أفادت بأن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية منها: أنهم يفضلون المهمات الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق وقدرتهم التحصيلية عالية، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة هيرمان (Herman , 2001) التي أوضح فيها أن الدافعية تعد أيضاً مؤشراً ومؤثراً مباشراً على أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، ولعل المهارات التي يكتسبها التلميذ بطيء التعلم من خلال استراتيجيات التعلم النشط ؛ هي السبب الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لديه خاصةً وأنها تربط المعرفة بالخبرة التعليمية مما يعزز دافعية المتعلم وهذا ما

أكدته دراسة نيجو (Negeow , 1998) التي أشارت إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات لزيادة الدافعية، وتوفير فرص أكبر لنقل الخبرات التعليمية في مواقف جديدة، وتدعيم المعرفة المقصودة وزيادة مهام التعلم الهادف.

وتتفق أيضاً مع دراسة تافاني ولوش Tavani & Losh 2003 التي بينت أن الدافعية والثقة بالنفس تعتبران منبئات للأداء الأكاديمي للطلاب، كما تتفق مع دراسة جولد شميث ومارشال (Goldsmith , & Marshall , 2008: 22) التي أفادت بأن جزءاً كبيراً من الثقة بالنفس لدى الفرد يأتي من نجاحاته السابقة في الحياة والتي بلا شك ترتبط بمستوى دافعية الإنجاز لديه.

ويفسر الباحثان نتائج الفرض الخامس بأن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ساعد التلاميذ في تحمل مسئولية التعلم وجعلهم يعملون بشكل فعال ونشط، وساعدهم في تنظيم المعلومات بشكل جيد مما جعلهم يدركون أن ما يتعلموه الآن أصبح ذو معنى ؛ لذا زادت دافعيتهم للإنجاز وثقتهم بأنفسهم، ولكن كانت ثقتهم بأنفسهم مقارنةً بمستوى دافعيتهم أقل، وهذا يفسر ضعف العلاقة الارتباطية بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس.

وربما يعود ذلك إلى أن إستراتيجيات التعلم النشط تأثيرها على دافعية الإنجاز يكاد يكون مباشراً على العكس من تأثيرها على مستوى الثقة بالنفس الذي يكون في الغالب غير مباشرٍ، ربما لتدخل عوامل ومتغيرات عديدة خارج نطاق البيئة التعليمية وذات تأثير على مستوى الثقة بالنفس لديهم بحيث يصعب ضبطها والتحكم فيها.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات:

يوصي الباحثان بما يلي:

1- تدريب التلاميذ بطيئي التعلم على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

2- تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

3- إعداد مواد تعليمية علاجية وفقاً لإستراتيجيات التعلم النشط.

ثانياً: المقترحات:

إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بكل من:

4- استخدام إستراتيجيات تعلم نشط أخرى غير التي تم تجريبها في هذه الدراسة وتحديد أثرها على: مفهوم الذات – قلق الامتحان – الاتجاه نحو المادة الدراسية – الميول.

5- إعداد برنامج تدريبي للمعلمين لتدريبهم على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط وتحديد أثره على: مستوى توافقهم المهني – مستوى الاحتراق الوظيفي – الاتجاه نحو مهنة التدريس.

المراجع

1- أبو مصطفى، نظمي (2000). **المدخل إلى التربية الخاصة**. غزة: مكتبة الشهداء.

2- أحمد، محمود و أبو العلا، عبد التواب (2006). فعالية إستراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية الذكاء الوجداني وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، **المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج** – مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، المجلد الثالث، 1057-1082.

3- أحمد، هبة الله عدلي (2004). **فعالية برنامج مقترح لتنمية التفكير الابتكاري والتحصيل والدافعية لدى التلاميذ الموهوبين في العلوم بالمرحلة الإعدادية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر – كلية الدراسات الإنسانية.

4- توفيق، نجاة علي (2003). البيئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين، **مجلة كلية التربية**، أسيوط، 19(1)، 863- 885.

5- الجندي، أمنية السيد و حسن، نعيمة (2005). أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسياً في العلوم بالمرحلة الإعدادية، **مجلة التربية العلمية**، 8(1)، 1-49.

6- جودة، آمال (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 21(3)،707.

7- الحامد. محمد (1996). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية، **رسالة الخليج العربي**، 58(1)، 131-169.

8- خليفة، عبد اللطيف (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

9- الخليلي، خليل و حيدر، عبد اللطيف و يونس، محمد (2004). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. ط2. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

10- دينور، يسري (2005). أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل والاتجاه نحو

مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، **مجلة التربية العلمية**، 8 (1)، 51-89.

11- الرفوع، محمد والسفاسفة، محمد والدرابيع، ماهر (2004). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجازوالتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، 5 (4)، 197-229.

12-الزبادي، أحمد و غانم، محمود و الخطيب، إبراهيم (1991). **تعليم الطفل بطيء التعلم**. عمان:الأهلية للنشر والتوزيع.

13- السفاسفة، محمد (1999). أثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأولى، جامعة بغداد.

14- السيد، عبد الحميد (2000). **صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

15- السيد، يسري مصطفى (2000). فاعلية إستراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونياً في تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالإمارات، **مجلة التربية العلمية**، 3(4)، 207-247.

16- صالح، أحمد زكي (1978). **اختبار الذكاء المصور للأطفال**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

17- الظاهر، شهاب أحمد (2008). بناء بطاريتي اللياقة الحركية والمؤشرات الجسمية للتلاميذ بطيئي التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، www.g111g.com/ /http //

18- العارف، حسن محمد (2001). أثر استخدام برنامج علاجي مقترح في التحصيل الدراسي والتفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **مؤتمر رؤى مستقبلية للبحث العلمي**، كلية التربية، 17-19 أبريل، 177-281.

19- العارف، حسني (1996). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس المتأخرين دراسياً في مادة العلوم، **المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج** 165-184.

20- عبد الوهاب، فاطمة (2005). فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة التربية العلمية**، العدد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية – كلية التربية – جامعة عين شمس، 127-185.

21- عسكر، علي (2000). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
22-عفيفي، أميمة (2004). " فعالية التدريس وفقاً لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات.
23-عيد، إبراهيم (2005). **مقدمة في الإرشاد النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
24- عيسى، جابر محمد (1992). بعض العوامل المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا: جامعة أسيوط.
25- الغنام، محرز عبده (2002). فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي السادس – التربية العلمية وثقافة المجتمع**، الإسماعيلية، 28-31 يوليو، 399-460.
26- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2000). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي.
27- الفرا، معمر (2002). أثر تدريس الكيمياء بالخرائط المعرفية على تقويم الأخطاء المفاهيمية وخفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك " جامعة الأقصى و جامعة عين شمس، كلية التربية.
28-الفرماوي. حمدي (2004). **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
29- كامل، رشدي (1998). فعالية مدخلين للتدريس على تحصيل طلاب كلية التربية للمفاهيم المتضمنة في برنامج للتربية الصحية واتجاهاتهم نحوها. **مجلة التربية العلمية**، 1(2)، 111-138.
30- لطف الله، نادية (2005). أثر استخدام إستراتيجية " فكر – زاوج – شارك " في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً "، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية – كلية التربية – جامعة عين شمس، 8 (3)، 133-162.
31- اللقاني. أحمد، و الجمل. علي (1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
32- محمد، عادل (2000). بعض الخصائص النفسية المرتبطة بالعزلة الاجتماعية بين الشباب

الجامعي، **دراسات في الصحة النفسية**، القاهرة: دار الرشاد، 189-259.

33- مراد. صلاح، و عبد الخالق. أحمد (2000). الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية في دراسة تنبؤية، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، 11(4)، 103-122.

34- مصطفى، أحمد السيد (2006). إستراتيجيات التدريس لذوي الحاجات الخاصة. **المؤتمر العلمي الثامن عشر – مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي** -25-26 يوليو 2006 المجلد الأول، 1-32.

35- منصور، رشدي (1997). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 7(16)، 57-75.

36- هندي، محمد حماد (2002). أثر تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في وحدة بمقرر لأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 79(1)، 185-237.

37- Cheng , H.& Furnham , A. (2002). " Personality , peer relations , & self – confidence as predictors of happiness & loneliness ". **Journal of Adolescent** , 25(3),327-339.

38- Christi , Carnahan., Roa,Musti., Jody , Bailey ,(2009). Promoting Active Engagement in small groub learning experiences for students with Autism & significant learning needs. **Education & Treatment of children**. 32 (1) , 37- 61

39- Donoghue Cynthia,R.: Dean Claytor , Ashli (2008). Training & Self –
Reported Confidence for Dysphasia Management among Speech – **Language Pathologists in the Schools , Language , Speech ,& Hearing Services in Schools** , 39 (2). 192-198.

40-Don well , C.C. & Eison , J.A. (1991): Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. **Washington , D.C.Geoorge Washington Uni**. Press.

41- Gillen , J.T. (1996). What happens to slow: A descriptive study of educational practices. **Dissertation Abstract International** , 58(6), 2069

42- Goldsmith , & Marshall,(2008). Self – confidence & Success.www.Bisiness Week Online , p22.

43- Haney , J.,J. (2003): Constructivist beliefs about the science

classroom learning environment: Perspectives from teachers administrators , parents, community members & students. **School Science And Mathematic** , 103(8), 366-378.

44- Herman, w. (2001): Searching for predictive and developmental validity in a motivational reasoning hierarchy , **Poster presented at Annual meeting of American psychological society** (Canada) ERIC Database , No. ED 459397.

45- Hoffman, Rose Marie , (2006). How is Gender Self – confidence Related to subjective well being / **Journal of Humanistic Counseling , Education & Development**,45(2),186- 197.

46 - Huit , w. (2001). Motivation. web Page , on line () www.mimh.nih.gov

47- Jone , O., g., (2002): Active Learning Strategies. *http:// www. sci.sdsu.edu/BFS /first/actives rat. htm1.*

48- Keys,L.M.(2002): Strategies and Ideas for Active Learning. *http:// www2.una.edu /geography/Active /strategi.htm.*

49- Kroner , Stephan , Biermann , Antje , (2007). The Relationship between confidence & self – concept towards a model of response confidence, Intelligence , 35(6),580-590.

50- Mckinny,K.,L.,Cartier,J.,L.,& Pass more , c., M., (2004): Engaging students through active learning. **Newsletter from the Center for the Advancement of Teaching. Illinois State University.**

51- Negeow , K. (1998). Motivation & Transfer in Language Learning. ERIC Digest. **ERIC Clearinghouse on Reading , English** , Suite 150 Bloomington, IN 47408-2698.

52- Nelon , S. (2003). Learning of environments motivation & achievement in high school science , **Journal of research in Science Teaching** , 40(4),347-368.

53- Newton , D., (2000). Searching for Predictive & Developmental Validity in a Motivational Reasoning Hierarchy , **Poster Presented at Annual Meeting of American Psychological Society** (Canada) ERIC Database , No. ED 459397.

54- Rowberg,K(2000).Breathing Easy About New Air Pollution Standars. Journal of College Science Teaching , 30(1) , 8-52.

55- Sabina , Kleitman., & Lazar , Stankov., (2007). Self – confidence & meta cognitive Processes **– learning & individual differences**. 17(2) , (161-173).

56- Stenmark , D. (2002). The Role of intrinsic motivation when managing creative work , Web Page on line (www.victoria. se / results).
57- Stewart , ,J., & Cartier , J., L., & Passmore , C.M., (2004): Developing understanding though based inquiry. **American Assosiation for the Advancment of Science** , Washington , D.C.
58- Tavani , C. & Losh , F. (2003). " Motivation , self – confidence , & expectations as predictors of academic performances among our high school students ". **Child Study Journal**. 33(3),141-151.